



GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ



GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMA  
VE ARAŞTIRMA MERKEZİ



**EPÖDER**

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DERNEĞİ

# ICCI - EPOK 2022

## X. ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM KONGRESİ

**26-28 Ekim 2022**

10<sup>th</sup> International Congress on Curriculum and Instruction

**Özet Bildiri Kitapçığı**

## **10. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi**

### **Bildiri Özeti Kitapçığı**

**E-ISBN: 978-975-507-307-1**

### **Gazi Üniversitesi Yayınları**

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi

Eğitim Programları ve Öğretim Derneği

Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi

Yayına Hazırlayanlar: Arş. Gör. Dr. Aysun ÖZTÜRK

Arş. Gör. Funda KURT KESKİN

Kapak Tasarım: Öğr. Gör. Gizem YILDIZ

Adres: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Emniyet Mah. Bandırma Cad. Hersek Binası

No: 6/32 06500 Beşevler/Yenimahalle/Ankara

e-posta: [icci-epok10@gazi.edu.tr](mailto:icci-epok10@gazi.edu.tr)

Web: <https://icci-epok10.gazi.edu.tr/>

Bu e-kitapçıkta yer alan Türkçe ve İngilizce bildiri özetlerinde belirtilen görüşlerden ve yer verilen ifadelerden bildiri yazarları sorumludur.

## **KURULLAR**

### **KONGRE ONURSAL BAŞKANI**

Prof. Dr. Musa YILDIZ (Gazi Üniversitesi Rektörü)

### **KONGRE BAŐKANLARI**

Prof. Dr. Mahmut SELVİ, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakóltesi Dekanı

Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Eğitim Programları ve Öğretim Derneği (EPÖDER) Yönetim Kurulu Başkanı

### **KONGRE DÜZENLEME KURULU BAŞKANLIğI**

Dr. Öğr. Üyesi Nevriye YAZÇAYIR, Gazi Üniversitesi (Kurul Bők.)

Dr. Öğr. Üyesi Serap TÜFEKÇİ ASLIM, Gazi Üniversitesi (Kurul Bők. Yrd.)

Dr. Öğr. Üyesi Özge Ceren ÇELİK, Gazi Üniversitesi (Kurul Bők. Yrd.)

### **KONGRE DÜZENLEME KURULU**

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Gürcü KOÇ ERDAMAR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Gülgün ALPAN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Pınar BİLASA, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Özden DEMİRKAN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Gülçin SARAÇOğLU, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAğ, Gazi Üniversitesi (GUZEM)

Doç. Dr. Esed YAğCI, EPÖDER

Doç. Dr. Berna ASLAN, EPÖDER

Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN, EPÖDER  
Doç. Dr. Aslıhan Selcen BİNGÖL, EPÖDER  
Dr. Öğr. Üyesi Halime Şenay ŞEN, Gazi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Handan KOCABATMAZ, Gazi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Suat PEKTAŞ, EPÖDER  
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Cem BABADOĞAN, EPÖDER  
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TANRIVERDİ, Gazi Üniversitesi (GUZEM)  
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt UYSAL, Gazi Üniversitesi (GUZEM)  
Öğr. Gör. Dr. Ahmet ÇELİK, Gazi Üniversitesi (GUZEM)  
Arş. Gör. Dr. Aysun ÖZTÜRK, Gazi Üniversitesi  
Öğr. Gör. Gizem YILDIZ, Gazi Üniversitesi (GUZEM)  
Öğr. Gör. Mehtap ÜNAL ÇALIŞKAN, Gazi Üniversitesi  
Öğr. Gör. Rabia Kübra DENİZ, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Funda KURT KESKİN, Gazi Üniversitesi

### **BİLİM KURULU**

Prof. Dr. A. Cendel KARAMAN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
Prof. Dr. Abdullah ADIGÜZEL, Düzce Üniversitesi  
Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ, Düzce Üniversitesi  
Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU, Atatürk Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet OK, Orta Doğu Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Akeel ALMARAI, Università per Stranieri di Siena  
Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV, Manas University  
Prof. Dr. Ali YILDIRIM, University of Gothenburg

Prof. Dr. Altay EREN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Amirova Amina SLYAMKHANOVNA, Abai Kazakh National Pedagogical

Prof. Dr. Aytunga OGUZ, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Prof. Dr. Behçet ORAL, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Birsen BAGÇECİ, Gaziantep Üniversitesi

Prof. Dr. Cecilia MERCADO, Saint Louis University

Prof. Dr. Cennet ENGİN DEMİR, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ, Bartın Üniversitesi

Prof. Dr. Ebru ÖZTÜRK AKAR, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma BIKMAZ, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Feyza DOYRAN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Prof. Dr. George GRIGORE, University of Bucharest

Prof. Dr. Gülsen ÜNVER, Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Gürbüz OCAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi

Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Cyprus International University

Prof. Dr. Hanife AKAR, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Hülya GÜVENÇ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Near East University

Prof. Dr. İlke Evin GENÇEL, İzmir Demokrasi Üniversitesi

Prof. Dr. İsa KORKMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Kalipa ATEMOVA, L.N. Gumilyov Eurasian National University

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Kıymet SELVİ, Kıymet Selvi Eğitim Destek ve Danışmanlık, A.Ü.Teknopark

Prof. Dr. Lamia HAMMAD, Yarmouk University

Prof. Dr. Mediha SARI, Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet GÜROL, Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Melek DEMİREL, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. (Emekli) Meral AKSU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Meral GÜVEN, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Murat TUNCER, Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ, Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Necla KÖKSAL, Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nilay BÜMEN, Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Nurdan KALAYCI, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU, Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Eğitim Programları ve Öğretim Derneği

Prof. Dr. Ramazan SAĞ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Raşit ÖZEN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN, Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Seval FER, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, Mersin Üniversitesi

Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National Louis University

Prof. Dr. (Emekli) Yusuf BUDAK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Zhumabayeva Asia ELEUPANOVNA, Abai Kazakh National Pedagogical

## HAKEM KURULU

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet OK, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Altay EREN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Banu YÜCEL TOY, Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Behçet ORAL, Dicle Üniversitesi

Prof. Dr. Erdal BAY, Gaziantep Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma BIKMAZ, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Gülsen ÜNVER, Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Hanife AKAR, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Prof. Dr. Mediha SARI, Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet EROĞLU, Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Meral GÜVEN, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Oktay ADIGÜZEL, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan SAĞ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Raşit ÖZEN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Remzi KINCAL, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Ruken AKAR VURAL, Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Alper YETKİNER, Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Doç. Dr. Berna ASLAN, Ankara Üniversitesi

Doç. Dr. Beste DİNÇER, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ, Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Birsal AYBEK, Çukurova Üniversitesi  
Doç. Dr. Gökhan ILGAZ, Trakya Üniversitesi  
Doç. Dr. Koray KASAPÖĞLU, Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Mükerrrem AKBULUT TAŞ, Çukurova Üniversitesi  
Doç. Dr. Ömer NAYCI, Şırnak Üniversitesi  
Doç. Dr. Özden DEMİR, Trabzon Üniversitesi  
Doç. Dr. Serap Nur DUMAN, Kırıkkale Üniversitesi  
Doç. Dr. Serkan ASLAN, Süleyman Demirel Üniversitesi  
Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL, Pamukkale Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Akan Deniz YAZGAN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Banu YAMAN ORTAŞ, Trakya Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU, Anadolu Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi İnci Zeynep ÖZONAY BÖCÜK, Anadolu Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Nesrin ÖZTÜRK, İzmir Demokrasi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Nurtaç ÜSTÜNDAĞ KOCAKUŞAK, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÜZÜMCÜ, Hasan Kalyoncu Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Serkan KELEŞOĞLU, Ankara Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Suat ÇAPUK, Adıyaman Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Alpaslan SULAK, Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KARSANTIK, Trabzon Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Yeliz BOLAT, Hitit Üniversitesi  
Öğr. Gör. Dr. Abdulkadir DURMUŞ, Anadolu Üniversitesi  
Öğr. Gör. Dr. Gülçin GÜLMEZ, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kuzey Kıbrıs Kampüsü  
Arş. Gör. Dr. Betül BABAYİĞİT, Anadolu Üniversitesi



Arş. Gör. Dr. Buket TURHAN TÜRKKAN, Çukurova Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Duygu İLERİTÜRK, Atatürk Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Dürdane TOR, Erciyes Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Güler GÖÇEN KABARAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Muhammed AKINCI, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER

KURULLAR.....	ii
İÇİNDEKİLER .....	ix
COVID-19 PANDEMİSİ SONRASINDA PROGRAM ÇALIŞMALARINDA EĞİLİMLER.....	1
Uzaktan Eğitime Yönelik Addie Öğretim Tasarımı Modelini Esas Alan Araştırmaların İçerik Analizi .....	2
Kovid-19 Pandemisinin Yükseköğretim Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırmalı Bir Çalışması: Kazakistan ve Türkiye Örneği.....	8
Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Harmanlanmış Öğrenme Ortamları Tasarlamaya Yönelik Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi .....	14
Türkiye’de Covid-19 Pandemi Sürecine İlişkin Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarına Sistemik Bir Bakış.....	20
Covid-19 Pandemi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri .....	25
Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişim Süreci .....	31
Uyarlanabilir Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarıya Etkisi Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması .....	39
Öğretim Becerileri Geliştirme ve Etkinleştirme Programına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri.....	49
Türkiye’de ve Dünyada Pandemi Süreçleri Boyunca Uygulanan Eğitim Politikaları	55
Teknostres ve Eğitim Üzerine Bir Derleme Çalışması.....	63
DİJİTAL ÇAĞDA PROGRAM GELİŞTİRME VE ÖĞRETİM .....	75
“Çocuklar İçin Felsefe” Uygulamalarının Öğrencilerin 4C ve Problem Çözme Becerilerine Yansımaları .....	76

<b>Öğretim Teknolojilerinde Kritik Öğelerin Belirlenmesi Üzerine Bir Derleme Çalışması</b> .....	<b>82</b>
<b>Teknoloji Entegrasyonunu Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi Üzerine Betimsel Bir Araştırma</b> .....	<b>86</b>
<b>Blok Tabanlı Kodlama Araçlarının Akademik Başarı, Tutum ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Etkisi: Meta-Analiz Çalışması</b> .....	<b>90</b>
<b>Okul Öncesi Eğitimi Alanında eTwinning Portalındaki Projelerin İncelenmesi</b> .....	<b>98</b>
<b>Harmanlanmış Öğrenmeye Dayalı Uygulamaların Öğrencilerin Tutumuna Etkisinin Karma-Meta Yöntem ile İncelenmesi</b> .....	<b>104</b>
<b>Avustralya ve Kanada'nın Finansal Okuryazarlık Eğitim Programlarının Hedefler Bağlamında Karşılaştırılması</b> .....	<b>110</b>
<b>Ortaokul Z-Kitapların Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi</b> .....	<b>117</b>
<b>Teknoloji Kullanma Konusunda Ebeveyn Eğitimi Modül Tasarımı</b> .....	<b>121</b>
<b>Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Motivasyon Üzerindeki Etkisi: Bir Meta-Analiz</b> .....	<b>127</b>
<b>Eğitim 4.0 Paradigması Açısından, Ortaöğretim Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi</b> .....	<b>133</b>
<b>Sınıf Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarıyla Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi</b> .....	<b>137</b>
<b>Öğretmenlerin Teknoloji Kabul ve Kullanım Düzeyleri ile Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerine Yönelik Alguları Arasındaki İlişki</b> .....	<b>143</b>
<b>Öğretim Üyelerinin Dijital Okuryazarlık Engellerinin Dijital Zeka Boyutunda Değerlendirilmesi</b> .....	<b>151</b>
<b>Uzaktan Eğitimde Fırsat Eşitliği: Bir Meta-Sentez Çalışması</b> .....	<b>155</b>
<b>HİZMET-İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAM ÇALIŞMALARI</b> .....	<b>161</b>
<b>Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmenliği Program Literatürüne Yönelik Sistemik Bir Derleme Çalışması: 2004-2021</b> .....	<b>162</b>
<b>Öğrenmede Evrensel Tasarım ve Öğretimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Öğretmen Eğitimi</b> .....	<b>173</b>

Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmetiçi Eğitim Programına İlişkin Katılımcı Öğretmen Görüşleri .....	181
“Geleceğin Sınıfını Tasarlama (FCL)” Hizmet İçi Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi .....	187
2011-2021 Yılları Arasında Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi.....	193
Çokkültürlü Öğretmen Yeterliklerinin Geliştirilmesinde Çevrimiçi Öğrenme Ortamı Tasarımı .....	201
Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Yeterlik Düzeyi ile Bilişsel Esneklik Düzeyi Üzerine Bir İnceleme.....	209
Öğretmen Uzmanlığına Yeni Bir Yaklaşım: Uyarlayıcı Uzmanlık .....	215
Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerine Yönelik Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi .....	223
Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışları İle Öğretmenlerin İçsel ve Dışsal Motivasyonu Arasındaki İlişki.....	229
Öğretmen Kimliği Üzerine Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Sistemik Derlemesi	235
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği .....	241
Öğretmenlerin Program Bilgisi Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforların İncelenmesi.....	249
<b>KAPSAYICILIK VE PROGRAM ÇALIŞMALARI .....</b>	<b>255</b>
Ortaöğretim Sosyoloji, Uluslararası İlişkiler, Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi Programlarının Çokkültürlü Eğitim Kapsamında Değerlendirilmesi.....	256
Türkiyede Çokkültürlü Eğitim: Bir Meta-Sentez Çalışması .....	262
Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Özyeterlik Algularının İncelenmesi.....	272
Engellilere Yönelik Duyarlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması .....	278
Okul Öncesi Eğitim Programı Ne Kadar Kapsayıcı? .....	284

Kapsayıcı Eğitim Perspektifiyle Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özel Öğrenme Güçlüğünden Etkilenen Çocuklara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi .....	290
Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Adaylarının Metaforik Algıları .....	296
Farklaştırılmış Öğretim ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Analizi.....	300
Öğrencileri Yeterince Kapsıyor Muyuz? Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Eğitim Üzerine Bilgileri, Farkındalıkları ve Görüşleri .....	306
Türkiye’de Demokrasi Eğitimi: Sistematik Literatür Taraması.....	312
Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Hazırlanmış Boşaltım Sistemi Materyalinin Değerlendirilmesi .....	318
Yüksek Öğretimde Kültürlere Duyarlı Öğretim: Öğretim Üyelerinin Gözünden Zorluklar ve Fırsatlar .....	322
Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitim Konusundaki Farkındalıkları: Sanat-Temelli Bir Araştırma.....	328
<b>MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMLARI .....</b>	<b>336</b>
Sekizinci Sınıf Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi .....	337
Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleki Kimliği Hakkındaki Düşünceleri Üzerine Yapılmış Araştırmaların İncelenmesi .....	341
Öğretmenlerin Kariyer Gelişim Basamaklarına İlişkin Görüşleri .....	347
Öğretmenlik Mesleğinde Sosyal-Duygusal Yeterlik için Bilinçli Farkındalık.....	353
Değer Temelli Yönetim Eğitimi Modülünün Geliştirilmesi .....	359
Eğitimcilerin Lisansüstü Öğrenimden Beklentileri: Eğitim Yönetimi Lisansüstü Programı Örneği .....	365
Öğretmenlere Yönelik Mesleki Öğrenme Modeli Geliştirilmesi ve Modelin Eğitimde Oyunlaştırma Konusunda Uygulanması.....	369
İngilizce Öğretmeni Tekno-Pedagojik Alan Bilgisi Konusunda Gerçekleştirilen Araştırmalara Yönelik Sistematik Derleme Çalışması.....	375
Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi.....	381

Eğitsel Uygulamalar ve Özerklik İnançlarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçları Bağlamında İncelenmesi .....	387
<b>MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE PROGRAM ÇALIŞMALARI VE ÖĞRETİM</b>	<b>393</b>
Mesleki ve Teknik Eğitime İlginin Arttırılması Konusunda Eğitim Politikalarında Yapılması Gerekenlere İlişkin Öneriler .....	394
Mesleki ve Teknik Eğitim Öğrencilerinin Beceri Eğitimleri Sürecinde Yeterlilikleri Hakkında İşletme Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi .....	400
<b>OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE PROGRAM ÇALIŞMALARI VE ÖĞRETİM</b> .....	<b>406</b>
Eğitimde Program Dışı Etkinlik Dersi Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Değerlendirilmesi.....	407
Erken Çocukluk Döneminde Fen Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşlerinin ve Uygulamalarının İncelenmesi.....	413
Öğretmen Adaylarının Bilişsel Farkındalık ve Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	419
Erken Çocukluk Eğitiminde Ebeveynlerin Çocukları için Umdukları ve Korktukları Olası Benlikler .....	425
Erken Çocukluk Eğitim Programlarında Hedeflenen Çocuk Profili.....	431
Erken Çocukluk Döneminde Sanat Eğitimi: İlkbahar Konulu Sanat Etkinliğinin İncelenmesi.....	439
Okul Öncesi Eğitim Programı Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Türkiye, Singapur, Estonya, Yeni Zelanda ve Kanada .....	443
Uluslararası İlk Yıllar Programı ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Programlarının Yaratıcılık Üzerine Etkileri .....	449
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Çocukluk Eğitiminde Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri .....	454
Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Okul Öncesi Kademesinde Yaşadıkları Problemler.....	460
Head Start Programının Bibliyometrik Analizle İncelenmesi .....	466
Okul Öncesi Eğitim Programlarında Düşünme Becerileri ve Öğretimi .....	472

Tasarım Temelli Pedagojinin Okul Öncesi Dönemde İncelenmesi .....	476
<b>ORTAÖĞRETİMDE PROGRAM ÇALIŞMALARI VE ÖĞRETİM .....</b>	<b>480</b>
Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Etiği ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi.....	481
Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) Temelli Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin, Kimya Derslerinde Öğrenciler Üzerine Etkisinin İncelenmesi .....	487
Lise Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin ve Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi .....	493
Trigonometri Öğrenme Alanının Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi .....	501
EBA TV Yayınları ve Destek Anlatım Videolarının Çoklu Ortam Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi.....	508
Okuma Çemberlerinin Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi	514
Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	524
Öğretmen ve Öğrencilerin Biyoloji Dersi ve Biyoloji Öğretmeni Kavramlarına İlişkin Metaforları.....	530
Bilim Tarihi Etkinlikleriyle Tasarlanan Kalıtımın Genel İlkeleri Ünitesinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Epistemolojik İnançları Üzerine Etkisi..	536
Türkiye ve Ürdün'deki İlköğretim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Ögelerine Göre Karşılaştırması .....	542
İngilizce Öğretmenlerinin Yaşadığı Problemleri Tanımlamaya Yönelik Anket Geliştirme Çalışması .....	547
Liselerde Nitel Araştırma Yöntemleri Ekstra Eğitim Programının Geliştirilmesi ve CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi .....	555
Lise Öğretmenlerinin Ev Ödevi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi .....	559
<b>PROGRAM GELİŞTİRME VE DEĞERLENDİRME .....</b>	<b>565</b>
Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli ile Ortaokul Müzik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi .....	566

Uluslararası Bakalorya ve Milli Eğitim Bakanlığı Lise Bilgi Kuramı Programlarının KÖNDEM ile Değerlendirilmesi .....	572
Ortaokul Matematik Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi.....	578
Lisansüstü Öğrenim Gören Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları ve Bağlılıklarını Etkileyen Faktörler.....	582
Yabancı Dil Pratiği İçin Kullanılan Çevrimiçi Ortamların Kullanıcı Beklentilerine Göre Değerlendirilmesi.....	588
Ortaokul Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi .....	594
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi.....	602
Zeka Oyunlarıyla Zenginleştirilmiş Matematik Öğretiminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Problem Çözme Öz-Yeterlik Algularına ve Bilişsel Farkındalıklarına Etkisi .....	610
Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitiminde Küresel Okuryazarlık: Paydaşların Programa Yönelik İhtiyaçlarının Değerlendirilmesi.....	614
TÜBİTAK 4004 Sürdürülebilir Yarınlar tEKNOLOJİK Adımlar Projesi Modüler Programının Geliştirilmesi.....	620
Program Geliştirme Uzmanlarının Bakış Açısıyla Türkiye’de Program Geliştirme Alanına Yönelik Sorunlar.....	626
Liselerde Tasarım Beceri Atölyeleri Kapsamında Nano Teknoloji Atölyesi Uygulaması ve Değerlendirilmesi.....	632
Yaratıcı Drama, Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerileriyle İlgili Çalışmaların Sistemik Derleme Yöntemiyle İncelenmesi.....	637
Eğitimde Program Değerlendirme ile İlgili Araştırmaların Bibliyometrik Analizi ..	643
İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Eisner’ın Modeline Göre Değerlendirilmesi .....	649
Öğretmenlerin Program Kullanım Davranışlarına İlişkin Görüşleri.....	655
TEMEL EĞİTİMDE PROGRAM ÇALIŞMALARI VE ÖĞRETİM .....	661



Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin Öğretimine İlişkin Görüşleri.....	662
Türkiye’deki Eğitim Programları Çalışmalarının Genel Görünümü: Uluslararası Eğitim Dergilerinde Yayımlanan Çalışmaların Bibliyometrik Analizi.....	670
21. yy Becerilerinin Öğretiminde Bir Araç Olarak Mikro-Öğretim.....	676
Ortaokul Öğrencilerinin Direnç Davranışları: Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Dayalı Karma Bir Araştırma .....	682
2018 Yılında Yenilenen 8. Sınıf Matematik Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	688
Programa Bağlılık Konusunda Yayımlanmış Makalelerin İncelenmesi: Betimsel İçerik Analizi.....	693
İlk Ara Tatil İlişkin İlkokul Öğretmenlerinin Görüşleri.....	698
Tersyüz Öğrenme Modelinin Akademik Başarı ve Öğrenci Görüşleri Üzerindeki Etkisi .....	702
Ortaokul Düzeyinde İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi.....	708
Viola Spolin’in Tiyatro Yaklaşımına Dayalı İngilizce Öğretim Tasarımının 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersi Başarısına Etkisi .....	716
Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programında Sergi Ünitesinin Öğrenen Profili ve Beceri Gelişimi Üzerindeki Rolünün İncelenmesi.....	722
Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğretim Programında Eleştirel Düşünme Eğitimi ile İlgili Görüşleri.....	728
Türkiye’de Senaryo Temelli Öğrenme Üzerine Yapılan Çalışmalara Yönelik Bir İçerik Analizi.....	732
Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları, Program Özerkliği ve Özel Eğitime Yönlendirme Davranışlarının İncelenmesi .....	738
Öğretim Programını Destekleyen Etkinlikler (Co-Curricular Activities-CCA) Geliştirmeye Yönelik Bir İhtiyaç Analizi Çalışması .....	744
Anlamaya Dayalı Tasarım Yoluytu Öğrencilerin Çevresel Farkındalığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması .....	752

Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğrenen Özerkliğini Desteklemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	758
İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Derslerinde Ters Yüz Sınıf Modelinin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri.....	764
Öğrencilerin İlkokul Matematik Dersi Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi.....	772
Eğitim Programı Perspektifinden Barış İçin Eğitim: Kuzey Kıbrıs Örneği .....	778
UbD İlkelerine Göre Hazırlanmış 4. Sınıf Bilgi Okuryazarlığı Ders Tasarımı: Öğrenci Başarı ve Görüşlerinin İncelenmesi.....	784
Anadolu Masal Anlatıcılığı Eğitimi Almış Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarında Masalın Kullanılmasına İlişkin Görüşleri.....	792
İngilizce Öğretmenlerinin Program Uyumluluğunu Sağlama Durumlarının İncelenmesi.....	798
Sekizinci Sınıf EBOB-EKOK Konusunda Öğretilen Bilgiden Özümseven Bilgiye Dönüşümün Ekolojik Bağlamda İncelenmesi.....	806
Şiddet Uygulayan Erkeklerle Yönelik Psiko eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi.....	811
İlkokul Öğretmenlerinin Doğrudan Öğretim Modeline Yönelik Metaforik Algıları	819
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kesirlerde Dört İşleme Dayalı Problem Kurma Durumlarının İncelenmesi.....	825
İlkokul Matematik Öğretim Programının Bilgi İşlemsel Düşünme Boyutlarını İçerme Durumunun Analizi .....	833
Çocuklar için Felsefe Eğitiminde Hipotetik Düşünme Yönteminin İlkokul BİLSEM Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi.....	839
Ortaokul Matematik Ders Kitaplarının Problem Çözmeye Yönelik Eğitimsel Tasarımının İncelenmesi .....	846
Alternatif Bir Kooperatif Okulunun İhtiyaç Değerlendirme Çalışması .....	852
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Değerlendirilmesi.....	858

İngilizce Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının ve LGS İngilizce Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi.....	864
İngilizce Öğretmenlerinin Köy Okulunda Çalışmaya Yönelik Deneyimlerinin Fenomenolojik Temelde İncelenmesi .....	871
Eğitim Programlarının Bir Paydaşı Olarak Sivil Toplum Kuruluşlarının Sağlıklı Yaşam ve Beslenme Eğitimindeki Rolü: Yemekte Denge Eğitim Projesi.....	875
İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Okul Korkularına İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	881
Üstün Yetenekli Altıncı Sınıf Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	887
Teknolojinin Fen Bilimleri ve Matematik Ders Kitabı Etkinliklerine Entegrasyonu: Bir Doküman İncelemesi.....	893
Sosyal Bilgiler Dersinin Posner Program Boyutları Doğrultusunda İncelenmesi .....	899
Yönetici ve Öğretmenlerin İlköğretimde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri.....	905
Fen Bilimleri Dersinde Oryantiring Kullanımı Hakkında Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi.....	911
Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	917
İlkokul Öğretim Programı Ergonomisi: Sınıf Öğretmenleri İçin Kullanıcı Dostu Öğretim Programları Tasarlayabiliyor muyuz? .....	923
Çocuk Kitaplarıyla İlişkilendirilmiş Sözel Problemlerle Yapılan Problem Çözme Öğretiminin Matematik Dersi Tutumuna Etkisi .....	931
Sanat Etkinlikleri ile Bütünleştirilmiş İlkokul Fen Bilimleri Dersinin Öğrenme Sürecine Etkisi.....	937
Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojileri Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi: Bir Kelime İlişkilendirme Testi .....	943
Kök Değerlerin Değerler Alanını Temsil Etme İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri .....	949
Üniversiteden Okula: Öğretmen Adaylarının Farklı Tasarım Süreçlerinde Yaşadıkları Deneyimlerin İncelenmesi.....	957

Özel Yetenek Tanımlamalarının Gelişim Zihniyeti Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi .....	961
Türkiye ve Finlandiya'daki İkinci Yabancı Dil Almanca Öğretiminin Karşılaştırılması .....	965
<b>TOPLUMSAL OLGULAR VE PROGRAM ÇALIŞMALARI .....</b>	<b>970</b>
Özel Gereksinimli Bireylerin Ailelerine Yönelik Afet Eğitim Programı İhtiyaç Belirlemesi.....	971
Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Türkçe Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler: Sistemik Alanyazın Çalışması.....	977
Akademik Başarıyı Etkileyen Kentsel Değişkenlerin Modellenmesi .....	987
9. Sınıf Öğrencilerinin Topluluk Önünde Konuşma Kaygılarının İncelenmesi.....	995
Denetimli Serbestlik Uygulamaları Kapsamında Sunulan Rehabilitasyon ve Eğitim Programlarının Bu Programları Sağlayanlarca Değerlendirilmesi .....	1001
Öğretmen Adaylarının Gözünden Kadına Yönelik Şiddet .....	1005
Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojiye Yönelik Bir İhtiyaç Analizi Çalışması: Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri .....	1012
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatanseverlik Algıları .....	1020
Eğitim Kurumlarında Bakım Etiği İçerik ve Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi.....	1026
<b>YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE PROGRAM ÇALIŞMALARI.....</b>	<b>1031</b>
Gençlik Liderlerinin Görüşlerine Göre Gençlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri .....	1032
Halk Eğitimi Merkezlerindeki Eğitimlerin Kursiyer Görüşlerine Göre İncelenmesi .....	1038
İklim Değişikliği ve Çevre Anlayışına Dayalı Öğretim Programlarının Önemi Üzerine Bir Değerlendirme.....	1044
<b>YETİŞKİN EĞİTİMİNDE PROGRAM ÇALIŞMALARI.....</b>	<b>1048</b>
Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzlarının İncelenmesi .....	1049

Anlamaya Dayalı Tasarım Uygulamasının (UbD) Yetişkinlerin İngilizce Konuşma Becerisi ve Kaygı Düzeyi Üzerindeki Etkisi: Bir Durum Çalışması.....	1055
Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Yetişkin Eğitimi Konusunda Öğreticilerin Görüşleri .....	1061
Türkiye’deki Özel Yetenekli Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Aile Eğitim Programı Geliştirilmesi: İhtiyaç Belirleme Aşaması.....	1067
<b>YÜKSEKÖĞRETİMDE PROGRAM ÇALIŞMALARI VE ÖĞRETİM.....</b>	<b>1073</b>
Fakülte-Okul İş Birliğinin Güçlendirilmesinde Etkili Mentor Öğretmenler: Amerika Birleşik Devletleri’nde Bir Durum Araştırması Örneği.....	1074
Yükseköğretimde Öğrencinin Güçlendirilmesi Üzerine Nitel bir Araştırma.....	1080
2050 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri: Bir e-Delphi Çalışması.....	1086
Hazırlık Sınıfında Eğitim Gören İngilizce Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin “İngilizce Öğrenmek” ve İngilizce Öğretmek” Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları .....	1092
Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlıklarını Geliştirme: Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) Uygulaması.....	1098
Çevrimiçi Ödevlerin Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öz-Yeterlik İnançları, Sorumluluk Algıları ve Motivasyon Düzeyleri Üzerine Etkileri .....	1106
Lisansüstü Öğrencilerin Bilgi Arama Davranışları ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri .....	1110
Bilişsel Farkındalık Beceri Algıları Farklı Düzeydeki Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlıklarını Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması .....	1114
Programın Uygulayıcısı Olarak Öğretmen: Program Okuryazarlığı Konulu Lisansüstü Tezlere Eleştirel Bir Bakış.....	1120
Lisansüstü Eğitimi Tamamlayamayan Öğrenciler: Bir Olgubilim Çalışması .....	1126
Türkiye’de Eğitim Politikası Sorunu ve Öğretmen Yetiştirme: Önce Bir Kuşağı (‘App Kuşağı’) Tanımak.....	1131
Yükseköğretimde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bir Web Macerası (Webquest) Etkinliği .....	1137

<b>Ters Yüz Öğretim Modeline Dayalı Uygulanan Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri .....</b>	<b>1144</b>
<b>Türkiye ve Estonya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılmalı Analizi .</b>	<b>1148</b>
<b>Yükseköğretim Programlarında Eleştirel Düşünmenin Kavramsallaştırılması ve Uygulanması .....</b>	<b>1154</b>
<b>Akredite Edilmiş Öğretmen Yetiştirme Programlarının Güçlü ve Geliştirmeye Açık Yönlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi .....</b>	<b>1160</b>
<b>Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algılarının İncelenmesi .....</b>	<b>1164</b>
<b>Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....</b>	<b>1170</b>
<b>Uygulama Öğretmenleri Mentorluk Yeterliliğinin ve Öğretmen Adayları Beklentilerinin İncelenmesi .....</b>	<b>1176</b>
<b>Güncel ve Eğitimsel Bir Perspektiften Erken Uyarı Sistemi: Sistemik Derleme..</b>	<b>1180</b>
<b>Öğretmen Adaylarının Kuantum Fiziği Bilgi Seviyelerinin Oyunlaştırma Tekniğiyle Belirlenmesi.....</b>	<b>1186</b>
<b>Matematik Öğretmen Adaylarının Pedagojik Tasarım Kapasitesini Güçlendirmeye Yönelik Bir Öğretim Programı Analizi Uygulaması.....</b>	<b>1191</b>
<b>Eğitim Fakültesindeki Hizmet Kalitesinin Öğrenci Memnuniyetine Göre İncelenmesi .....</b>	<b>1195</b>
<b>Demokratik Sınıf Yönetimi Dersi Programı Geliştirmek için İhtiyaç Analizi .....</b>	<b>1200</b>
<b>Okul Liderliğinde “Geç Kalınmış” bir Paradigma Değişimi Önerisi .....</b>	<b>1206</b>
<b>Öğretmen Eğitiminde Sınıf Yönetimi Ders Programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli ile Değerlendirilmesi .....</b>	<b>1210</b>
<b>Yetki Devri Öncesi ve Sonrasında Öğretmen Eğitimi Programlarının Değişimi: Öğretim Üyelerinin Algı ve Metaforları.....</b>	<b>1218</b>
<b>Öğretmen Adaylarının Nörobilim Hakkındaki Bilgilerinin, Farkındalıklarının ve Görüşlerinin İncelenmesi.....</b>	<b>1224</b>
<b>Öğretmen Eğitimi Programlarında Gerçekleştirilen Değişiklikleri Başlatan Faktörlere Yönelik Nitel Bir Çalışma.....</b>	<b>1230</b>

<b>Yükseköğretimde Yurttaşlık Eğitimi Bağlamında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması.....</b>	<b>1236</b>
<b>Tıp ve Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Görüşlerine göre Öğretim Hizmetinin Niteliği .....</b>	<b>1240</b>
<b>Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Çevrimiçi Portfolyoların Kullanımı: Lisans Öğrencilerinin Deneyimleri.....</b>	<b>1246</b>
<b>Akredite Edilen İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Yansımaları .....</b>	<b>1252</b>
<b>Öğretim Elemanları Yüksek ve Düşük Başarılı Öğrenciler İçin Ne Düşünüyor? ...</b>	<b>1258</b>
<b>Öğretmen Eğitimi Programlarında Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim Kavramları: Uluslararası Bir Karşılaştırma Çalışması .....</b>	<b>1266</b>
<b>Disiplinlerarası Lisansüstü Programlar: Öğretim Elemanlarının Görüşlerine göre Sorunlar ve Çözümler .....</b>	<b>1274</b>
<b>Öğretim Elemanlarının Gözünden Üniversitede İlk Ders.....</b>	<b>1282</b>
<b>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının 21. Yüzyıl Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi .....</b>	<b>1290</b>
<b>Eğitim Fakültesi İçin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi Dersine Yönelik Öğretim Programı İhtiyaç Analizi Çalışması.....</b>	<b>1298</b>
<b>Öğretmen Eylem Araştırmasının Potansiyelini Hatırlamak: Yurttaşlık Eğitim Programı Örneği .....</b>	<b>1304</b>
<b>İngilizce Öğretmenliği Hazırlık Sınıfı Öğretim Programı Kazanımlarının Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi.....</b>	<b>1312</b>
<b>Öğretmen Eğitim Programlarının Desteklenmesinde Ders Dışı Etkinlikler: Kariyer Planlama ve Mesleki Gelişim .....</b>	<b>1318</b>
<b>Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi Dersine Yönelik Öğretim Programı Geliştirme Çalışması .....</b>	<b>1324</b>
<b>Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımına Dayalı Olarak Geliştirilen Algoritma ve Programlama Dersi Öğretim Programının Öğrencilerin Akademik Başarısına, Bilgi İşlemsel Düşünme Algısına ve Becerisine Etkisi .....</b>	<b>1330</b>

<b>Türkiye’de 2010-2022 Yılları Arasında Yükseköğretimde Teknoloji Kullanımı Üzerine Yazılmış Tezlerin İncelenmesi.....</b>	<b>1336</b>
<b>Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Kullanımlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Atılım Üniversitesi) ..</b>	<b>1343</b>
<b>Programın Uluslararasılaşması: Türk Yükseköğretiminde Yeni Bir Bakış Açısı ...</b>	<b>1351</b>
<b>Türkiye, Singapur ve Filipinler’in Öğretmen Eğitimi Programlarında Yer Alan Öğretmenlik Uygulaması Karşılaştırması .....</b>	<b>1361</b>
<b>Türkiye ve Yurtdışında Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Lisansüstü Programların Karşılaştırmalı Analizi .....</b>	<b>1369</b>
<b>Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi .....</b>	<b>1375</b>
<b>Öğretmen Adaylarının Bakışıyla Program Dışı Etkinlikler .....</b>	<b>1383</b>
<b>Örtük Program ve Eleştirel Düşünme.....</b>	<b>1389</b>
<b>Yükseköğretim Programlarının Uluslararasılaşması Bağlamında Sınıf Eğitimi Programının Değerlendirilmesi .....</b>	<b>1395</b>



**COVID-19 PANDEMİSİ SONRASINDA PROGRAM  
ÇALIŞMALARINDA EĞİLİMLER**

**TRENDS IN CURRICULUM STUDIES AFTER THE COVID-19  
PANDEMIC**

# Uzaktan Eğitime Yönelik Addie Öğretim Tasarımı Modelini Esas Alan Araştırmaların İçerik Analizi

*Bildiri Kodu: 33*

**Turan Palabıyık**

*Dicle Üniversitesi, Türkiye*

turanpalabiyik@gmail.com

0000-0003-3799-5008

**Behçet Oral**

*Dicle Üniversitesi, Türkiye*

oralbehcet@gmail.com

0000-0002-6885-1683

## Giriş

ADDİE öğretim tasarımı 21. yüzyılda çok tercih edilen bir model olarak ortaya çıkmış olup, uzaktan eğitim sürecinde uygulanması öngörülen birçok tasarım geliştirilip çalışmalar yürütülmüştür. İçinde bulunduğumuz yüzyılda, hibrit eğitim gibi birçok farklı uygulaması olan uzaktan eğitim sistemi teknolojisinin getirdiği yeniliklerle, eğitime aktarılması kaçınılmaz bir durum olarak ortaya çıkmıştır (Korucu ve Kabak, 2020). Günümüzün getirdiği yeniliklerle birçok şeye hızlı erişim kendisi eğitimde de göstermiş olup, zamandan ve mekândan bağımsız olarak ihtiyaç duyulan eğitime kolay ulaşım imkânı sağlanabilmektedir (Şimşek vd., 2008). Hayat boyu eğitim, öz yeterlik, her yerde eğitim, farklı dallarda uzmanlaşma gibi günümüzde ortaya atılan birçok görüş eğitimde uzaktan sistemin kullanılması gerekli kılmıştır (Gökçe, 2008). Bu yüzyılın başında özellikle gelişen teknolojinin sağladığı olanaklardaki değişim ile ortaya atılan bir fikir olan uzaktan eğitime geçiş, pandemi koşullarının getirdiği olağanüstü değişim ve durum sebebiyle hızlanmıştır. Bu hızlı dönüşümle beraber uzaktan eğitimin kullanılmasıyla ilgili birçok öğretim tasarımı modeli ortaya atılmış olup çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Alanyazına bakıldığında ADDİE öğretim tasarımı modeli kullanılarak uzaktan eğitim sürecinde kullanılmasıyla ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ADDİE öğretim tasarımı kullanılarak uzaktan eğitim sürecinde, ilköğretim, ortaöğretim, lisans,

lisansüstü ve yaşam boyu eğitim gibi kademelerde ve teknolojik altyapı, materyal tasarım gibi alanlarda, ayrıca öğretim tasarımının ihtiyaç analizi, uygulanması ve değerlendirmesi gibi aşamalarında kullanımıyla ilgili yapılan araştırmaları incelemektir. ADDİE öğretim tasarımı kullanılarak uzaktan eğitim sürecinde kullanılmasıyla ilgili yapılan araştırmaların alana yaptığı katkıyı tespit ederek hangi alanlarda nasıl uygulandığını ve alınan sonuçları ortaya çıkarmaktır.

## **Yöntem**

Bu çalışma nitel araştırma deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar verilerin teker teker okunması yoluyla kod ve kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlar (İlgaz ve İlgaz, 2013). Araştırma konu olan veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla, Tübitak, Ulakbim, Google Akademik arama motoru ile ulusal ve uluslararası yayın yapan hakemli eğitim ve sosyal bilimler alanındaki dergilerden ulaşılmıştır.

Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak ulaşılan tezlerin içerik analizleri yapılmıştır. Nitel çalışmalarda dokümanların incelenmesinde içerik analizi kullanılmaktadır (Özkan, 2019). İçerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar, kategoriler, kodlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu sebeple Addie öğretim tasarımı temasında, süreç, eğitime erişim ve materyal ve teknoloji kategorisinde, süreç kategorisi başlığı altında kolay takip edilebilirlik ve değerlendirme, eğitime erişim kategorisinde özgürlük, materyal ve teknoloji kategorisinde, kitap, her yerde eğitim ve web 2.0 kodlarıyla açıklayıcı tablolar oluşturulmuştur.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırma sonuçlarına göre, uzaktan eğitim sürecinde ADDİE öğretim tasarımı modelinin yabancı dil alanında olumlu etkileri görülmektedir. Oluşturulan tema, kategori ve kod tablosuna bakıldığında, eğitime erişim kategorisinde ve özgürlük kodu altında, konuşma ve dinleme gibi becerilerin geliştirilmesi önem arz eden yabancı dil eğitimi açısından, ortamdaki bağımsız olarak geliştirilen öğretim tasarımı modellerinin oldukça kullanışlı ve verimli olduğu ifade edilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre materyal ve teknoloji kategorisinde, her yerde eğitim kodu başlığına bakıldığında, küreselleşen dünyada bilgiye çabuk ulaşma gereksinimi uzaktan eğitimin öğretim tasarımına entegrasyonunu zorunlu kıldığı görülmektedir. Yine araştırma sonuçlarına göre materyal ve teknoloji kategorisinde, her yerde eğitim kodu başlığına bakıldığında, sosyal bilimler alanında ADDİE öğretim tasarımı temelinde gerçekleştirilen

uzaktan eğitimlerde kullanılan sanal gerçeklik teknolojisiyle öğrencinin görerek ve duyarak edindiği bilginin daha kalıcı olduğu vurgulanmaktadır. Araştırma sonunda elde edilen bir diğer sonuç olarak, lisansüstü eğitimde zorunlu olan bilimsel etik gibi derslerin faydalı ve etkili bir şekilde verilip kazandırılması gereken durumlarda, uzaktan eğitimin ADDİE öğretim tasarımı modeliyle geliştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Uzaktan eğitim, ADDİE öğretim tasarımı, Öğretim tasarımı

### **Kaynaklar**

- Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 1-12.
- İlgar, M. Z. & İlgar, S. C. (2013). Nitel bir araştırma deseni olarak gömülü teori (Temellendirilmiş kuram). [openaccess.izu.edu.tr](http://openaccess.izu.edu.tr) sayfasından erişilmiştir.
- Korucu, A. T. & Kabak, K. (2020). Türkiye'de hibrit öğrenme uygulamaları ve etkileri: Bir meta analiz çalışması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 88-112.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. & Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(19), 439-458.

# **Content Analysis of Studies Based on the Addie Instructional Design Model for Distance Education**

*Paper ID: 33*

**Turan Palabiyik**

*Dicle University, Türkiye*

turanpalabiyik@gmail.com

0000-0003-3799-5008

**Behçet Oral**

*Dicle University, Türkiye*

oralbehcet@gmail.com

0000-0002-6885-1683

## **Introduction**

ADDIE instructional design has emerged as a highly preferred model in the 21st century, and many designs that are foreseen to be implemented in the distance education process have been developed and studies have been carried out. In this century, it has emerged as an inevitable situation to be transferred to education with the innovations brought by the distance education system technology, which has many different applications such as hybrid education (Korucu and Kabak, 2020). With today's innovations, rapid access to many things has also shown itself in education, and easy access to the education needed regardless of time and place can be provided (Şimşek et al., 2008). Many views put forward today, such as lifelong education, self-efficacy, education everywhere, and specialization in different branches, necessitate the use of a distance system in education (Gökçe, 2008). At the beginning of this century, the transition to distance education, which is an idea that was put forward with the change in the opportunities provided by the developing technology, has accelerated due to the extraordinary change and situation brought by the pandemic conditions. Along with this rapid transformation, many instructional design models related to the use of distance education have been put forward and studies have been carried out.

Looking at the literature, there are many studies on the use of the ADDIE instructional design model in the distance education process. The purpose of this research is to examine the

researches on the use of ADDIE in the distance education process by using the instructional design. The aim of the study is to determine the contribution of the researches made on the use of the distance education process by using the ADDIE instructional design to the field and to reveal the results in which areas and how they are applied.

### **Methodology**

This study was carried out by adopting a qualitative research design. Qualitative research provides the presentation of research results based on codes and categories by reading the data one by one (Ilgaz and Ilgar, 2013). Research data were collected through document analysis, one of the qualitative research methods.

In the research, content analyzes of the theses reached by using the document analysis method were made. Content analysis is used in the examination of documents in qualitative studies (Özkan, 2019).

### **Results / Expected Outcomes**

According to the results of the research, the positive effects of the ADDIE instructional design model in the field of foreign language are observed in the distance education process. It is stated that the instructional design models developed independently of the environment are very useful and efficient in foreign language education, where it is especially important to develop skills such as speaking and listening. Again, the research results show that the need for quick access to information in a globalized world necessitates the integration of distance education into instructional design. It is emphasized that the knowledge acquired by the student by seeing and hearing is more permanent with the virtual reality technology used in distance education based on the ADDIE instructional design in the field of social sciences. As another result obtained at the end of the research, the importance of developing distance education with the ADDIE instructional design model emerges in cases where compulsory courses such as scientific ethics in graduate education should be taught and taught in a beneficial and effective way.

**Keywords:** Distance education, ADDIE instructional design, Instructional design

### **References**

Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 1-12.

- Ilgar, M. Z. & Ilgar, S. C. (2013). Nitel bir araştırma deseni olarak gömülü teori (Temellendirilmiş kuram). Retrieved from [openaccess.izu.edu.tr](http://openaccess.izu.edu.tr)
- Korucu, A. T. & Kabak, K. (2020). Türkiye'de hibrit öğrenme uygulamaları ve etkileri: Bir meta analiz çalışması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 88-112.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. & Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(19), 439-458.

**Kovid-19 Pandemisinin Yükseköğretim Üzerindeki Etkilerinin Karşılaştırmalı Bir  
Çalışması: Kazakistan ve Türkiye Örneği**

*Bildiri Kodu: 91*

**Yelkin Diker Coşkun**

*Yeditepe Üniversitesi, Türkiye*

ydiker@yeditepe.edu.tr

0000-0002-5133-6482

**Meltem İpek Öner**

*Yeditepe Üniversitesi, Türkiye*

meltem.oner@yeditepe.edu.tr

0000-0001-8918-5547

**Assel Assonova**

*L.N. Gumilev Avrasya Milli Üniversitesi, Kazakistan*

assel\_kst@mail.ru

0000-0002-8103-299X

**Nursulu Belessova**

*L.N. Gumilev Avrasya Milli Üniversitesi, Kazakistan*

linni@mail.ru

**Togzhan Otarova**

*L.N. Gumilev Avrasya Milli Üniversitesi, Kazakistan*

togzhan\_otarova@inbox.ru

0000-0002-2647-6803

**Giriş**

31 Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde başlayan Coronavirüs (Kovid-19) hızla dünyanın geri kalanına yayılmıştır (World Health Organization, 2020). Salgının ortaya çıkışı, kamusal yaşamın her alanına önemli ölçüde dokunmuştur. Kovid-19 pandemisi, özellikle sağlık, ekonomik, sosyal ve eğitim sektörlerinde küresel ölçekte önemli değişikliklere neden oldu



(Haleem, Javaid, Vaishya ve Deshmukh, 2020). Salgın, lisans, yüksek lisans ve doktora dereceleri de dahil olmak üzere tüm eğitim düzeylerini etkilemiştir. Bu çalışma, Türkiye ve Kazakistan'da Kovid-19'un başlamasıyla yükseköğretime ilişkin ülkelerin müdahalelerini incelemeyi amaçlamaktadır. İki ulusun Kovid-19 yanıtlarının karşılaştırılması, yükseköğretim kurumları için acil durumlarda ortaya çıkan belirli sorunların nasıl ele alınabileceğine dair içgörülerini teşvik edecektir. Ayrıca bu çalışma, iki ülkenin bu dönemde eğitim programlarını nasıl uyarladıklarına değinerek yükseköğretim kurumlarının program planlamasına katkı sağlayacaktır.

## **Yöntem**

Bu çalışma nitel bir araştırma yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Bowen, 2009). Çalışma kapsamında olgu olarak "Kovid-19 salgını döneminde Kazakistan ve Türkiye'de yükseköğretim" incelenmiştir. Bu süreçte her iki ülkede yükseköğretimde yaşanan zorlukları, ülkelerin bu zorluklarla başetmek verdikleri cevapları araştırmak için ulusal ve uluslararası basılı materyaller gözden geçirilmiştir. Veriler ProQuest, ERIC gibi veritabanlarından ve iki ülkenin haber kanallarının ve yüksek öğrenim kurumu internet sitelerinden elde edilmiştir. Veriler üzerinde içerik analizi yapılmış (Hsieh ve Shannon, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2016) ve alt temalar belirlenmiştir.

## **Sonuç**

Analiz edilen nitel veriler şu alt temaları ortaya çıkarmıştır: uzaktan eğitim ve öğretimin aciliyeti, planlama değerlendirmesi, akademisyenler ve öğrenciler için destek hizmetleri. Türkiye'de Kovid-19'un ani başlaması nedeniyle yükseköğretim kurumları bir süre eğitime ara vermiş; ancak pandemi sırasında üniversitelerin uzaktan eğitime geçişi hızlı olmuştur. Türkiye'de çoğu üniversite uzaktan eğitimi benimsemiş ve öğrenciler evlerinden derslerine devam sağlamışlardır. Ancak, Kazakistan'da 5.000 Kazak öğrenci ve 4.000 yabancı öğrenci, uzaktan eğitim için elverişli koşulların oluşturulduğu öğrenci yurtlarında ikamet ederek eğitimlerine devam etmişlerdir. Türkiye'de yükseköğretim kurumlarınca çeşitli değerlendirme teknikleri kullanılarak uzaktan eğitim yapılmış olup yapılan analizler bir derste birden fazla değerlendirme yönteminin kullanıldığını göstermektedir. Kazakistan'daki üniversitelerin çoğu, eğitim programlarını değiştirmiş ve kısa bir süre içinde öğrencileri ve öğretim üyelerini çevrimiçi derslere kaydettirmiştir. Örneğin, geleneksel sınavların yerini zaman kısıtlaması olan çevrimiçi sınavlar almıştır. Sınav soruları Moodle, Quizlet ve Google formları da dahil olmak üzere çok sayıda eğitim platformunda hazırlanmıştır. Her iki ülkede de, öğrencileri ve

öğretmenleri desteklemek için uzaktan öğrenme teknolojisi kullanılarak eğitim organizasyonunun çeşitli yönleri hakkında seminerler düzenlenmiştir. Çalışma sonucunda, elde edilen verilere dayalı olarak ortaya çıkan ve zorunlu eğitim sürecinde okul yöneticileri, öğretim elemanları, bu konuda araştırma yapan akademisyenler ve program geliştirme ve değerlendirme alanında çalışan uzmanlara eğitimin kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacak önerilerde bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Karşılaştırmalı eğitim, Koronavirüs, Uzaktan eğitim, Yüksek öğrenim.

### **Kaynaklar**

Baza, Y. (2020). Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan about additional measures to ensure the quality of education in the transition of the educational process to remote educational technologies for the period of the COVID-19 coronavirus pandemic. [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=39442167#pos=292;5410](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=39442167#pos=292;5410) sayfasından erişilmiştir.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Haleem, A., Javaid, M. & Vaishya, R. (2020). Effects of COVID-19 pandemic in daily life. *Curr Med Res Pract*, 10(2), 78-79. <https://doi.org/10.1016/j.cmrp.2020.03.011>

Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

Gabdrakhmanova, S., Turetayeva, G. & Doszhanova, S. (2020). Perspectives and problems of inclusion education in Kazakhstan during Covid 19. *Journal of Education and Special Education Technology*, 6(1), 29-36. <https://doi.org/10.18844/jeset.v6i1.5478>

World Health Organization. (2020). Coronavirus disease (COVID-19). [https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab\\_2](https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_2) sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**A Comparative Study of the Impact of Covid-19 Pandemic on Higher Education in  
Kazakhstan and Turkey**

*Paper ID: 91*

**Yelkin Diker Coşkun**

*Yeditepe University, Türkiye*

ydiker@yeditepe.edu.tr

0000-0002-5133-6482

**Meltem İpek Öner**

*Yeditepe University, Türkiye*

meltem.oner@yeditepe.edu.tr

0000-0001-8918-5547

**Assel Assonova**

*The L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

assel\_kst@mail.ru

0000-0002-8103-299X

**Nursulu Belessova**

*The L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

Linni@mail.ru

**Togzhan Otarova**

*The L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

togzhan\_otarova@inbox.ru

0000-0002-2647-6803

## **Introduction**

Beginning on December 31, 2019, in Wuhan, China, the Coronavirus (Covid-19) swiftly spread to the rest of the world (World Health Organization, 2020). The Covid-19 pandemic caused significant changes on a global scale, particularly in the health care, economic, social, and educational sectors (Haleem, Javaid, Vaishya and Deshmukh, 2020). As a result of being one

of the first sectors to feel the consequences of the coronavirus outbreak, the education sector switched all instructional operations to a remote mode of operation. The pandemic has affected all educational levels, including bachelor's, master's, and doctoral degrees. This study aims to study the action responses related to higher education with the outbreak of the Covid-19 in Turkey and Kazakhstan. Comparison of Covid-19 responses of two nations will promote insights for higher education institutions on how specific issues arising during emergency can be dealt with. Moreover, this study will contribute to the curriculum planning of higher education institutions by referring how two countries adapted their curricula during this period. In other words, to aid educational and teaching authorities in allocating sufficient resources and reorienting university education for university students, it is essential to appreciate how nations react to such a substantial change.

### **Methodology**

This study was conducted utilizing document analysis as a qualitative research method (Bowen, 2009). As a phenomenon within the scope of the study, "Higher education in Kazakhstan and Turkey during the COVID-19 epidemic" was analyzed. To identify the challenges, responses, and possibilities coming from this process, national and international materials have been skimmed via databases such as ProQuest, ERIC and websites of national news channels and higher education institutions. A content analysis was performed on the data (Hsieh and Shannon, 2005; Yıldırım and Şimşek, 2016) and sub-themes were identified.

### **Results**

Analyzed qualitative data revealed the following sub-themes: emergency of distance teaching and learning, planning assessment, support services for academicians and students. In Turkey, most universities adopted distance learning, and students studied at home. However, 5,000 Kazakh students and 4,000 foreign students resided in dorms at their place of study. In Turkey, higher education institutions engaged in distance education utilizing a range of assessment techniques. The evaluation techniques provided demonstrate that more than one evaluation method was used in a course. The majority of universities in Kazakhstan were able to change their curricula and enroll students and faculty in online classes within a short period of time. In both countries, seminars on various aspects of the organization of training through the use of remote learning technology were organized to support students and teachers. Based on the data acquired, suggestions were made to policymakers, school administrators, instructors that will contribute to enhancing the quality of education, scholars doing research on this topic, and

specialists working in the field of curriculum development and evaluation in the process of emergent and compulsory remote education.

**Keywords:** Comparative education, Coronavirus, Distance education, Higher learning.

## References

- Baza, Y. (2020). Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan about additional measures to ensure the quality of education in the transition of the educational process to remote educational technologies for the period of the COVID-19 coronavirus pandemic. Retrieved from [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=39442167#pos=292;5413](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=39442167#pos=292;5413)
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Haleem, A., Javaid, M. & Vaishya, R. (2020). Effects of COVID-19 pandemic in daily life. *Curr Med Res Pract*, 10(2), 78-79. <https://doi.org/10.1016/j.cmrp.2020.03.011>
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Gabdrakhmanova, S., Turetayeva, G. & Doszhanova, S. (2020). Perspectives and problems of inclusion education in Kazakhstan during Covid 19. *Journal of Education and Special Education Technology*, 6(1), 29-36. <https://doi.org/10.18844/jeset.v6i1.5478>
- World Health Organization. (2020). Coronavirus disease (COVID-19). Retrieved from [https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab\\_2](https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_2)
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Harmanlanmış Öğrenme Ortamları Tasarlamaya  
Yönelik Öz-yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi**

*Bildiri Kodu: 106*

**Sevim Aşiroğlu**

*Maltepe Üniversitesi, Türkiye*

scamuzcu@gmail.com

0000-0002-6528-4177

**Hasret Nuhoglu**

*Maltepe Üniversitesi, Türkiye*

hasretnuhoglu@maltepe.edu.tr

0000-0002-9985-4203

**Döndü Bahar Şahin Sarkın**

*Maltepe Üniversitesi, Türkiye*

baharsarkın@maltepe.edu.tr

0000-0002-1155-6114

## **Giriş**

Covid-19 Küresel Salgın döneminde acil ve zorunlu olarak çevrimiçi eğitim ortamlarını kullanma ihtiyacı doğmuştur. Eğitim sistemi hızlı bir şekilde yüz yüze eğitimden çevrimiçi eğitime doğru yönelmiş ve zamanla da yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme öğretme tasarımlarının nasıl etkili bir şekilde kullanılacağına yönelik arayışlar başlamıştır. Bu arayışlardan en önemlisi çevrimiçi öğrenme ile öğrenmenin harmanlanarak etkili bir şekilde aktarılmasına olanak sağlayan Harmanlanmış Öğrenme Modeli'dir. Harmanlanmış Öğrenme Modeli'ni etkili bir şekilde tasarlamak için öğretmenlerin harmanlanmış öğrenmenin tasarımına ve uygulanmasına yönelik gerekli bilgi ve becerilere sahip olması beklenmektedir (Aşiroğlu, Nuhoglu ve Şahin-Sarkın, 2022). Öğretmenlerin mesleki yeterlikler çerçevesinde alan bilgilerinin yanı sıra, yeni teknolojileri sınıflarında uygulama, teknolojiyi derslerine entegre etme, öğrenme-öğretme süreçlerini etkili bir şekilde kullanma gibi yeterliklere de sahip olması 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasında önemli bir yere sahiptir. Bu noktada öğretmenlerin kendi uzmanlık

alanlarında, özellikle PISA ve TIMSS gibi sınavlardaki sonuçlara göre değerlendirildiğinde, fen bilimleri, matematik, Türkçe gibi temel derslerde harmanlanmış öğrenme deneyimlerine sahip olabilmesi, harmanlanmış öğrenme modelini derslerine entegre edebilmesi, öğrencilerin öğrenme becerilerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin harmanlanmış öğrenme ortamlarını tasarlamasına yönelik öz-yeterlik algılarını; cinsiyet, kıdem, görev yapılan okul türü, teknolojik altyapı olanakları, sınıf mevcudu, laboratuvar ortamlarını kullanım düzeyleri gibi değişkenlere göre değerlendirmek ve bu konudaki öğretmen görüşlerini analiz etmektir.

## **Yöntem**

Araştırmanın yöntemi karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Çalışmaya ışık tutacak nicel veriler, Çok ve Günbatar (2022) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerden kişisel bilgi formu aracılığıyla farklı değişkenlere yönelik bilgiler elde edilmiştir. Çalışmadaki nitel veriler ise fen bilimleri öğretmenleri ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla sağlanmıştır.

Çalışma grubunu Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan gönüllü 175 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Böylece çalışma grubunda çeşitlilik sağlanması hedeflenmiştir.

Araştırmanın nicel verileri için normallik varsayımı sağlanmıştır, parametrik testlerden ANOVA ve t-testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara göre, fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitim konusundaki öz-yeterlik algı düzeylerinin aritmetik ortalaması 140 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınacak en yüksek ve en düşük puan aralığı 36-180 arasında olduğundan öğretmenlerden elde edilen puanın yüksek özyeterlik düzeyine yakın olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin özyeterlik algısı cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler lehine, okul türü değişkenine göre özel okulda görev yapan öğretmenler lehine, yüzyüze ve çevrimiçi derslerde laboratuvar kullanımı değişkenine göre de fazla laboratuvar uygulaması yapan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri kıdem yılı ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenler görev yaptıkları okullarda teknolojik altyapı olanakları olarak bilgisayar laboratuvarı, ses-kamera sistemi, internet bağlantısı, akıllı tahta, projeksiyon ve öğrenme yönetim sistemlerine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, öğretmenler harmanlanmış öğrenme ortamlarını tasarlamaya yönelik özyeterlik algılarının

yükseğe yakın düzeyde olmasına rağmen öğrenme ortamında uygulama noktasında desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Analizler sonucunda harmanlanmış öğrenme ortamı tasarımına yönelik öğretmenlerin özyeterlikleri beş başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar; harmanlanmış öğrenmeye yönelik temel bilgi, planlama, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme ile sınıf yönetimidir.

**Anahtar Sözcükler:** Harmanlanmış eğitim, Öğretmen eğitimi, Öğrenme, Öğretmen yeterliği, Uzaktan eğitim.

### **Kaynaklar**

Aşıroğlu, S., Nuhoğlu, H. & Şahin-Sarkın, D. B. (2022). Harmanlanmış öğrenme. *Tarih Okulu Dergisi*, 57, 1468-1508. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.57540>

Çok, C. & Günbatar, M. S. (2022). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algıları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(1), 57-81. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=7db20684-e91b-42c8-8876-7972d3d24a2b%40redis> sayfasından erişilmiştir.



# **The Evaluation of the Self-efficacy Perceptions of Science Teachers Regarding Designing Blended Learning Environments**

*Paper ID: 106*

**Sevim Aşıroğlu**

*Maltepe University, Türkiye*

scamuzcu@gmail.com

0000-0002-6528-4177

**Hasret Nuhoglu**

*Maltepe University, Türkiye*

hasretnuhoglu@maltepe.edu.tr

0000-0002-9985-4203

**Döndü Bahar Şahin Sarkın**

*Maltepe University, Türkiye*

baharsarkın@maltepe.edu.tr

0000-0002-1155-6114

## **Introduction**

An urgent and compulsory need to use online education environments emerged during the Covid-19 Global Pandemic period. The education system shifted rapidly from face-to-face education to online education, and searches for how to effectively use face-to-face and online learning-teaching designs began over time. The most important of these pursuits is the Blended Learning Model, which allows the effective transfer of online learning and learning by blending them. Teachers are expected to have the necessary knowledge and skills to effectively design and implement the Blended Learning Model, (Aşıroğlu, Nuhoglu and Şahin-Sarkın, 2022). Teachers' competences such as applying new technologies in classrooms, integrating technology into lessons, and using learning-teaching processes effectively have an important place among 21st century teaching skills as well as the field knowledge within the framework of professional competencies. Right at this point, when teachers are evaluated according to the results of exams such as PISA and TIMSS in their fields of expertise, it is considered that having blended learning experiences in basic courses such as science, mathematics and

Turkish, integrating the Blended Learning Model into lessons will contribute to the learning skills of students. In light of this information, the purpose of the present study was to determine the self-efficacy perceptions of science teachers for designing blended learning environments. It was also aimed to evaluate the variables such as gender, seniority, type of school, technological infrastructure facilities, class size, use levels of laboratory environments and analyze the views of teachers on this subject.

### **Methodology**

The method of the study was designed as mixed method. Quantitative data that would shed light on the study were collected with the “Teacher Self-Efficacy Scale for Distance Education” which was developed by Çok and Günbatar (2022). Also, information on different variables was obtained from the teachers through the Personal Information Form. Qualitative data were obtained through semi-structured interviews with science teachers in the study.

The Study Group consists of 175 volunteering science teachers who worked in different regions of Turkey. In this way, it was aimed to provide diversity in the Study Group.

The assumption of normality was provided for the quantitative data of the study, and the ANOVA and *t*-test, which are parametric tests, were used. The qualitative data were analyzed with the Content Analysis Method.

### **Results/Expected Results**

According to the results obtained in the study data, the arithmetic mean of science teachers’ self-efficacy perception levels on distance education was determined to be 140. It can be argued that the score obtained by the teachers was close to the high self-efficacy level because the highest and lowest score range to be taken from the scale was between 36-180. Statistically significant differences were detected in the teachers’ self-efficacy perception in favor of male teachers according to the gender variable, in favor of the teachers working in private schools according to the school type variable, and in favor of the teachers who performed more laboratory practices according to the variable of using laboratory in face-to-face and online classes. The self-efficacy levels of the teachers did not show significant differences according to the variables of seniority and class size. Teachers said that they had computer laboratories, sound-camera systems, internet connections, smart boards, projectors, and learning management systems as technological infrastructure facilities in their schools. The teachers said in the semi-structured interviews that although their self-efficacy perceptions for designing blended learning environments were close to high, they needed support at the point of

application in the learning environment. As a result of the analyses, the self-efficacy of the teachers regarding blended learning environment design was gathered under five headings, which are; basic knowledge of blended learning is planning, teaching methods, assessment and evaluation, and classroom management.

**Keywords:** Blended education, Teacher education, Learning, Teacher competence, Distance education.

## **References**

- Aşıroğlu, S., Nuhoğlu, H. & Şahin-Sarkın, D. B. (2022). Blended learning from planning to evaluation. *Journal History School*, 57, 1468-1508. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.57540>
- Çok, C. & Gunbatar, M. S. (2022). Teachers' self-efficacy perceptions regarding distance education during the COVID-19 Pandemic. *Educational Technology Theory and Practice*, 12(1), 57-81. Retrieved from <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=7db20684-e91b-42c8-8876-7972d3d24a2b%40redis>

# **Türkiye’de Covid-19 Pandemi Sürecine İlişkin Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Çalışmalarına Sistematik Bir Bakış**

*Bildiri Kodu: 117*

## **Anıl Kandemir**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

anilk@metu.edu.tr

0000-0001-5408-2513

## **Gonca Çınar Bent**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

gcinar@metu.edu.tr

0000-0003-0602-2190

## **Neslihan Gök Ayyıldız**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

ngok@metu.edu.tr

0000-0002-4466-4517

## **Giriş**

Covid-19 pandemi sürecinde hizmet öncesi öğretmen eğitiminde çeşitli zorluklar yaşanmıştır. Bu sistematik derleme çalışmasının amacı, Türkiye’de Covid-19 sürecinde hizmet öncesi öğretmen eğitimine ilişkin güncel literatürde ortaya çıkan durumları belirlemektir. Flores ve Swennen'in (2020) de belirttiği gibi, geleceğin eğitimcilerini belirsiz bir dünyaya hazırlamak için öğretmen eğitiminin yeni öğretme ve öğrenme biçimlerine geçiş ve uyum sağlamak amacıyla nasıl değiştiğini düşünmek oldukça önemlidir. Covid-19 sürecinde yürütülen çalışmaların sonuçları, öğretmen eğitimcilerinin ve eğitim fakültelerinin gelecekte oluşabilecek karmaşık ve acil durumlara hazırlıklı olmaları için değerli bilgi ve deneyimler sağlayabilir. Ayrıca, bu çalışmanın sonuçları ilgili öğretmen eğitimi literatürüne de katkı sağlayabilir.

## Yöntem

Bu çalışmada araştırma deseni olarak sistematik derleme kullanılmıştır. Sistematik derleme çalışmaları, "araştırmacıların geniş bilgi yığınlarını anlamlandırmalarını sağlamak ve neyin işe yarayıp neyin yaramadığı sorularına ve diğer birçok soru türüne ilişkin yanıtlara katkıda bulunmanın bir aracı olarak" kullanılır (Petticrew ve Roberts, 2006, s. 2). Hakemli dergilerde yayınlanma; ve Web of Science, Scopus veya TR Dizin veri tabanlarından herhangi birinde taranma çalışmaya dahil edilme kriterlerini oluşturmaktadır. Makale seçimi için Covid-19 salgınının başlangıcı olması nedeniyle 2020 yılı ve sonrasındaki çalışmalarla veriler sınırlandırılmıştır. Makalelerin çalışmaya dahil edilmeleri için belirlenen kriterler alttaki gibidir:

- Yöntem : nitel, nicel veya karma yöntem araştırmaları,
- Çalışma grubu: öğretmen adayları,
- Dil: İngilizce veya Türkçe,
- Kullanılan anahtar kelimeler: öğretmen adayları ve Covid-19, öğretmen eğitimi ve Covid-19 ve İngilizce karşılıkları.

Seçilen veri tabanlarında aramalar 17 Ağustos 2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. TR Dizin'de yapılan aramada 223 çalışma; Web of Science veri tabanında ise 21 çalışma ve Scopus veri tabanındaki aramada ise 102 çalışma elde edilmiştir. Aramada bulunan birbirinin tekrarı olan aynı çalışmalar Mendeley referans yönetim yazılımı ile tespit edilerek analiz dışında tutulmuştur.

## Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Dahil etme kriterlerine uygun çalışmaları inceledikten sonra, tematik analizimiz aşağıdaki temaları ortaya çıkarmıştır: “çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum ve bakış açıları”, “çevrimiçi öğrenme araçları ve kullanımları”, “öğretmenlik uygulaması deneyimleri”, “öğretmen adaylarının Covid-19 sürecindeki başarıları ve motivasyonları”. Analiz sonuçları daha kapsamlı bir şekilde sunumda tartışılacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Covid-19, Sistematik derleme, Öğretmen adayı, Öğretmen eğitimi.

## Kaynaklar

Flores, M. A. & Swennen, A. (2020). The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 453-456. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1824253>

Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. USA: Blackwell.

**A Systematic Look to Pre-service Teacher Education Research Regarding Covid-19  
Pandemic Process in the Turkish Context**

*Paper ID: 117*

**Anıl Kandemir**

*Middle East Technical University, Türkiye*

anilk@metu.edu.tr

0000-0001-5408-2513

**Gonca Çınar Bent**

*Middle East Technical University, Türkiye*

gcinar@metu.edu.tr

0000-0003-0602-2190

**Neslihan Gök Ayyıldız**

*Middle East Technical University, Türkiye*

ngok@metu.edu.tr

0000-0002-4466-4517

**Introduction**

Pre-service teacher education has undergone various challenges in the Covid-19 process. This systematic review study aims to identify and highlight the emergent issues reported in the recent literature regarding pre-service teacher education in the Covid-19 process in the Turkish teacher education context. As Flores and Swennen (2020) indicate that it is crucial to consider how teacher education has changed to accommodate the limitations on interaction and transition to new modes of teaching and learning in order to prepare future educators for an uncertain world. Results of the studies conducted during this pandemic process might bring valuable insights regarding experiences in Covid-19 for teacher educators and education faculties to be prepared for complex and emergent situations that might occur in the future. In addition, the study's results may contribute to the relevant teacher education literature.

## **Methodology**

As a research design, a systematic review was employed in this study to “enable the researchers to make sense of large bodies of information, and a means of contributing to the answers to questions about what works and what does not – and many other types of question” (Petticrew and Roberts, 2006, p. 2). The inclusion criteria for the studies are as follows; published in peer-reviewed journals, and the databases used are the Web of Science, Scopus, and TR Index. The data for article selection was limited from the year 2020 onwards as the Covid-19 pandemic started. Our data synthesized initiated with the following set of criteria for the articles:

- Type: qualitative, quantitative, or mixed-method designs;
- Study group: Pre-service teachers;
- Language: either English or Turkish;
- Keywords used: pre-service teachers and Covid-19, prospective teachers and Covid-19, teacher education and Covid-19 and Turkish equivalents.

Searches in selected databases were conducted on 17 Aug 2022. The search in TR Index revealed 223 studies; the Web of Science search ended with 21 studies, and the Scopus search yielded 102 studies. Duplications found in the search were excluded by using Mendeley reference management software.

## **Results / Expected Outcomes**

After reviewing selected studies regarding the inclusion criteria, our preliminary thematic analysis emerged themes such as; “attitudes and perspectives on online learning”, “online learning tools and their uses”, “experiences in teaching practicum”, “achievement and motivation of preservice teachers in the Covid-19 process”. More comprehensive analysis results will be discussed in the presentation.

**Keywords:** Covid-19, Pre-service teachers, Systematic review, Teacher education.

## **References**

- Flores, M. A. & Swennen, A. (2020). The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 453-456. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1824253>
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences*. USA: Blackwell.



# **Covid-19 Pandemi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri**

*Bildiri Kodu: 202*

**İlknur Serin**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

serinilknur92@gmail.com

0000-0003-4812-7994

**Şefik Kartal**

*Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye*

sefik.kartal@gop.edu.tr

0000-0002-1448-0987

## **Giriş**

Bu çalışmanın amacı, Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimde neler yaşandığı konusunda ortaokulda görevli Fen Bilimleri öğretmenlerinin deneyimlerini derinlemesine anlamaya çalışmaktır. Alanyazın incelendiği zaman, pandeminin tıbbi çalışmalar üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmalara daha sık rastlandığı görülmüş, eğitim ile ilgili yeterli çalışmaya rastlanamamıştır. Türkiye’de pandemi süreci ile beraber uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Uzaktan eğitim öğrenen, öğreten ve öğrenme kaynakları arasındaki sınırlılıkları ortadan kaldırmaya çalışan, bunu gerçekleştirebilmek için mevcut teknolojileri pragmatist bir yaklaşımla kullanan disiplinlerarası bir alandır (Bozkurt, 2017). Pandemiden önce bazı üniversitelerde uzaktan eğitim sistemi kullanılmış olsa da eğitimin tamamen uzaktan eğitime geçmiş olması beraberinde bazı alt yapı problemlerini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin sisteme bakış açısı, sistemin eksikliklerinin tespiti, sistemin avantaj ve dezavantajlarını belirlemek açısından öğretmenlerin fikirleri önem taşımaktadır. Kocayigit ve Uşun (2020) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çoğu öğretmenin uzaktan eğitime yönelik önceden bilgi sahibi olmadığı, çok az bir kısım öğretmenin uzaktan eğitimle ilgili hizmetiçi eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Bakioğlu ve Çevik (2020), Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerine yer verdikleri çalışmalarında, uzaktan eğitimin avantajları olduğu gibi dezavantajları olduğu sonucuna varmışlardır. Eğitimin yüz

yüze sağlanamadığı durumlarda uzaktan eğitimin kullanılabilceğini belirtmişlerdir. Balaman ve Hanbay-Tiryaki (2021), Covid-19 sürecinde mecburi olarak yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşlerini araştırmışlardır. Bu çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemi için yeterli alt yapının olduğu ancak uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Pandemi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik fikirleri, dersin uygulanabilirliği, mesleki olarak gelişime katkı sağlayıp sağlamadığı, uzaktan eğitime öğrencilerin katılım oranı gibi süreç ile ilgili fikir edinmek adına bu çalışmanın alanyazına önemli veriler sunacağı düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlere internet üzerinden açık uçlu yazılı anket formu gönderilmiştir. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. İkinci bölümde yedi adet açık uçlu soru sorulmuştur. Mersin ilinin Tarsus ilçesinde görev yapan 113 fen bilimleri öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Farklı okullarda görev yapan 29 öğretmen örneklemini oluşturmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bir öğretim üyesi ve iki öğretmen, öğretmenlerin ankete verdikleri cevapları ortaklaşa değerlendirerek her bir soru için tema ve kodları belirlemiştir.

### **Sonuçlar**

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerden uzaktan öğretim sürecinde olumlu ve olumsuz tecrübeler edindiklerini ifade edenlerin bulunduğu görülmüştür. Öğretmenler edindikleri olumlu tecrübeler örnek olarak eğitim teknolojileri kullanmayı ve Zoom, EBA gibi eğitim uygulamalarını öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci katılımının az olması, internet sıkıntısının olması, öğrencilerin motivasyonunun düşük olması, uygulamalı ders anlatımının zor olması gibi olumsuz tecrübeler edindiklerini belirtmişlerdir. Uzaktan öğretim sürecinde ders anlatırken slâytlar, Z kitap uygulamaları ve animasyonlar en çok tercih edilen yöntemlerdir. Bu süreci genelde ödevlendirme yaparak yürüttüklerini ve WhatsApp uygulamasını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Uzaktan öğretim sürecinde uygulama (deney) yapabilme durumunun zor olduğunu ve bu süreçte verimsiz olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan öğretim sürecinin verimli geçmesi için internet sıkıntısının giderilmesi, öğrencilere fırsat eşitliği sağlanması ve uzaktan öğretim süreciyle ilgili öğretmenlere, velilere ve öğrencilere hizmetiçi eğitim verilmesi önerilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Covid-19 pandemisi, Fen bilimleri, Öğretmen görüşleri, Uygulama, Uzaktan eğitim.

### **Kaynaklar**

Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). Covid 19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.

Balaman, F. & Hanbay-Tiryaki, S. (2021). Coronavirüs (covid 19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.

Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.

Kocayığit, A. & Uşun, S. (2020). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.

# **The Views of Science Teachers on Distance Education during the Covid-19 Pandemic Process**

*Paper ID: 202*

**İlknur Serin**

*Ministry of National Education, Türkiye*

serinilknur92@gmail.com

0000-0003-4812-7994

**Şefik Kartal**

*Tokat Gaziosmanpaşa University, Türkiye*

sefik.kartal@gop.edu.tr

0000-0002-1448-0987

## **Introduction**

The aim of this study is to try to understand deeply the experiences of science teachers working in secondary schools about distance education during the Covid-19 pandemic process. When the literature was reviewed, it was seen that studies on the effect of the pandemic on medical studies were more common, and there were not enough studies on education. A transition to distance education has been made with the pandemic process in Türkiye. Distance education is an interdisciplinary field that tries to eliminate the limitations between learning, teaching and learning resources, and uses existing technologies with a pragmatist approach to achieve this aim (Bozkurt, 2017). Although the distance education system was used in some universities before the pandemic, the fact that education has completely switched to distance education has revealed some infrastructure problems. In this context, teachers' opinions are important in terms of teachers' views on the system, determining the deficiencies of the system, and determining the advantages and disadvantages of the system. Kocayiğit and Uşun (2020) aimed to determine the attitudes of teachers towards distance education in their study. In their study, most of the teachers stated that they did not have prior knowledge about distance education, and very few of them stated that they received in-service training on distance education. Bakioğlu and Çevik (2020), in their study, which included the views of science teachers on distance education during the Covid-19 pandemic, concluded that distance education has

advantages as well as disadvantages. They stated that distance education can be used in cases where face-to-face education cannot be provided. Balaman and Hanbay-Tiryaki (2021) investigated the opinions of teachers about the compulsory distance education during the Covid-19 process. In their study, they concluded that teachers think that there is sufficient infrastructure for the distance education system, but that distance education is not as efficient as face-to-face education. It is thought that this study will provide important data to the literature in order to get an opinion about the process such as the views of science teachers about distance education, the applicability of the course, whether it contributes to professional development, and the rate of participation of students in distance education during the pandemic process.

### **Methodology**

Qualitative research method was used in this study. In the study, an open-ended written questionnaire was sent to the teachers via the Internet. The questionnaire form consists of two parts. The first part was prepared to determine the demographic characteristics of the teachers participating in the study. In the second part, seven open-ended questions were asked. 113 science teachers working in Tarsus district of Mersin province formed the universe of the research. A sample of 29 teachers working in different schools was formed. Content analysis was used in the analysis of the data. A faculty member and two teachers jointly evaluated the answers given by the teachers to the questionnaire and determined the themes and codes for each question.

### **Results**

As the result of the research, it was seen that there are some teachers who state that they have positive and negative experiences in the distance education process. Teachers stated that they learned how to use educational technologies and educational applications such as Zoom and EBA as an example of their positive experiences. They stated that they had negative experiences such as low student participation, lack of the Internet, low motivation of the students, and difficulty in practical lectures. Slides, z-Book applications and animations are the most preferred methods while teaching in the distance education process. They stated that they generally carried out this process by doing homework and they preferred the WhatsApp application. They stated that the practice (experiment) in the distance education process is difficult and inefficient. In order for the distance education process to be efficient, it has been suggested to eliminate the Internet problem, to provide equal opportunities for the students,

and to provide in-service training to the teachers, parents and students regarding the distance education process.

**Keywords:** Covid-19 pandemic, Science, Teacher opinions, Practice, Distance education.

### References

- Bakioğlu, B. & evik, M. (2020). Covid 19 pandemisi s¼recinde fen bilimleri ¼ğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin g¼r¼řleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Balaman, F. & Hanbay-Tiryaki, S. (2021). Coronavir¼s (covid 19) nedeniyle mecburi y¼r¼t¼len uzaktan eğitim hakkında ¼ğretmen g¼r¼řleri. *İnsan ve Toplum Bilim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Bozkurt, A. (2017). T¼rkiye’de uzaktan eğitimin d¼n¼, bug¼n¼ ve yarını. *Açık¼ğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Kocayiğit, A. & Uşun, S. (2020). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda g¼rev yapan ¼ğretmenlerin uzaktan eğitime y¼nelik tutumları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.

## **Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişim Süreci**

*Bildiri Kodu: 241*

### **Shiva Shahinpoor**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

shiva.sh1926@gmail.com

0000-0003-3566-518

### **Hüseyin Kocasarac**

*Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

huseyinkocasarac@gmail.com

0000-0002-5846-9958

## **Giriş**

Uzaktan eğitimin Türkiye bağlamında tarihsel gelişimini değerlendirmek ve geleceğine ilişkin öngöründe bulunabilmek için geçmişte uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan gelişmelerin incelenmesi ve anlamlandırılması oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de uzaktan eğitimin gelişim süreci içerisinde rol almış olan önemli olayların belirlenmesidir. Türkiye’de uzaktan eğitim kapsamında, en büyük gelişim 1980’li yıllarda bilgisayar ve internetin gündeme gelmesi ile yaşamıştır. 1990-2000 yılları arasında yaşanan gelişmelerle; uzaktan eğitim ile sunulan eğitim fırsatları artmış ve her geçen gün artan öğrenci sayısı ile büyük bir ilerleme kaydetmiştir. Uzaktan eğitim tarihinde yaşanan en önemli olay ise, Covid-19 pandemisinin ortaya çıkışı ile yaşanmıştır. Türkiye’de de yüzyüze eğitime ara vererek eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilmesi için ilk ve orta kademelerde, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve televizyon kanalları üzerinden (Can, 2020; Ertuğ, 2020; Gençoğlu ve Çiftçi, 2020) ve sanal sınıf ortamlarının oluşturulduğu zoom, google meet, MS teams vb. uygulamaları kullanılmıştır (Can, 2020; Polat, 2022). Dersler EBA ve TRT’ye ait üç TV kanalı üzerinden ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde gerçekleştirilmiştir (Can, 2020; Gençoğlu ve Çiftçi, 2020; Polat, 2022; Tırnovalı, 2012). Üniversitelerde ise Uzaktan Eğitim ve Uygulama Merkezleri (UZEM), çevrimiçi öğrenme ortamlarını devreye alarak bu süreci en etkin şekilde yürütmeye çalışmıştır (Ertuğ, 2020). Türkiye’de üniversitelerde öğrenim yönetim sistemi olarak genellikle Moodle, Üniversite Bilgi Yönetimi Sistemi (ÜBYS), ALMS, Toltek, Sakai, Google G-Suite, Canvas, Blackboard Learn, SIYDEM kullanılırken, sanal sınıf uygulaması olarak ise genellikle

Perculus, MS Teams, Adobe Connect, Big Blue Button, Zoom, Google Meet, Blackboard Collaborate, Cisco Webex kullanılmaktadır (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020). Bu dönemde UNESCO'nun verilerine göre dünyada 1,6 milyar öğrencinin eğitimi kesintiye uğramıştır. Bu sayı dünyadaki her 10 öğrenciden dokuzunun eğitiminin aksadığını göstermektedir. Türkiye'de ise eğitimi aksayan öğrenci sayısı 25 milyon civarında olduğu belirtilmiştir (Adak ve Koç, 2022). Bakioğlu ve Çevik (2020), yaptığı çalışmada farklı programları keşfetme, online platformları kullanmaya başlama, teknoloji kullanımının süresinin artması olumlu sonuçlar olarak ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalarda özellikle altyapı olanakları olmak üzere teknik destek hizmetleri (Can, 2020; Keskin, Çınar ve Demir, 2021), ders içerikleri (Adak ve Koç, 2022; Aslan, Turgut ve Aslan, 2021; Can, 2020), uzman insan kaynağı (Can, 2020; Keskin vd., 2021), erişim hizmetleri (Can, 2020) ve kullanım yeterlilikleri (Can, 2020) alanında olumsuzlukların yaşandığı görülmektedir. Yaşanan tüm sıkıntılara rağmen, Covid-19 pandemisi eğitimi kesintisiz sürdürme gücüne sahip olduğunu göstermiş, eğitim alanında yeni deneyimler kazanılmış ve nice başarılı uygulamaya imza atmıştır (Karasar ve Çiçek, 2021). Günümüzde birçok yükseköğretim kurumu ön lisans, lisans tamamlama, lisans, yüksek lisans, sertifikalı programlar sunmakta ve basılı materyaller, bilgisayarlar ve web araçlarla senkron ve asenkron iletişim yolları ile uzaktan eğitim dersleri vermektedir. Uzaktan eğitim üniversitelerin yanı sıra devlet kurumları ve çeşitli özel UZEM (Uzaktan Eğitim Merkezi) birimleri tarafından sunulmaktadır.

## **Yöntem**

Araştırma yöntemi olarak geleneksel literatür taraması yolu ile uzaktan eğitimin yıllar bazındaki Türkiye'deki gelişmeler ele alınmıştır.

## **Sonuçlar**

Sonuç olarak Türkiye'de uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi Dünyada meydana gelen teknolojik gelişmelerden, Covid-19'dan ve insan kaynağının eğitim ihtiyacından etkilendiği sonucuna varılmıştır. Bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının çeşitlenmesi Türkiye'de uzaktan eğitimin gelişmesine neden olacağı ifade edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrimiçi öğrenme, Covid-19, Sanal sınıf uygulamaları, Uzaktan eğitim merkezi, Literatür taraması



## Kaynaklar

- Adak, M. M. & Koç, M. (2022). Covid-19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 30-45. <https://doi.org/10.29065/usakead.1038646>
- Aslan, S. A., Turgut, Y. E. & Aslan, A. (2021). Teachers' views related the middle school curriculum for distance education during the COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7381-7405.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(2), 11-53.
- 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.
- Ertuğ, C. (2020). Coronavirus (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Acıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Gençoğlu, C. & Çiftçi, M. (2020). Covid-19 salgınında eğitim: Türkiye üzerinden bir analiz. *Tarih Okulu Dergisi*, 46, 1648-1673.
- Kaçan, A. & Gelen, E. (2020). Türkiye’deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1-21.
- Karasar, Ş. & Çiçek, M. (2021). Kendi hikayeni yazanlar ile birlikte başarmak, covid-19 günlerinde uzaktan eğitim ve iletişim çalışmaları. D. Taşcı & A. Yalçınkaya (Ed.). *Uzaktan eğitimin yönetimi, dünü, bugünü ve geleceği* içinde (s. 105-112). İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Keskin, S., Çınar, M. & Demir, Ö. (2021). A quantitative content analysis of Turkish state universities’ official websites in terms of their preparedness and actions during emergency distance education in the early phase of the COVID-19 pandemic period. *Education and Information Technologies*, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10744-4>
- Polat, R. (2022). Bütünleştirme eğitimine tabi olan öğrencilerin uzaktan eğitim. M. H. Türkçapar (Ed.), *Uzaktan eğitimde güncel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: ASBÜ.

Tırnovalı, A. (2012). *Uzaktan eğitimde internet tabanlı eğitim programlarının temel boyutlarına yönelik öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri ve öneriler*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

# **Historical Development Process of Distance Education in Turkey**

*Paper ID: 241*

**Shiva Shahinpoor**

*Gazi University, Türkiye*

shiva.sh1926@gmail.com

0000-0003-3566-518

**Hüseyin Kocasarac**

*Ministry of National Education, Türkiye*

huseyinkocasarac@gmail.com

0000-0002-5846-9958

## **Introduction**

It is essential to review and interpret the improvements happening in the field of distance education for the evaluation of its historical development within the Turkish context and the prediction of its future. The purpose of this study is to identify the significant occasions that took place in the developmental process of distance education in Turkey. The most significant improvement in distance education in Turkey happened with the advent of computers and the internet in the 1980s. With the help of the developments between the years 1990 and 2000, the educational opportunities provided by distance education increased, and it caused a notable advancement together with the increasing number of students. The most crucial occasion in the history of distance education occurred with the breakout of the Covid-19 pandemic. In Turkey, face-to-face education stopped and Educational Informatics Network (EBA), television channels (Can, 2020; Ertuğ, 2020; Gençoğlu and Çiftçi, 2020), and applications in which virtual classroom environments are created such as zoom, google meet, MS teams, etc. are used for the continuation of education in primary and secondary levels. The classes took place through EBA and three tv channels of Turkish Radio and Television Corporation (TRT) at primary, secondary, and high school levels. In the universities, Distance Education Application and Research Centers (Uzaktan Eğitim ve Uygulama Merkezleri) (UZEM) put their online learning environments in use and tried to execute this process in the most efficient way possible. Generally, Moodle, University Information Management Systems (Üniversite Bilgi Yönetimi Sistemi) (ÜBYS), ALMS, Toltek, Sakai, Google G-Suite, Canvas, Blackboard Learn

and SIYDEM are used as learning management systems whereas Perculus, MS Teams, Adobe Connect, Big Blue Button, Zoom, Google Meet, Blackboard Collaborate, Cisco Webex are used as virtual classroom applications in the universities of Turkey (Durak, Çankaya and İzmirli, 2020). According to the data of UNESCO, around 1,6 milliard students in the world experienced an educational interruption during this period. This number shows that the education of nine out of 10 students was hindered. In the meantime, the number of students whose education was interrupted in Turkey is stated as 25 million (Adak and Koç, 2022). The research conducted by Bakioğlu and Çevik (2020) showed that discovering different programs, starting to use the online platforms, and increasing the amount of time spent on technology usage are the positive outcomes. It is observed in the studies that the problems that occurred were mainly in infrastructure resources, technical support services (Can, 2020; Keskin, Çınar and Demir, 2021), class content (Adak and Koç, 2022; Aslan, Turgut and Aslan, 2021; Can, 2020), expert resources (Can, 2020; Keskin et al., 2021), accessibility services (Can, 2020) and user competency (Can, 2020). Despite all the problems, the Covid-19 pandemic showed that it has the power to continue education without interruptions, a new experience was gained in education, and it led the way to lots of successful implementations. Today, many higher education institutions offer associate, undergraduate and graduate programs as well as graduate degree completion and certificated programs, and they provide synchronous and asynchronous distance education with the help of printed materials, computers, and web tools. In addition to universities, distance education is provided by governmental institutions and various private Distance Education Centers (UZEM).

## **Methodology**

As a research method, the developments in distance education in Turkey on the basis of years have been discussed by means of traditional literature review.

## **Results**

As a result, it has been concluded that the historical development of distance education in Turkey is affected by the technological developments in the world, Covid-19 and the need for training of human resources. It can be stated that the diversification of learning needs of individuals will lead to the development of distance education in Turkey.

**Keywords:** Online learning, Covid-19, Virtual classroom applications, Distance education center, Literature review.

## References

- Adak, M. M. & Koç, M. (2022). Covid-19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 30-45. <https://doi.org/10.29065/usakead.1038646>
- Aslan, S. A., Turgut, Y. E. & Aslan, A. (2021). Teachers' views related the middle school curriculum for distance education during the COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7381-7405.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(2), 11-53.
- 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.
- Ertuğ, C. (2020). Coronavirus (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Acıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Gençoğlu, C. & Çiftçi, M. (2020). Covid-19 salgınında eğitim: Türkiye üzerinden bir analiz. *Tarih Okulu Dergisi*, 46, 1648-1673.
- Kaçan, A. & Gelen, E. (2020). Türkiye’deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1-21.
- Karasar, Ş. & Çiçek, M. (2021). Kendi hikayeni yazarlar ile birlikte başarmak, covid-19 günlerinde uzaktan eğitim ve iletişim çalışmaları. In D. Taşcı & A. Yalçınkaya (Eds.). *Uzaktan eğitimin yönetimi, dünü, bugünü ve geleceği* (pp. 105-112). İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Keskin, S., Çınar, M. & Demir, Ö. (2021). A quantitative content analysis of Turkish state universities’ official websites in terms of their preparedness and actions during emergency distance education in the early phase of the COVID-19 pandemic period. *Education and Information Technologies*, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10744-4>
- Polat, R. (2022). Bütünleştirme eğitimine tabi olan öğrencilerin uzaktan eğitim. In M. H. Türkçapar (Ed.), *Uzaktan eğitimde güncel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: ASBÜ.

Tırnovalı, A. (2012). *Uzaktan eğitimde internet tabanlı eğitim programlarının temel boyutlarına yönelik öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri ve öneriler*. (PhD thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/>

# **Uyarlanabilir Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarıya Etkisi Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması**

*Bildiri Kodu: 275*

**Tuğba Oğuz**

*Bartın Üniversitesi, Türkiye*

tubasari5510@gmail.com

0000-0003-0384-6119

**Yalçın Yavuz**

*Bartın Üniversitesi, Türkiye*

yalcinyavuz67@hotmail.com

0000-0003-2747-0072

## **Giriş**

İçinde olduğumuz dijital çağ ile beraber gelen teknolojik gelişme, elde edilen bilgi birikiminin ölçülmesini zorlaştırmaktadır. Bireylerin farklı kişilik özelliklerine ve öğrenme biçimlerine sahip olmalarından kaynaklı ortaya çıkan öğrenme problemlerini çözmek amacıyla ortaya uyarlanabilir öğrenme yaklaşımı çıkmıştır (Gültekin ve Burak, 2019). Son yıllarda, dijital çağın getirisi olarak eğitim teknolojisi hızlı bir oranda ilerleme kaydetmiştir. Öğrenme deneyimleri öğrenciye göre özelleştirildiğinde, e-öğrenme içeriği daha zengin ve çeşitli hale gelmektedir (El-Sabagh ve Hamed, 2020). E-öğrenme, öğrencilerin her zaman ve her yerde öğrenmeye aktif olarak katılmalarına izin verdiği için yapıcı öğrenme sonuçları üretmektedir (Chen, Lambert ve Guidry, 2010). Bundan hareketle uyarlanabilir öğrenme ortamları (UÖO) yükseköğretim kurumları tarafından yaygın olarak uygulanan bir yaklaşım haline gelmiştir. Bir grup ortamında yapılan eğitim, her öğrencinin kendine özgü ihtiyaçlarına ve grubun ortak ihtiyaçlarına duyarlıysa uyarlanabilir olarak adlandırılabilir (Park ve Lee, 2003). Uyarlanabilir öğrenme sistemleri, doğru içeriğin, doğru kişiye, doğru zamanda ve en uygun yolla ulaştırılması amacını taşımaktadır (Shute ve Towle, 2003). UÖO, farklı öğrenenlere etki sağlamak için öğrenene bağlı olarak sürekli güncelleştirilmektedir (Tuna ve Öztürk, 2015). Geleneksel öğretim ortamlarının yanında bir alternatif olarak ortaya çıkan uyarlanabilir öğrenme modelleri ilgili alanyazın incelendiğinde öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, derse olan ilgilerini üst

seviyeye çıkardığı, öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu araştırma, UÖO'nun akademik başarıya etki düzeyinin belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür.

## **Yöntem**

Araştırmada, UÖO'nun akademik başarıya etkisinin etki büyüklüğünü hesaplamak için meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamındaki çalışmalara, uyarlanabilir öğrenme ortamları, akademik başarı, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları gibi anahtar sözcükler kullanılarak “Google akademik, ERIC, Web of Science ve ProQuest Dissertations and These ve YÖK Ulusal Tez Tarama Sistemi” bilimsel veri tabanlarından ulaşılmıştır. Veri tabanlarından sistematik olarak, UÖO'nun akademik başarıya etkisinin incelendiği beş doktora tezi, bir yüksek lisans tezi ve beş makale olmak üzere toplam 11 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma kapsamına alınacak çalışmaların belirlenmesi amacıyla kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Bu anahtara; çalışmaların yazarı/yazarları, yapıldığı yıl, türü girilmiştir. Belirlenen çalışmalardan elde edilen bilgiler Comprehensive Meta Analysis (CMA) programına aktarılmış ve analizler bu program aracılığı ile yapılmıştır. Etki büyüklüğünü hesaplamada kullanılacak olan modelin seçiminde Q istatistiği önemli bir yer tutmaktadır. Q istatistiği tüm çalışmaların genel etkiyi paylaşıp paylaşmadığını ortaya koymaktadır. Yapılan istatistiksel analiz sonucu (p) anlamlılık değeri kritik değer altındaysa tüm çalışmalar genel etkiyi paylaşmamaktadır ve sonuç olarak çalışmalar arasında heterojenlik söz konusudur. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların Q değeri 46,595 olarak hesaplanmıştır. Bu değer çalışmaların heterojen dağıldığını göstermektedir ve bundan dolayı etki büyüklüğü rastgele etkiler modeli ile hesaplanmıştır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenlik olduğu için rastgele etkiler modeli ile etki büyüklüğü hesaplanan meta-analiz bulguları, UÖO'da yürütülen öğrenme etkinlikleri aracılığıyla öğrenciler lehine akademik başarı artışı göstermiştir. Ortalama etki büyüklüğü pozitif olarak bulunmuştur ve bu sonuçlardan hareketle UÖO'nun akademik başarıyı artırmada çok etkili olduğu söylenebilir. Literatürde bu sonucu destekleyen (Alam vd., 2017; Aslan vd., 2018; Aydoğdu vd., 2019; Cesur, 2013; Chen vd., 2010; Despotović-Zrakić vd., 2012; El Bachari vd., 2011; El-Sabagh, 2021; Eryılmaz ve Şimşek, 2014; Harati, 2021; Hopcan, 2013; Horzum ve Balta, 2008; Jung vd., 2002; Scarpiello, 2021; Spruel, 2020; Uysal, 2008; Wang, 2020; Younes, 2021) çalışmalar bulunmaktadır. Bunun yanında literatürde bu sonuçtan farklı sonuçlara ulaşan (Cesur, 2013; Graf, 2007; Özyurt vd., 2014) çalışmalar da bulunmaktadır.



**Anahtar Sözcükler:** Uyarlanabilir öğrenme ortamları, Akademik başarı, Meta-analiz.

## **Kaynaklar**

Alam, A., Ullah, S. & Alı, N. (2018). The effect of learning-based adaptivity on students' performance in 3d-virtual learning environments. *IEEE Access*, 6, 3400-3407.

\*Aslan, A., Göksu, İ. & Karaman, S. (2018). Uyarlanabilir uzaktan hizmetiçi eğitimin başarı ve eğitimin tamamlama süresine etkisi ile öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 103-115.

Aydoğdu, Y. Ö., Aydoğdu, Ş. & Ocak, M. A. (2019). Uyarlanabilir öğrenme ortamlarında Felder ve Silverman öğrenme stillerine göre geliştirilmiş içeriklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(1), 189-205.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Wiley.

\*Cesur, E. G. (2013). *Uyarlanabilir öğretimin kaybolma ve bilişsel yüklenmeye etkisinin öğrencilerin bilişsel stilleri açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

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

Cheung, M. W. L. (2015). *Meta-analysis: a structural equation modeling approach*. Wiley.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. b.). Taylor & Francis Group.

Cooper, H., Hedges, L.V. & Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2. b.). Russell Sage Foundation.

\*Despotović-Zrakić, M., Marković, A., Bogdanović, Z., Barać, D. & Krčo, S. (2012). Providing adaptivity in Moodle LMS courses. *Educational Technology & Society*, 15(1), 326-338.

Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.

El Bachari, A., Abelwahed, E. H. & El Adnani, M. (2011). E-learning personalization based on dynamic learners' preference. *International Journal of Computer Science & Information Technology*, 3(3), 200-216.

- El-Sabagh, H. A. & Hamed, E. H. A. (2020). The relationship between learning-styles and learning motivation of students at Umm Al-Qura University. *Egyptian Association for Educational Computer Journal*, 8(1).
- El-Sabagh, H. A. (2021). Adaptive e-learning environment based on learning styles and its impact on development students' engagement. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(53).
- \*Eryılmaz, M. & Şimşek, N. (2014). Uyarlanabilir ortamlarda öğrenci başarısının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 383-395.
- Graf, S. (2007). *Adaptivity in learning management systems focussing on learning styles*. (Doctoral thesis). Vienna University of Technology Faculty of Informatics.
- Gültekin M. & Burak, D. (2019). Türkiye’de uyarlanabilir öğrenme yaklaşımı kapsamında yapılan tezler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 438-462.
- \*Harati, H. (2021). *Examining adaptive learning impact on students' academic performance and perception of self-regulated learning skill*. (Doctoral thesis). Northern Arizona University.
- Hopcan, S. (2013). *Öğrenme güçlüğü yaşayan 1.-3. sınıf öğrencileri için web destekli uyarlanabilir öğrenme sistemi geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- \*Horzum, M. B. & Balta, Ö. Ç. (2008). Farklı web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı, motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 140-154.
- \*Jung, I., Choi, S., Lim, C. & Leem, J. (2002). Effects of different types of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in web-based instruction. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(2), 153-162.
- Lee, J. & Park, O. C. (2008). Handbook of research on educational communications and technology. J. M. Spector, M. D. Merrill, J. V. Merrienboer & M. P. Driscoll, (Ed.), *Adaptive instructional systems* (3. b.) içinde (s. 446-476). Lawrence Erlbaum Associates.
- Özyurt, Ö., Özyurt, H., Baki, A. & Güven, B. (2014). Reflections from a mathematics instruction conducted with individualized adaptive and intelligent e-learning environment. *Education and Science*, 39(174), 129-142.

- Park, O. & Lee, J. (2003). Adaptive instructional systems. *U.S. Department of Education or the Institute of Education Sciences*, 651-684.
- \*Scarpiello, A. (2021). *The effects of mini-lectures on students' academic achievement in an adaptive e-learning environment: a mixed-methods case study*. (Doctoral thesis). Northern Illinois University.
- Shute, V. & Towle, B. (2003). Adaptive e-learning. *Educational Psychologist*, 38(2), 105-114.
- \*Spruel, L. W. (2020). *The impact of adaptive learning technology on academic achievement in a stem course at an HBCU institution*. (Doctoral thesis). Southern University.
- Thompson, J. (2013). *Types of adaptive learning*. CogBooks.
- Tuna, G. & Öztürk, A. (2015). *Zeki ve uyarlanabilir e-öğrenme ortamları*. International Distance Education Conference'da sunulmuş bildiri, St. Petersburg, Rusya.
- \*Uysal, M. P. (2008). *Öğretim etkinlikleri kuramına göre tasarlanan öğretim yazılımı ve uyarlanabilir alıştırma yazılımının akademik başarıya etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- \*Wang, S., Christensen, C., Cui, W., Tong, R., Yarnall, L., Shear, L. & Feng, M. (2020). When adaptive learning is effective learning: comparison of an adaptive learning system to teacher-led instruction. *Interactive Learning Environments*, 1-11.
- Younes, S. S. (2021). Examining the effectiveness of using adaptive AI-Enabled e-learning during the pandemic of COVID-19. *Hindawi Journal of Healthcare Engineering*, 14, 1-15.

# **A Meta-Analysis Study on the Effect of Adaptive Learning Environments on Academic Achievement**

*Paper ID: 275*

**Tuğba Oğuz**

*Bartın University, Türkiye*

tubasari5510@gmail.com

0000-0003-0384-6119

**Yalçın Yavuz**

*Bartın University, Türkiye*

yalcinyavuz67@hotmail.com

0000-0003-2747-0072

## **Introduction**

The technological development that comes with the digital age we are in makes it difficult to measure the knowledge gained. An adaptive learning approach has emerged in order to solve the learning problems that arise from the fact that individuals have different personality traits and learning styles (Gültekin and Burak, 2019). In recent years, educational technology has made rapid progress as a result of the digital age. When learning experiences are customized for the student, e-learning content becomes richer and more diverse (El-Sbagh and Hamed, 2020). E-learning produces constructive learning outcomes as it allows students to actively participate in learning anytime and anywhere (Chen et al., 2010). Based on this, adaptive learning environments (ALE) have become an approach widely applied by higher education institutions. Education in a group setting can be called adaptive if it is sensitive to the unique needs of each student and the common needs of the group (Park and Lee, 2003). Adaptive learning systems aim to deliver the right content to the right person at the right time and in the most appropriate way (Shute and Towle, 2003). ALE is constantly updated depending on the learner in order to have an impact on different learners (Tuna and Öztürk, 2015). Adaptive learning models, which emerged as an alternative to traditional teaching environments, are examined in the relevant literature, and it is seen that they increase the academic achievement of the students, increase their interest in the course, and positively affect the attitudes of the

students. This research was carried out to determine the effect level of ALE on academic achievement.

## **Methodology**

In the study, meta-analysis method was used to calculate the effect size of the effect of ALE on academic achievement. The studies within the scope of the research were accessed from the scientific databases of "Google academic, ERIC, Web of Science and ProQuest Dissertations and These and YÖK National Thesis Search System" using keywords such as adaptive learning environments, academic achievement, and personalized learning environments. A total of 11 studies, including five doctoral thesis, one master's thesis and five articles, were systematically accessed from the databases, in which the effect of ALE on academic achievement was examined. A coding key was created in order to determine the studies to be included in the research. To this key; The author(s) of the studies, the year they were made, and the type were entered. The information obtained from the determined studies was transferred to the "Comprehensive Meta-Analysis" (CMA) program and the analyzes were made through this program. Q statistics has an important place in the selection of the model to be used to calculate the effect size. The Q statistic reveals whether all studies share the overall effect. If the statistical analysis result (p) is below the critical value, not all studies share the overall effect and as a result, there is heterogeneity among studies. The Q value of the studies included in the study was calculated as 46.595. This value indicates that the studies were heterogeneously distributed, and therefore the effect size was calculated with the random effects model.

## **Results**

Since there is a high level of heterogeneity among the studies, the meta-analysis findings, the effect size of which was calculated with the random effects model, showed an increase in academic achievement in favor of the students through the learning activities carried out in the ILO. The average effect size was found to be positive, and based on these results, it can be said that ILO is very effective in increasing academic achievement. There are studies supporting this result in the literature (Alam et al., 2017; Aslan et al., 2018; Aydoğdu et al., 2019; Cesur, 2013; Chen et al., 2010; Despotović-Zrakić et al., 2012; El Bachari et al., 2011; El-Sabagh, 2021; Eryılmaz and Şimşek, 2014; Harati, 2021; Hopcan, 2013; Horzum and Balta, 2008; Jung et al., 2002; Scarpiello, 2021; Spruel, 2020; Uysal, 2008; Wang, 2020; Younes, 2021). In addition, there are studies in the literature that reach different results from this result (Cesur, 2013; Graf, 2007; Özyurt et al., 2014).

**Keywords:** Adaptive learning environments, Academic achievement, Meta-analysis.

## References

- Alam, A., Ullah, S. & Alı, N. (2018). The effect of learning-based adaptivity on students' performance in 3d-virtual learning environments. *IEEE Access*, 6, 3400-3407.
- \*Aslan, A., Göksu, İ. & Karaman, S. (2018). Uyarlanabilir uzaktan hizmetiçi eğitimin başarı ve eğitimin tamamlama süresine etkisi ile öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 103-115.
- Aydoğdu, Y. Ö., Aydoğdu, Ş. & Ocak, M. A. (2019). Uyarlanabilir öğrenme ortamlarında Felder ve Silverman öğrenme stillerine göre geliştirilmiş içeriklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(1), 189-205.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J. P. T. & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Wiley.
- \*Cesur, E. G. (2013). *Uyarlanabilir öğretimin kaybolma ve bilişsel yüklenmeye etkisinin öğrencilerin bilişsel stilleri açısından incelenmesi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Chen, P. D., Lambert, A. D. & Guidry, K. R. (2010). Engaging online learners: The impact of Web-based learning technology on college student engagement. *Computers & Education*, 54, 1222-1232.
- Cheung, M. W. L. (2015). *Meta-analysis: a structural equation modeling approach*. Wiley.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Taylor & Francis Group.
- Cooper, H., Hedges, L.V. & Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed.). Russell Sage Foundation.
- \*Despotović-Zrakić, M., Marković, A., Bogdanović, Z., Barać, D. & Krčo, S. (2012). Providing adaptivity in Moodle LMS courses. *Educational Technology & Society*, 15(1), 326-338.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- El Bachari, A., Abelwahed, E. H. & El Adnani, M. (2011). E-learning personalization based on dynamic learners' preference. *International Journal of Computer Science & Information Technology*, 3(3), 200-216.

- El-Sabagh, H. A. & Hamed, E. H. A. (2020). The relationship between learning-styles and learning motivation of students at Umm Al-Qura University. *Egyptian Association for Educational Computer Journal*, 8(1).
- El-Sabagh, H. A. (2021). Adaptive e-learning environment based on learning styles and its impact on development students' engagement. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(53).
- \*Eryılmaz, M. & Şimşek, N. (2014). Uyarlanabilir ortamlarda öğrenci başarısının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 383-395.
- Graf, S. (2007). *Adaptivity in learning management systems focussing on learning styles*. (Doctoral thesis). Vienna University of Technology Faculty of Informatics.
- Gültekin M. & Burak, D. (2019). Türkiye'de uyarlanabilir öğrenme yaklaşımı kapsamında yapılan tezler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 438-462.
- \*Harati, H. (2021). *Examining adaptive learning impact on students' academic performance and perception of self-regulated learning skill*. (Doctoral thesis). Northern Arizona University.
- Hopcan, S. (2013). *Öğrenme güçlüğü yaşayan 1.-3. sınıf öğrencileri için web destekli uyarlanabilir öğrenme sistemi geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- \*Horzum, M. B. & Balta, Ö. Ç. (2008). Farklı web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı, motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 140-154.
- \*Jung, I., Choi, S., Lim, C. & Leem, J. (2002). Effects of different types of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in web-based instruction. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(2), 153-162.
- Lee, J. & Park, O. C. (2008). Handbook of research on educational communications and technology. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. V. Merrienboer & M. P. Driscoll (Ed.), *Adaptive instructional systems* (3rd ed., pp. 446-476). Lawrence Erlbaum Associates.
- Özyurt, Ö., Özyurt, H., Baki, A. & Güven, B. (2014). Reflections from a mathematics instruction conducted with individualized adaptive and intelligent e-learning environment. *Education and Science*, 39(174), 129-142.

- Park, O. & Lee, J. (2003). Adaptive instructional systems. *U.S. Department of Education or the Institute of Education Sciences*, 651-684.
- \*Scarpiello, A. (2021). *The effects of mini-lectures on students' academic achievement in an adaptive e-learning environment: a mixed-methods case study*. (Doctoral thesis). Northern Illinois University.
- Shute, V. & Towle, B. (2003). Adaptive e-learning. *Educational Psychologist*, 38(2), 105-114.
- \*Spruel, L. W. (2020). *The impact of adaptive learning technology on academic achievement in a stem course at an HBCU institution*. (Doctoral thesis). Southern University.
- Thompson, J. (2013). *Types of adaptive learning*. CogBooks.
- Tuna, G. & Öztürk, A. (2015). *Zeki ve uyarlanabilir e-öğrenme ortamları*. Presented at the International Distance Education Conference, St. Petersburg, Russia.
- \*Uysal, M. P. (2008). *Öğretim etkinlikleri kuramına göre tasarlanan öğretim yazılımı ve uyarlanabilir alıştırma yazılımının akademik başarıya etkisi*. (PhD thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- \*Wang, S., Christensen, C., Cui, W., Tong, R., Yarnall, L., Shear, L. & Feng, M. (2020). When adaptive learning is effective learning: comparison of an adaptive learning system to teacher-led instruction. *Interactive Learning Environments*, 1-11.
- Younes, S. S. (2021). Examining the effectiveness of using adaptive AI-Enabled e-learning during the pandemic of COVID-19. *Hindawi Journal of Healthcare Engineering*, 14, 1-15.



# Öğretim Becerileri Geliştirme ve Etkinleştirme Programına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri\*

*Bildiri Kodu: 279*

## **Kamil Arif Kırkıcı**

*İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye*

kamil.kirkic@izu.edu.tr

0000-0002-8902-437X

## **Kadriye Gürdağ**

*İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye*

kadriye.gurdag@std.izu.edu.tr

0000-0002-5346-0516

## **Sina Güzin Cengiz**

*İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye*

sina.cengiz@izu.edu.tr

0000-0002-1503-5711

## **Giriş**

Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının/üyelerinin, araştırma ve öğretim performanslarını arttırmanın kalite güvence sistemlerinin temeli olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte gelişmeyi, hedeflerine ulaşmayı bekleyen kurumların performansını ölçmesi ve değerlendirmesinin gereklilik olduğu bildirilmiştir (Kalaycı, 2009, s. 626). Bahsi geçen bilgiler ışığında, bu çalışma bir vakıf üniversitesi bünyesinde yer alan Öğretim ve Öğrenmeyi Geliştirme Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÖÖGUA) tarafından, öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini sağlamak adına yürütülen bilimsel araştırma projesi (BAP) kapsamında gerçekleştirilmiştir. Projede öğretim elemanlarına Öğretim Becerileri Geliştirme ve Etkinleştirme Programı (ÖBEGEP) olarak adlandırılan, dokuz senkron, dört asenkron dersten oluşan ve üç yansıtma ödevinin istendiği, toplamda 30 gün süren, çevrimiçi olarak katılım

---

\*Bu araştırma İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi tarafından desteklenen 1000-104 numaralı Yüz Yüze Öğretimden Uzaktan Öğretime Dönüşüm: Öğretim Becerileri Geliştirme ve Etkinleştirme Programı (ÖBEGEP) isimli BAP çerçevesinde yapılmıştır.

sağlanan bir eğitim verilmiştir. Verilen eğitim neticesinde katılımcılar ve eğitimin yürütücüsü ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle katılımcıların görüşleri alınmıştır.

## **Yöntem**

Araştırmada nitel çalışma yöntemini esas alan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Eğitim ortamlarında fenomenolojik çalışmaların genellikle araştırmaya katılanların belli bir olgu hakkındaki yaşantılarını, deneyimlerini, algılarını ve duygularını somutlaştırmak için kullanıldığı bilinmektedir (Yüksel ve Yıldırım, 2015, s. 18). Araştırmanın çalışma grubunu eğitimin uygulandığı vakıf üniversitesinde görev alan öğretim elemanları oluşturmuştur. İlk aşamada gönüllü on iki katılımcının yer aldığı eğitimde devamlılık ölçütünü yeterli düzeyde karşılayan yedi katılımcı ve eğitimi yürüten eğitimci çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcılara kodlar atanarak çalışma grubunu oluşturanların gizliliği korunmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Bireysel Görüşme Formları” kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde çalışma grubunda yer alan kişilerle çevrimiçi olarak ortalama 45 dakika (asgari 30 dakika, azami 75 dakika) süren yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin analizinde tema, kategori ve kodların oluşturulması sürecinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yeni iç görüler sağlayan, araştırmacının belirli fenomenleri anlamasını arttıran veya pratik eylemler hakkında bilgi veren bilimsel bir araçtır (Krippendorff, 2004, s. 24). İçerik analizi sonucu elde edilen kodlar kategorilerin ve temaların oluşturulmasında kullanılmıştır.

## **Sonuçlar**

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenme ve öğretme merkezi tarafından, öğretim üyelerine yönelik düzenlenen ÖBEGEP eğitimine ilişkin görüşler beş tema dâhilinde toplanmıştır. İçerik analizi sonucu belirlenen temalar; “ders tasarımında kullanılan ölçütler”, “pandeminin öğretime etkisi”, “projenin uygulama süreci”, “proje eğitiminin akademisyenlere katkıları” ve “projenin özellikleri” olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun görüşleri dahilinde frekans değerleri göz önünde bulundurulduğunda en sık ifade edilen kodların “ölçme değerlendirme”, “geri dönüt” ve “öğrenci odaklı” olduğu görülmüştür. Bununla birlikte çalışmanın sonucunda yükseköğretimde gelecek zamanda yapılabilecek akademisyen eğitimleri için önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Akademisyen eğitimi, Çevrimiçi öğretim, Öğrenme ve öğretme merkezi, Yükseköğretimde mesleki gelişim.

## **Kaynaklar**

- Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 605-636.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yüksel, P. & Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.17569/tojqi.59813>

## **Faculty Opinions on the Instructional Skills Development and Activation Program**

*Paper ID: 279*

**Kamil Arif Kırkıcı**

*İstanbul Sabahattin Zaim University, Türkiye*

kamil.kirkic@izu.edu.tr

0000-0002-8902-437X

**Kadriye Gürdağ**

*İstanbul Sabahattin Zaim University, Türkiye*

kadriye.gurdag@std.izu.edu.tr

0000-0002-5346-0516

**Sina Güzin Cengiz**

*İstanbul Sabahattin Zaim University, Türkiye*

sina.cengiz@izu.edu.tr

0000-0002-1503-5711

### **Introduction**

Increasing the research and teaching performance of faculties in higher education institutions is stated to be the basis of quality assurance systems. However, measuring and evaluating the performance of institutions that expect to develop and reach their goals has been reported to also be necessary (Kalaycı, 2009, p. 626). This study has been carried out in light of the above information within the scope of the Scientific Research Project (SRP) carried out by the Teaching and Learning Development Application and Research Center (TLDARC) within a foundation university to ensure the professional development of the teaching staff. The instructors in the project were given a 30-day online training course called the “Teaching Skills Development and Activation Program” (TSDAP), which consists of nine synchronous and four asynchronous courses, as well as three reflection assignments. After completing the training, semi-structured interviews were conducted with the participants and the trainer, with opinions being taken from the participants.

## **Methodology**

The research uses the phenomenological design, which is based on a qualitative research method. Phenomenological research in educational settings is known to be generally used to embody the experiences, perceptions, and feelings participants have about a specific phenomenon (Yüksel and Yıldırım, 2015, p. 18). The study group consists of the faculty working at a foundation university where the training was applied. The first stage of the training involved the participation of 12 volunteer academics; of these participants, the seven who met the continuity criterion at a sufficient level and the trainer who carried out the training went on to form the study group. The participants were assigned code names to uphold the confidentiality of the research. The researchers used the personal interview forms they had developed as a data collection tool in the study. During the data collection process, semi-structured interviews lasting an average of 45 minutes (ranging from 30 to 75 minutes) were conducted online with the people in the study group. Content analysis was used to create codes, themes, and categories for analyzing the data obtained from the interviews. Content analysis is a scientific tool that can provide new insights, increase researchers' understanding of certain phenomena, or inform about practical actions (Krippendorff, 2004, p. 24). The codes obtained from the content analysis were used to create the categories and themes.

## **Results**

According to the research results, the participants' views regarding TSDAP and the training the learning and teaching center had organized for the faculty members are gathered under five themes. The following themes were determined as a result of the content analysis: criteria used in course design, the pandemic's effect on teaching, the project's implementation process, the project's contributions from the training to the faculty members, and the project's characteristics. In addition, the study results have provided suggestions for future academic trainings in higher education.

**Keywords:** Academic training, Learning and teaching center, Online teaching, Professional development in higher education.

## **References**

Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 605-636.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yüksel, P. & Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.17569/tojqi.59813>

# **Türkiye’de ve Dünyada Pandemi Süreçleri Boyunca Uygulanan Eğitim Politikaları**

*Bildiri Kodu: 294*

**Selvinaz Yurtseven**

*Marmara Üniversitesi, Türkiye*

selvinazyurtseven@gmail.com

0000-0002-8823-7998

## **Giriş**

Dünya tarihi boyunca insanlık, farklı dönemlerde salgın hastalıklarla çeşitli şekillerde mücadele etmiş ve kayıplar vermiştir. Bu dönemler süresince eğitim-öğretim faaliyetleri mevcut yüzyıla, ülkelerin eğitim bakanlıklarının eğitim politikalarına ve imkânlarına bağlı olarak devam ettirilmiştir. Süreç boyunca ülkeler birbirlerinin politikalarını takip etmiş ve çoğu zaman da etkilenmiş, benzer uygulamalar sergiledikleri görülmüştür.

Dünya genelinde her salgın hastalık toplumsal fırsat eşitsizliğini gün yüzüne çıkarmaktadır. Yaşadığımız son salgın döneminde de benzer sonuçlarla karşılaşmıştır. Fırsat eşitsizliğine maruz kalan dünya üzerindeki tüm çocuklar ve beraberinde aileleri, bu bölgelerde öğretmenlik yapan kişiler, ekonomik ve sosyal şartları iyi ve üstü olan gruplara göre pandemi etkilerinden olumsuz anlamda daha çok etkilenmiş, eğitim-öğretimden mahrum kalma durumunu yaşamışlardır (Hatzichristou, Georgakakou-Koutsonikou, Lianos, Lampropoulou ve Yfanti, 2021).

Pandemi süreci boyunca, sosyal bulaşının çoğalmasından ötürü getirilen kısıtlar sebebi ile yüz yüze eğitim tüm dünya ülkelerinde kesintiye uğramıştır (Murphy, 2020).

Dijital kaynaklara erişim noktasında yaşanan olumsuzluklar dünya genelinde azımsanmayacak ölçüde çöktür. Bu durum dijital yoksunluk olarak nitelendirilebilir. PISA-2018 raporlarına göre; Slovenya, Danimarka, Polonya, Norveç, İzlanda, Litvanya, İsviçre, Hollanda ve Avusturya’da %95 oranından daha fazla sayıda öğrencinin bir bilgisayarına sahip iken, bu oran Endonezya’da %34’te kalmıştır (OECD, 2020). Bu veriler, salgın sürecinde ülkeler arası eğitimde fırsat eşitsizliğini ortaya koymaktadır.

Benzer biçimde kimi Güneydoğu Asya ülkelerinde internete nüfusun %80’i ulaşabiliyorken, bazı Afrika ülkelerinde ve Vietnam’da %39 dolaylarındadır ve bu durum, uzaktan eğitime

erişen öğrenciler ile dezavantajlı kesim arasındaki makası daha da açacaktır (David, Jordan, Pellini ve Philips, 2020).

Google Hangout, Google Meet, Zoom, Cisco Webex, Bigbluebutton gibi çevrimiçi uygulamalar, Covid-19 salgınının ardından öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılmaya devam etmektedir (Yammamoto ve Altun, 2020).

## **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Pandemi süreçlerinde Türkiye ve dünyada uygulanan eğitim-öğretim politikalarıyla ilgili yapılmış araştırmalar incelenmek suretiyle veri toplanarak literatür taraması yapılmış ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Literatür taraması, araştırma probleminin seçilerek anlaşılmasına ve araştırmanın tarihsel bir perspektife oturtulmasına yardımcı olur (Karasar, 2015).

## **Sonuçlar**

Bozkurt ile Sharma (2020) yaptıkları araştırmada, pandemi gibi acil ve beklenmeyen durumlarda yeni baştan tasarlanmış uzaktan eğitimin, iyileştirilmiş halde ve zamanında çözümler sunma sebebiyle, birbirinden ayrı paydaşlarla (sosyolog, psikologlar, sağaltıcı tedavi uzmanı vb.) iş birliği halinde olunmasının, çözümler oluşturulmasının ve bu tür vakitlerde ekstra özen gösterip onları destekleyip teşvik etmenin önemi üzerinde durmuşlardır.

Salgınla birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerinin yeniden gözden geçirilip değişik açıları ile değerlendirilip bundan sonraki her türlü acil vakada ortaya konacak biçimde planlanmasının ya da tasarlanmasının önemi yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur (Khan vd., 2017).

Zhang vd. (2020) ise yaptıkları araştırmada çevrimiçi eğitimde, öğretmenlerin tecrübesiz olduğu ve bu sebeple çevrimiçi öğretim konusunda öğretmenlere özel eğitim planlanması gerekliliği sonucuna ulaşmışlardır.

İnsan sermayesinin aynı olmaması, ailelerin bilişsel alt yapısının farklılıkları, öğrencilerin çevrimiçi fırsatlara erişebilirliği öğrenciler arasındaki makası iyice açmıştır. Çocukların sosyal yaşantısı bu süreçte büyük bir şoka uğramıştır ve kimi öğrenciler pandemi sonrası hayat normale dönmeye başlarken arkadaş çevresi ile dahi iletişim kurarken güçlük yaşamıştır (Burgess ve Sievertsen, 2020).

Bu araştırmaların da sonuçlarında görüldüğü üzere öğretmenlerin uzaktan eğitimde kazandığı deneyimler neticesinde ortaya çıkan ve eksik görülen noktalarda bilhassa teknoloji ve



pedagojik bilgiler hususunda ekstra eğitimlerle takviyeler yapılması ve gelişimlerine katkı sunulması elzemdir (Kırmızıgül, 2020).

**Anahtar Sözcükler:** Covid-19, Dijital yeterlilik, Kısıtlama, Salgın, Uzaktan öğretim

### **Kaynaklar**

Bozkurt, A. & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.

Burgess, S. & Sievertsen, H. H. (2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID 19 on education*. CEPR Policy Portal. <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education> sayfasından erişilmiştir.

David, R., Pellini, A., Jordan, K. & Philips, T. (2020). Education during the COVID-19 crisis: opportunities and constraints of using EdTech in low-income countries (Version 1.0). Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3750976>

Hatzichristou, C., Georgakakou-Koutsonikou, N., Lianos, P., Lampropoulou, A. & Yfanti, T. (2021). Assessing school community needs during the initial outbreak of the COVID-19 pandemic: Teacher, parent and student perceptions. *School Psychology International*, 42(6), 590-615.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S. & Khan, M. (2017). Communication skills of a teacher and its role in the development of the students' academic success. *Journal of Education and Practice*, 8.

Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.

Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>

OECD. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD Publishing.

Yammamoto, G. T. & Altun, D. (2020). Coronavirus ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L. & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 55. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

# **Educational Policies Implemented During the Pandemic Processes in Turkey and in the World**

*Paper ID: 294*

**Selvinaz Yurtseven**

*Marmara University, Türkiye*

selvinazyurtseven@gmail.com

0000-0002-8823-7998

## **Introduction**

Throughout the history of the world, humanity has struggled with epidemics in different ways in different periods and suffered losses. During these periods, educational activities continued depending on the current century, the education policies and opportunities of the education ministries of the countries. Throughout the process, countries followed each other's policies and were often influenced, and it was observed that they exhibited similar practices. Every epidemic disease around the world brings to light the social inequality of opportunity. Similar results were encountered during the last epidemic period we experienced. All children around the world who are exposed to inequality of opportunity and their families, those who teach in these regions, have been more negatively affected by the effects of the pandemic than the groups with good or higher economic and social conditions, and have experienced the deprivation of education (Hatzichristou, Georgakakou-Koutsonikou, Lianos, Lampropoulou and Yfanti, 2021).

During the pandemic process, face-to-face education has been interrupted in all countries of the world due to the restrictions imposed due to the proliferation of social contagion (Murphy, 2020).

The negativities experienced in access to digital resources are substantial throughout the world. This situation can be described as digital deprivation. According to PISA-2018 reports; More than 95% of students own a computer in Slovenia, Denmark, Poland, Norway, Iceland, Lithuania, Switzerland, the Netherlands and Austria, compared to 34% in Indonesia (OECD, 2020). These data reveal the inequality of opportunity in education between countries during the epidemic process.

Similarly, while 80% of the population has access to the internet in some Southeast Asian countries, it is around 39% in some African countries and Vietnam, which will further widen the gap between students accessing distance education and the disadvantaged (David, Jordan, Pellini and Philips, 2020).

Online applications such as Google Hangout, Google Meet, Zoom, Cisco Webex, Bigbluebutton continue to be used by teachers and students after the Covid-19 outbreak. (Yammamoto and Altun, 2020).

### **Methodology**

In the research, scanning model, one of the qualitative research methods, was used. The literature review was conducted by collecting data by examining the researches made on the education-teaching policies implemented in Turkey and in the world during the pandemic processes and the results were interpreted. Literature review helps to understand the research problem selectively and to place the research in a historical perspective (Karasar, 2015).

### **Results**

In their research, Bozkurt and Sharma (2020) found that in emergency and unexpected situations such as pandemics, redesigned distance education should be used in cooperation with separate stakeholders (sociologists, psychologists, therapeutic therapists, etc.) and to create solutions, as it offers improved and timely solutions. and the importance of taking extra care and supporting and encouraging them at such times.

The importance of planning or designing education and training activities in a way that will be re-evaluated and evaluated from different angles with the epidemic and to be revealed in all kinds of emergencies has been revealed in studies (Khan et al., 2017).

Zhang et al. (2020) if; In their study, they concluded that in online education, teachers are inexperienced and therefore it is necessary to plan special training for teachers in online teaching.

The lack of the same human capital, the differences in the cognitive infrastructure of families, the accessibility of students to online opportunities have widened the gap between students. The social life of children was shocked in this process, and some students had difficulties in communicating even with their friends as life began to return to normal after the pandemic (Burgess and Sievertsen, 2020).

As seen in the results of these studies, it is essential to make supplements and contribute to their development with extra trainings, especially in technology and pedagogical information, in the points that arise as a result of the experiences gained by teachers in distance education and that are seen as missing (Kırmızıgül, 2020).

**Keywords:** Covid-19, Digital competence, Distance education, Epidemic, Restriction.

## References

- Bozkurt, A. & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi.
- Burgess, S. & Sievertsen, H. H. (2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID 19 on education*. CEPR Policy Portal. Retrieved from <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>
- David, R., Pellini, A., Jordan, K. & Philips, T. (2020). Education during the COVID-19 crisis: opportunities and constraints of using EdTech in low-income countries (Version 1.0). Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3750976>.
- Hatzichristou, C., Georgakakou-Koutsonikou, N., Lianos, P., Lampropoulou, A. & Yfanti, T. (2021). Assessing school community needs during the initial outbreak of the COVID-19 pandemic: Teacher, parent and student perceptions. *School Psychology International*, 42(6), 590-615.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10th ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S. & Khan, M. (2017). Communication skills of a teacher and its role in the development of the students' academic success. *Journal of Education and Practice*, 8.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 Salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- OECD. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD Publishing.

Yammamoto, G. T. & Altun, D. (2020). Coronavirus ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L. & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 55.  
<https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

## **Teknostres ve Eğitim Üzerine Bir Derleme Çalışması**

*Bildiri Kodu: 297*

### **Burcu Duman**

*Bartın Üniversitesi, Türkiye*

dmnbrc@gmail.com

0000-0001-7414-8866

### **Tuğba Oğuz**

*Bartın Üniversitesi, Türkiye*

tubasari5510@gmail.com

0000-0003-0384-6119

## **Giriş**

Teknoloji hızla gelişmekte ve bu gelişimi ile beraber tüm alanları etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemektedir. Özellikle Covid-19 pandemisi sonrasında teknoloji ve eğitimin entegrasyonunun ne denli önemli olduğu belirgin hale gelmiştir. Ertmer (2005), teknoloji ve eğitim entegrasyonunu, öğretim ortamını desteklemek ve geliştirmek için teknoloji kullanımı olarak ifade etmektedir. Zamanla öğrenmeyi kolaylaştırmak adına teknolojiyi eğitime dahil etmek zorunluluğu doğmaktadır. Öğrencilerin derslere ilgi ve katılımlarının arttığı teknoloji kullanımı, eğitimin tüm paydaşlarının teknolojik gelişmeleri desteklemesi gerektiği ortaya çıkmıştır (Longman, 2013). Teknolojinin sağladığı faydaların yanında, bireylerde teknolojiyi kullanmaya, öğrenmeye ve kabul etmeye yönelik stres, kaygı, endişe, korku gibi olumsuz duygular oluşmaktadır. Ortaya çıkan bu duygular da teknostres kavramını ortaya çıkarmıştır (Brod, 1984). Teknostres kavramını ilk ortaya atan Brod (1984), kavram için yeni teknolojilere uyum sağlanamamasından doğan modern bir hastalık tanımını yaparken, Arnetz (1997), işyerlerinde bilgisayara büyük ölçüde bağımlı olan bazı çalışanlardaki uyarılma durumu olarak tanımlamaktadır. Bilgi işlem teknolojilerinin modern yaşantının artık ayrılmaz bir parçası olması durumundan ötürü teknostres kavramının iyi bir şekilde anlaşılması gerekmektedir (Ragu-Nathan, 2008). Bu fikir ışığında çalışmanın amacı özellikle son 5 yıl içinde (2018-2022) eğitim alanında, teknostres üzerine yapılmış çalışmalarını bir araya getirerek bir derleme yapmaktır.

## **Yöntem**

Bu çalışmada teknostres kavramıyla ilgili çalışmaları; hedef kitlesi, yayın yılları ve kullanılan yöntemleri bakımından belirleyip değerlendirmek amacıyla sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme, bir konuda ortaya koyulmuş araştırmalardan yararlanılarak birtakım çıkarımlarda bulunmaya ve ilgili konuya ilişkin kavramsal bilgi edinmeye yarayan araştırma yöntemidir (Hanley ve Cutts, 2013). Bu çalışma kapsamında Google akademik, ERIC, Web of Science veri tabanlarından 2018-2022 yılları arasındaki çalışma başlıkları üzerinden tarama yapılmıştır. Taramada “technostress, technostress education” terimleri kullanılmıştır. Bütün taramalar sonucu eğitim alanında yapılmış 34 teknostres çalışmasına ulaşılmıştır (Abilleira vd., 2020; Akgün, 2019; Aktan ve Toraman, 2022; Al-Abdullatif ve Aladsani, 2022; Arslan vd., 2022; Boyer-Davis, 2020; Brennan, 2021; Cahapay ve Bangoc, 2021; Chou ve Chou, 2021; Çoklar ve Bozyiğit, 2021; Effiyanti ve Sagala, 2018; Elfiliti ve Çoklar, 2019; Erdoğan vd., 2022; Estrada-Muñoz vd., 2020; Estrada-Munoz vd., 2021; Hassan vd., 2018; Iskandar, 2021; Keckler, 2018; Lee ve Lim, 2020; Li ve Wang, 2021; Ly ve Ly, 2022; Maxwell, 2021; Mokh vd., 2021; Musthtage vd., 2022; Oladosu vd., 2020; Rey-Merchan ve López-Arquillos, 2022; Salem, 2018; Sharma ve Gupta, 2022; Siddiqui vd., 2022; Upadhyaya ve Vrinda, 2021; Wang ve Li, 2019; Wang vd., 2020; Zapata vd., 2019; Zhao vd., 2022).

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Sonuçlar incelendiğinde 2018 ve 2019 yıllarında dört, 2020 yılında altı, 2021 ve 2022 yıllarında 10 çalışmaya ulaşılmıştır. Eğitim alanında teknostres çalışmalarının son iki yılda daha yoğun olarak yapıldığı görülmektedir. Ayrıca incelenen çalışmaların 15’i öğretmenler, 12’si öğrenciler, beşi akademisyenler, biri aile ve biri de hem öğretmenler hem akademisyenler üzerinde yürütülmüştür. Bu da yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak öğretmenler üzerinden yapıldığını göstermektedir. Çalışmaların 16’sı ilişkisel tarama, dokuzu tarama, dördü etki odaklı, ikisi ölçek geliştirme, biri vaka çalışması, biri durum çalışması, biri fenomenoloji yöntemleri ile yürütülmüştür. Bundan yola çıkarak yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak nicel çalışmalar olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Teknostres, eğitim, sistematik derleme



## Kaynaklar

- Abilleira P, M., Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P. & Mosquera-González, M. J. (2020). Technostress in Spanish university students: validation of a measurement scale. *Frontiers in Psychology, 11*, 582317.
- Akgün, F. (2019). Öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 9*(2), 40-66.
- Aktan, O. & Toraman, Ç. (2022). The relationship between Technostress levels and job satisfaction of Teachers within the COVID-19 period. *Education and Information Technologies, 1-25*.
- Al-Abdullatif, A. M. & Aladsani, H. K. (2022). Parental involvement in distance K-12 learning and the effect of technostress: sustaining post-pandemic distance education in Saudi Arabia. *Sustainability, 14*(18), 11305.
- Arnetz, B. B. & Wiholm, C. (1997). Technological stress: Psychophysiological symptoms in modern offices. *Journal of Psychosomatic Research, 43*(1), 35-42.
- Arslan, H., Şahin, Y. L., Ferhan-Odabaşı, H. & Okur, M. R. (2022). An investigation of change in teachers' technostress levels before and after the Covid-19 outbreak. *Educational Media International, 1-17*.
- Boyer-Davis, S. (2020). Technostress in higher education: An examination of faculty perceptions before and during the COVID-19 pandemic. *Journal of Business and Accounting, 13*(1), 42-58.
- Brennan, F. (2021). Technostress and leadership: a case study in higher education during the COVID-19 crisis.
- Brod, C. (1984). *Technostress: The human cost of the computer revolution*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Cahapay, M. B. & Bangoc II, N. F. (2021). Technostress, work performance, job satisfaction, and career commitment of teachers amid COVID-19 crisis in the Philippines. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*(16), 260-275.

- Chou, H. L. & Chou, C. (2021). A multigroup analysis of factors underlying teachers' technostress and their continuance intention toward online teaching. *Computers & Education, 175*, 104335.
- Çoklar, A. N. & Bozyiğit, R. (2021). Determination of technology attitudes and technostress levels of geography teacher candidates. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE), 44*, 102-111.
- Effiyanti, T. & Sagala, G. H. (2018). Technostress among teachers: a confirmation of its stressors and antecedent. *International Journal of Education Economics and Development, 9*(2), 134-148.
- Efiliti, E. & Çoklar, A. N. (2019). Teachers' technostress levels as an indicator of their psychological capital levels. *Universal Journal of Educational Research, 7*(2), 413-421.
- Erdogan, A., Öztürk, M., Erdogan, P., Zor, R. K., Çinaroglu, S., Öztörün, K. & Kayabas, Ü. (2022). Technostress in medical students during pandemic-prompted distance education: adaptation of technostress scale based on person-environment misfit theory. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 21*(3), 63-74.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development, 53*(4), 25-39.
- Estrada-Muñoz, C., Castillo, D., Vega-Muñoz, A. & Boada-Grau, J. (2020). Teacher technostress in the Chilean school system. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(15), 5280.
- Estrada-Muñoz, C., Vega-Muñoz, A., Castillo, D., Müller-Pérez, S. & Boada-Grau, J. (2021). Technostress of Chilean teachers in the context of the COVID-19 pandemic and teleworking. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(10), 5458.
- Hanley, T. & Cutts, L. (2013). What is a systematic review? *Counselling Psychology Review, 28*(4), 3-6.
- Hassan, N., Yaakob, S. A., Mat Halif, M., Abdul Aziz, R., Abdul Majid, A. & Sumardi, N. A. (2018). The effects of technostress creators and organizational commitment among school teachers.
- Iskandar, Y. H. P. (2021). The factors influencing compulsive social apps and its impact on technostress among students. *Anatolian Journal of Education, 6*(2), 207-220.

- Keckler, K. (2018). *Technostress and the K–12 educator: a phenomenological study of K–12 educators and their perceptions of stress levels, frustrations, and fears when learning new technologies for curriculum integration*. American College of Education.
- Lee, M. & Lim, K. Y. (2020). Do the technostress creators predict job satisfaction and teacher efficacy of primary school teachers in Korea? *Educational Technology International*, 21(1), 69-95.
- Li, L. & Wang, X. (2021). Technostress inhibitors and creators and their impacts on university teachers' work performance in higher education. *Cognition, Technology & Work*, 23(2), 315-330.
- Longman, S. M. D. (2013). *A comparison of the perceptions of technostress experienced by teachers versus technology used by teachers in elementary education in a southeastern school district*. Southeastern Louisiana University.
- Ly, R. & Ly, B. (2022). Technostress and telecommuting in the context of covid-19: evidence from Cambodia's higher education institutes. *SEISENSE Journal of Management*, 5(1), 60-71.
- Maxwell, E. E. (2021). *Technostress factors as predictors of job satisfaction among teachers in K-12 education* (Doctoral dissertation). Grand Canyon University.
- Mokh, A. J. A., Shayeb, S. J., Badah, A., Ismail, I. A., Ahmed, Y., Dawoud, L. K. & Ayoub, H. E. (2021). Levels of technostress resulting from online learning among language teachers in Palestine during Covid-19 pandemic. *American Journal of Educational Research*, 9(5), 243-254.
- Mushtaque, I., Awais-E-Yazdan, M. & Waqas, H. (2022). Technostress and medical students' intention to use online learning during the COVID-19 pandemic in Pakistan: the moderating effect of computer self-efficacy. *Cogent Education*, 9(1), 2102118.
- Oladosu, K. K., Alasan, N. J., Ibrionke, E. S., Ajani, H. A. & Jimoh, T. A. (2020). Learning with smart devices: influence of technostress on undergraduate students' learning at University of Ilorin, Nigeria. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 16(2), 40-47.
- Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B. S. & Tu, Q. (2008). The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation. *Information Systems Research*, 19(4), 417-433.

- Rey-Merchán, M. D. C. & López-Arquillos, A. (2022). Occupational risk of technostress related to the use of ICT among teachers in Spain. *Sustainability*, 14(14), 8746.
- Salem, H. S. M. (2018). *The perceptions and implications of techno-stress in an E-learning environment: an exploratory case study* (Doctoral dissertation). Cape Peninsula University of Technology.
- Sharma, S. & Gupta, B. (2022). Investigating the role of technostress, cognitive appraisal and coping strategies on students' learning performance in higher education: a multidimensional transactional theory of stress approach. *Information Technology & People*.
- Siddiqui, S., Arif, I. & Hinduja, P. (2022). Technostress: A catalyst to leave the teaching profession-A survey designed to measure technostress among teachers in Pakistan during COVID-19 pandemic. *E-Learning and Digital Media*, 20427530221107506.
- Upadhyaya, P. (2021). Impact of technostress on academic productivity of university students. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1647-1664.
- Wang, X. & Li, B. (2019). Technostress among university teachers in higher education: A study using multidimensional person-environment misfit theory. *Frontiers in Psychology*, 10, 1791.
- Wang, X., Tan, S. C. & Li, L. (2020). Technostress in university students' technology enhanced learning: An investigation from multidimensional person-environment misfit. *Computers in Human Behavior*, 105, 106208.
- Zapata, A., N., Alarcón-Díaz, H. H., Venturo-Orbegoso, C. O., Alarcón-Díaz, M. A., Fuentes-Esparell, J. A. & López-Echevarría, T. I. (2019). Teaching technostress and perception of the quality of service in a private university in Lima. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 7(3), 240-248.
- Zhao, G., Wang, Q., Wu, L. & Dong, Y. (2022). Exploring the structural relationship between university support, students' technostress, and burnout in technology-enhanced learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31(4), 463-473.

## **A Compilation Study on Technostress and Education**

*Paper ID: 297*

**Burcu Duman**

*Batın University, Türkiye*

dmnbrc@gmail.com

0000-0001-7414-8866

**Tuğba Oğuz**

*Bartın University, Türkiye*

tubasari5510@gmail.com

0000-0003-0384-6119

### **Introduction**

Technology is developing rapidly and with this development, it affects all fields as well as the field of education. Especially after the Covid-19 pandemic, it has become clear how important the integration of technology and education is. Ertmer (2005) defines technology and education integration as the use of technology to support and improve the teaching environment. In order to facilitate learning over time, it becomes necessary to include technology in education. It has been revealed that the use of technology, which increases the interest and participation of the students in the lessons, and all the stakeholders of the education should support the technological developments (Longman, 2013). In addition to the benefits of technology, individuals experience negative feelings such as stress, anxiety, worry and fear towards using, learning and accepting technology. These emerging emotions also revealed the concept of technostress (Brod, 1984). While Brod (1984), who first introduced the concept of technostress, defines the concept as a modern disease arising from the inability to adapt to new technologies, Arnetz (1997) defines it as the arousal state of some employees who are highly dependent on computers in the workplace. The concept of technostress should be well understood, since information technology is now an integral part of modern life (Ragu-Nathan, 2008). In the light of this idea, the aim of the study is to make a compilation by bringing together the studies on technostress in the field of education, especially in the last 5 years (2018-2022).

## Methodology

In this study, his studies on the concept of technostress; The systematic review method was used to determine and evaluate the target audience in terms of publication years and methods used. Systematic review is a research method that helps to make some inferences and to obtain conceptual information about the subject by making use of the researches on a subject (Hanley and Cutts, 2013). Within the scope of this study, the study titles between 2018-2022 were searched from Google academic, ERIC, and Web of Science databases. The terms "technostress, technostress education" were used in the search. As a result of all scans, 34 technostress studies in the field of education were found (Abilleira et al., 2020; Akgün, 2019; Aktan and Toraman, 2022; Al-Abdullatif and Aladsani, 2022; Arslan et al., 2022; Boyer-Davis, 2020; Brennan, 2021; Cahapay and Bangoc, 2021; Chou and Chou, 2021; Çoklar and Bozyiğit, 2021; Effiyanti and Sagala, 2018; Elfilti and Çoklar, 2019; Erdoğan et al., 2022; Estrada-Muñoz et al., 2020; Estrada-Munoz et al., 2021; Hassan et al., 2018; Iskandar, 2021; Keckler, 2018; Lee and Lim, 2020; Li and Wang, 2021; Ly and Ly, 2022; Maxwell, 2021; Mokh et al., 2021; Musthtage et al., 2022; Oladosu et al., 2020; Rey-Merchan and López-Arquillos, 2022; Salem, 2018; Sharma and Gupta, 2022; Siddiqui et al., 2022; Upadhyaya and Vrinda, 2021; Wang and Li, 2019; Wang et al., 2020; Zapata et al., 2019; Zhao et al., 2022).

## Results / Expected Outcomes

When the results were examined, four studies were reached in 2018 and 2019, six studies in 2020, and 10 studies in 2021 and 2022. It is seen that technostress studies in the field of education have been carried out more intensively in the last two years. In addition, 15 of the examined studies were carried out on teachers, 12 on students, five on academics, one on family and one on both teachers and academics. This shows that the studies are mostly done on teachers. 16 of the studies were conducted with relational screening, nine screening, four effect-oriented, two scale development, one case study, one case study, one phenomenology methods. Based on this, it is seen that the studies carried out are mainly quantitative studies.

**Keywords:** Technostress, Education, Systematic review.

## References

Abilleira P, M., Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P. & Mosquera-González, M. J. (2020). Technostress in Spanish university students: validation of a measurement scale. *Frontiers in Psychology, 11*, 582317.

- Akgün, F. (2019). Öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 40-66.
- Aktan, O. & Toraman, Ç. (2022). The relationship between Technostress levels and job satisfaction of Teachers within the COVID-19 period. *Education and Information Technologies*, 1-25.
- Al-Abdullatif, A. M. & Aladsani, H. K. (2022). Parental involvement in distance K-12 learning and the effect of technostress: sustaining post-pandemic distance education in Saudi Arabia. *Sustainability*, 14(18), 11305.
- Arnetz, B. B. & Wiholm, C. (1997). Technological stress: Psychophysiological symptoms in modern offices. *Journal of Psychosomatic Research*, 43(1), 35-42.
- Arslan, H., Şahin, Y. L., Ferhan-Odabaşı, H. & Okur, M. R. (2022). An investigation of change in teachers' technostress levels before and after the Covid-19 outbreak. *Educational Media International*, 1-17.
- Boyer-Davis, S. (2020). Technostress in higher education: An examination of faculty perceptions before and during the COVID-19 pandemic. *Journal of Business and Accounting*, 13(1), 42-58.
- Brennan, F. (2021). Technostress and leadership: a case study in higher education during the COVID-19 crisis.
- Brod, C. (1984). *Technostress: The human cost of the computer revolution*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Cahapay, M. B. & Bangoc II, N. F. (2021). Technostress, work performance, job satisfaction, and career commitment of teachers amid COVID-19 crisis in the Philippines. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*(16), 260-275.
- Chou, H. L. & Chou, C. (2021). A multigroup analysis of factors underlying teachers' technostress and their continuance intention toward online teaching. *Computers & Education*, 175, 104335.
- Çoklar, A. N. & Bozyiğit, R. (2021). Determination of technology attitudes and technostress levels of geography teacher candidates. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 44, 102-111.

- Effiyanti, T. & Sagala, G. H. (2018). Technostress among teachers: a confirmation of its stressors and antecedent. *International Journal of Education Economics and Development*, 9(2), 134-148.
- Efiliti, E. & Çoklar, A. N. (2019). Teachers' technostress levels as an indicator of their psychological capital levels. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 413-421.
- Erdogan, A., Öztürk, M., Erdogan, P., Zor, R. K., Çinaroglu, S., Öztörün, K. & Kayabas, Ü. (2022). Technostress in medical students during pandemic-prompted distance education: adaptation of technostress scale based on person-environment misfit theory. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 21(3), 63-74.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Estrada-Muñoz, C., Castillo, D., Vega-Muñoz, A. & Boada-Grau, J. (2020). Teacher technostress in the Chilean school system. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5280.
- Estrada-Muñoz, C., Vega-Muñoz, A., Castillo, D., Müller-Pérez, S. & Boada-Grau, J. (2021). Technostress of Chilean teachers in the context of the COVID-19 pandemic and teleworking. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5458.
- Hanley, T. & Cutts, L. (2013). What is a systematic review? *Counselling Psychology Review*, 28(4), 3-6.
- Hassan, N., Yaakob, S. A., Mat Halif, M., Abdul Aziz, R., Abdul Majid, A. & Sumardi, N. A. (2018). The effects of technostress creators and organizational commitment among school teachers.
- Iskandar, Y. H. P. (2021). The factors influencing compulsive social apps and its impact on technostress among students. *Anatolian Journal of Education*, 6(2), 207-220.
- Keckler, K. (2018). *Technostress and the K–12 educator: a phenomenological study of K–12 educators and their perceptions of stress levels, frustrations, and fears when learning new technologies for curriculum integration*. American College of Education.
- Lee, M. & Lim, K. Y. (2020). Do the technostress creators predict job satisfaction and teacher efficacy of primary school teachers in Korea? *Educational Technology International*, 21(1), 69-95.



- Li, L. & Wang, X. (2021). Technostress inhibitors and creators and their impacts on university teachers' work performance in higher education. *Cognition, Technology & Work*, 23(2), 315-330.
- Longman, S. M. D. (2013). *A comparison of the perceptions of technostress experienced by teachers versus technology used by teachers in elementary education in a southeastern school district*. Southeastern Louisiana University.
- Ly, R. & Ly, B. (2022). Technostress and telecommuting in the context of covid-19: evidence from Cambodia's higher education institutes. *SEISENSE Journal of Management*, 5(1), 60-71.
- Maxwell, E. E. (2021). *Technostress factors as predictors of job satisfaction among teachers in K-12 education* (Doctoral dissertation). Grand Canyon University.
- Mokh, A. J. A., Shayeb, S. J., Badah, A., Ismail, I. A., Ahmed, Y., Dawoud, L. K. & Ayoub, H. E. (2021). Levels of technostress resulting from online learning among language teachers in Palestine during Covid-19 pandemic. *American Journal of Educational Research*, 9(5), 243-254.
- Mushtaque, I., Awais-E-Yazdan, M. & Waqas, H. (2022). Technostress and medical students' intention to use online learning during the COVID-19 pandemic in Pakistan: the moderating effect of computer self-efficacy. *Cogent Education*, 9(1), 2102118.
- Oladosu, K. K., Alasan, N. J., Ibiroke, E. S., Ajani, H. A. & Jimoh, T. A. (2020). Learning with smart devices: influence of technostress on undergraduate students' learning at University of Ilorin, Nigeria. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 16(2), 40-47.
- Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B. S. & Tu, Q. (2008). The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation. *Information Systems Research*, 19(4), 417-433.
- Rey-Merchán, M. D. C. & López-Arquillos, A. (2022). Occupational risk of technostress related to the use of ICT among teachers in Spain. *Sustainability*, 14(14), 8746.
- Salem, H. S. M. (2018). *The perceptions and implications of techno-stress in an E-learning environment: an exploratory case study* (Doctoral dissertation). Cape Peninsula University of Technology.

- Sharma, S. & Gupta, B. (2022). Investigating the role of technostress, cognitive appraisal and coping strategies on students' learning performance in higher education: a multidimensional transactional theory of stress approach. *Information Technology & People*.
- Siddiqui, S., Arif, I. & Hinduja, P. (2022). Technostress: A catalyst to leave the teaching profession-A survey designed to measure technostress among teachers in Pakistan during COVID-19 pandemic. *E-Learning and Digital Media*, 20427530221107506.
- Upadhyaya, P. (2021). Impact of technostress on academic productivity of university students. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1647-1664.
- Wang, X. & Li, B. (2019). Technostress among university teachers in higher education: A study using multidimensional person-environment misfit theory. *Frontiers in Psychology*, 10, 1791.
- Wang, X., Tan, S. C. & Li, L. (2020). Technostress in university students' technology enhanced learning: An investigation from multidimensional person-environment misfit. *Computers in Human Behavior*, 105, 106208.
- Zapata, A., N., Alarcón-Díaz, H. H., Venturo-Orbegoso, C. O., Alarcón-Díaz, M. A., Fuentes-Esparell, J. A. & López-Echevarría, T. I. (2019). Teaching technostress and perception of the quality of service in a private university in Lima. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 7(3), 240-248.
- Zhao, G., Wang, Q., Wu, L. & Dong, Y. (2022). Exploring the structural relationship between university support, students' technostress, and burnout in technology-enhanced learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31(4), 463-473.

**DİJİTAL ÇAĞDA PROGRAM GELİŞTİRME VE ÖĞRETİM**

**CURRICULUM AND INSTRUCTION IN THE DIGITAL AGE**

**“Çocuklar İçin Felsefe” Uygulamalarının Öğrencilerin 4C ve Problem Çözme  
Becerilerine Yansımaları**

*Bildiri Kodu: 39*

**Esra Duygu Erkol**

*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

esraduyguerkol@hotmail.com

0000-0001-7992-4780

**İpek Saralar-Aras**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

ipek.salararas@gmail.com

0000-0002-4942-4408

**Ramazan Akan**

*Akçalar Fahriye Sayarel İlkokulu, Türkiye*

ramazanakan48@hotmail.com

0000-0002-0525-0389

## **Giriş**

Hem bireyin hem de ülkenin geleceğini şekillendiren en önemli unsurlardan biri eğitimidir. Eğitim, birçok kaynakta da belirtildiği gibi “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış meydana getirme sürecidir” (Brighouse, 2006; Dewey, 1986). Problem çözme gibi matematiksel becerileri de dâhil eden 21. yüzyıl becerilerini her eğitim öğretimi sürecinde öğrencilere kazandırmak ve bu alanlarda öğrencilerin farkındalıklarını arttırmak gerektiği, aynı zamanda düşünmenin dört niteliği olan eleştirel, özenli, yaratıcı ve dayanışmacı düşünmenin kazandırılma ihtiyacı Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB, 2018) açıkça ifade edilmektedir. Bu becerilerin kazandırılmasında en büyük rollerden biri de öğretmenlerindir. Gelişen teknolojileri araştıran, yeniliği ve gelişimi takip eden, yenilikleri takip etmeyi bir toplumsal sorumluluk olarak üzerinde hisseden ve buna göre yaşayan öğretmenlere bu konuda önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda, eğitimin temellerin atıldığı süreçte öğrencilerin düşünen, sorgulayan, keşfeden ve üreten bireyler olması

amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Bunların yanında özenli düşünme, iş birliği yapma ve yaratıcı, bir o kadar da yapıcı eleştirel düşünme becerisine sahip olması bu süreçte elzemdir. Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarının düşünmenin 4C boyutunda ve problem çözme becerilerinde okul öncesi öğrencilerine yansımaları incelemek araştırmamızın konusunu oluşturmaktadır. Başka bir deyişle, çalışmanın amacı, düşünmenin 4C boyutu ve problem çözme becerilerine ulaşmada Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarının öğrenciye katkısına yönelik yansımaları incelenmiştir.

## **Yöntem**

Araştırma deseni, bir durum çalışmasıdır. Bu araştırma dâhilinde, beş gönüllü okul öncesi öğretmeni Çocuklar İçin Felsefe uygulamaları yapmıştır. Her birinin yaklaşık 20 öğrencisinden topladığı veri göz önünde bulundurularak, öğrenci becerilerindeki değişim öğretmen gözünden değerlendirilmiştir. Araştırma evrenini beş gönüllü okul öncesi öğretmeni ve yaklaşık 100 öğrenciden toplanan veriler oluşturmaktadır.

Veriler, hâlihazırda sınıflarında Çocuklar İçin Felsefe uygulamaları yapan öğretmenlerden sınıfa herhangi bir etkide bulunmadan gözlem notları ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır.

Veriler tematik olarak analiz edilmeye başlanmış, öğretmen gözünden öğrenci becerilerindeki değişimler ile ilgili gerekli kodlama yapılarak ön temalara ulaşılmıştır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Verilerin analiz süreci devam etmektedir. Bununla birlikte, ön analiz, araştırmada öğrencilerin Çocuklar İçin Felsefe Uygulamaları ile sorgulayan, merak eden, günlük yaşam becerileri içinde problem durumuna çözüm bulma ve hayata geçirmede yaparak yaşayarak keşfetme becerisini kazandığını göstermektedir. Öğrencilerin problemleri ifade etmesinde daha öz güvenli olduğu ve süreç içinde kelime dağarcığı gelişerek nitelikli iletişim kurduğu, ayrıca nicelik olarak daha fazla öğrenciyi eğitim durumu içerisinde etkin kıldığı da ön veriler aracılığı ile söylenebilir. Problemleri daha rahat ifade eden öğrencilerin, matematiksel problemleri anlamada ve çözmede de daha başarılı olduğu öğretmenler tarafından tahmin edilmektedir. Bu bağlamda, Çocuklar İçin Felsefe uygulamalarının öğrencide farkındalık yaratacağı beklenmektedir.

P4C eğitim yaklaşımını geliştiren Lipman (2003), çocukların doğasından gelen merak ve keşfetme arzusunun felsefe ile birleştirildiğinde, çocukları gelecekte daha esnek ve etkin düşünen yetişkinler haline getireceğine inanmaktadır. Çok sayıda araştırmacı da çocuklarla felsefe yöntemini savunmuş ve bunlar arasında yer alan Jackson (2004) çocuklarla felsefe eğitimine anaokulunda başlanılmasını, ilkokul ve ortaokul müfredatında yer almasını ve

düzenli bir ders olarak yapılmasını öngörmüştür. Bu bağlamda P4C'nin bireyin gereklilik hissedeceği eleştirel ve yaratıcı düşünme yetisini, dil ve problem çözme becerisini geliştireceği öngörülmektedir. Çocukların uyarıcı niteliğinde paylaşılan hikâye, film ya da resmi kullanarak grup sohbeti, paylaşım gerçekleştirerek sorulara, sorgulamalara cevaplar bulmaya çalışacağı ya da yeni sorular sormaya, fikirlerini bağımsız bir şekilde paylaşmaya, dinlemeye, özenli olmaya veya aynı düşünceye katılarak o düşünceyi iş birliği içinde aktarması beklenmektedir.

Çocuklar İçin Felsefe de amaç bireye düşünmeyi öğretmek, doğru soru sormayı ve sorgulama yolculuğunda merak ve keşfetme, problem çözme becerilerini kazandırmaktır. Bu bağlamda kişilik geliştiren, sosyal yetiler, mantıksal yetileri kazanacağı beklenmektedir. Öğretmenlerin geleneksel yöntemler kullandığı, öğrencilerin ise pasif olduğu eğitim modeli yerine okul öncesinde P4C uygulamalarının yaygınlaşmasının gerekliliğine vurgu yapmak ve farkındalık ortaya koymak önemlidir. Geçerli, güvenilir, destekleyici uygulama örnekleri ile sahada etkin beş sınıf bu araştırma kapsamında incelenmiştir. Benzer P4C uygulamalarını sürdürmenin yanı sıra, ebeveynler ve öğretmenlerle de bir araya gelerek onların da P4C uygulamalarında etkili olmasını sağlamak, ilgili atölye uygulamaları ile sürece katkı sunulması önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** İş birliği, Öğretmenler, Özenli düşünme, Problem çözme, Yaratıcılık.

### **Kaynaklar**

Brighouse, H. (2006). *On education*. Routledge.

Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252.

Jackson, T. E. (2004). Philosophy for children Hawaiian style. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(1/2), 4-8.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>

MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. MEB. [https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023\\_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf) sayfasından erişilmiştir.

## Reflections of P4C Practices on Students' 4C and Problem-Solving Skills

*Paper ID: 39*

**Esra Duygu Erkol**

*Aydın Adnan Menderes University, Türkiye*

esraduyguerkol@hotmail.com

0000-0001-7992-4780

**İpek Saralar-Aras**

*Ministry of National Education, Türkiye*

ipek.salararas@gmail.com

0000-0002-4942-4408

**Ramazan Akan**

*Akçalar Fahriye Sayarel Primary School, Türkiye*

ramazanakan48@hotmail.com

0000-0002-0525-0389

### **Introduction**

Education is one of the most important elements, which shapes the future of both the individuals and countries. As stated in many sources, education is “the process of deliberately creating a desired behavior in an individual’s behavior through his/her own experience” (Brighouse, 2006; Dewey, 1986). It seems necessary to provide students with the 21<sup>st</sup> century skills that include mathematical skills such as problem solving, as well as the need to acquire critical, comunicative, creative and collaborative thinking (4C dimension), which are the four qualities of thinking, that were clearly stated in the MoNE’s 2023 Education vision document (Ministry of National Education [MoNE], 2018). One of the biggest roles in gaining these skills belongs to teachers. Teachers, who actively search for developing technologies, follow innovation and development in educational technologies, feel following innovations as a social responsibility and live accordingly, have important duties and responsibilities in this regard. In this context, it was aimed that students become individuals who think, question, discover and produce in the process of laying the foundations of education (MoNE, 2018). In addition to

these, it seems essential in this process to have the ability to think carefully, cooperate and think creatively and constructively. The subject of our research is to examine the reflections of Philosophy for Children practices on pre-school students in the 4C dimension of thinking and problem solving skills. In other words, the aim of the study, the 4C dimension of thinking and the reflections of the Philosophy for Children practices on the student's contribution to reaching problem solving skills were examined.

### **Methodology**

The research design is a case study. Within the scope of this study, five volunteer preschool teachers practiced Philosophy for Children. Considering the data that each of them collected from about 20 students, the change in student skills was evaluated from the perspective of their teachers. The data was collected from five volunteer preschool teachers and approximately 100 students.

The data was collected from teachers who were, at the time of the study, practicing Philosophy for Children in their classrooms, with observation notes and semi-structured interview questions without any impact of the researchers on the class.

The data began to be analyzed thematically, and preliminary themes were reached by making the necessary coding regarding the changes in student skills from the perspective of their teachers.

### **Results / Expected Outcomes**

The analysis of the data continues; however, the preliminary analysis showed that the students gained the ability to question, wonder, find a solution to the problem situation in their daily life skills, and discover by living and doing in practice, with Philosophy Applications for Children. It could be said through preliminary data that students were more self-confident in expressing their problems, their vocabulary improved in the process of P4C, they established quality communication, and that they made more students active in their classrooms in terms of quantity. It was noted by most of the teachers that students who expressed problems more easily were more successful in understanding and solving mathematical problems. In this context, it is expected that the applications of Philosophy for Children will hopefully create an awareness in the students.

Developing the P4C educational approach, Lipman (2003) believed that children's innate curiosity and desire to explore, when combined with philosophy, would make children more flexible and active thinking adults in the future. After Lipman, many researchers and educators



also advocated the method of philosophy with children, and Jackson (2004), who was among them, predicted that philosophy education with children should be started in kindergarten, included in the primary and secondary school curriculum, and made as a regular lesson. In this context, it was predicted that P4C would develop the critical and creative thinking skills, and language and problem-solving skills that an individual will feel necessary throughout his/her real life as well as education. It is expected that students in this study will try to find answers to questions and inquiry by using a shared story, movie or picture as a stimulus or to ask new questions to share their ideas independently, to listen, to be attentive or to share their opinions in a collaborative setting.

The aim of Philosophy for Children is to teach the students to think, to ask the right questions and to gain the skills of curiosity and discovery, problem solving in the journey of inquiry. In this context, it is expected that students will gain personal, social, problem-solving and logical skills. It is important to emphasize the necessity of spreading P4C practices in pre-school and to raise awareness instead of the educational model in which teachers use traditional methods and students are passive. Five teachers who created awareness in their classrooms with valid, reliable and supportive practice examples based on the understanding of ‘as the twig is bent so is the tree inclined’ were examined within the scope of this research. In addition to maintaining similar P4C practices, it is recommended to come together with parents and teachers to ensure that they are effective in P4C practices, and to contribute to the process with relevant workshop practices.

**Keywords:** Careful thinking, Collaboration, Creativity, Problem-solving, Teachers

## References

Brighouse, H. (2006). *On education*. Routledge.

Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252.

Jackson, T. E. (2004). Philosophy for children Hawaiian style. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(1/2), 4-8.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>

MoNE. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. MoNE. Retrieved from  
[https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023\\_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf)

# Öğretim Teknolojilerinde Kritik Öğelerin Belirlenmesi Üzerine Bir Derleme Çalışması

*Bildiri Kodu: 48*

**Barış Mercimek**

*Siirt Üniversitesi*

brsmcimek@gmail.com

0000-0002-0368-4693

## **Giriş**

Öğretim ortamları teknolojik dönüşümlerden istemli ve istemsiz olarak etkilenmektedir. Bu etkilenme öğrenen, öğretici ve ortam bileşenlerinden oluşabilmektedir. Günlük yaşamında sıklıkla dijital teknolojileri kullanan öğrenen; öğretim ortamlarını ve öğrenme araçlarını dijital ortamlarda tasarlayan öğretici; öğrenen-öğretici fiziksel ortamın aynı olmadığı durumlarda öğrenmenin web tabanlı ortamlarda gerçekleştirilme zorunluluğu bu durumun nedenleri arasında yer almaktadır. Öğrenmenin dijital araçlarla gerçekleştirilmesi öğretim teknolojilerinin sınırları içine girmektedir. Öğretimde teknolojik araçların kullanılması da zaman zaman bu kavramın sınırları içinde kabul edilmektedir. Bununla birlikte etkili öğretim teknolojileri kullanımı istendik ve uygulamada önemli disiplinlerin kullanılmasını gerekli kılan zorlu bir süreçtir.

## **Yöntem**

Bu çalışmada alanyazında yer alan öğretim teknolojileri terminolojisi ve öğretim teknolojilerinin kritik öğelerinin irdelenmesi amaçlanmıştır. Öğretim ve teknoloji kavramlarının bir araya gelerek ortaya çıkardığı ve her iki terimin üzerinde bir anlam ve öneme sahip olan bu kavramın detaylı yansıtılması bir diğer amaç olmuştur. Bu yönüyle alanyazın derlemesi niteliğinde bir araştırmadır. Bu bağlamda çalışmada betimsel bir aktarım sunulmaktadır. Ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan ilgili çalışmalar derlenmiş ve çıktıları paylaşılmıştır. Kavrama ilişkin üzerinde durulan terminolojik yaklaşımın yanında örtük ve dolaylı anlamları da analiz sürecine tabi tutulmuştur.

## **Sonuçlar**

Öğretim teknolojileri temelinde öğrenmenin planlanmasını ve bu planlamada etkili teknoloji entegrasyon süreçlerini konu edinmektedir. Bunun yanında planlanan sürecin tüm paydaşlar tarafından eşgüdüllü olarak yürütülmesi önem taşımaktadır. Bu süreçte öğrenmenin sistem

veya öğretici tarafından sorgulanması ve iyileştirme önerilerinin sunulması gerekmektedir. Öğretici, öğrenen, ortam ve materyal sürecin temel unsurlarıdır. Ancak her bir kavrama yönelik öğretim teknolojilerinin yüklediği anlam ve görev bulunmaktadır. Öğrenenin teknoloji yeterliliği, öğrenme motivasyonu ve öğretim görevlerini tamamlaması; öğreticinin öğrenme ortamını işlevsel düzenlemesi, öğrenen görevlerinin takibini yapması ve geribildirimleri organize etmesi; sistemin (ortamın) açık, anlaşılır arayüze sahip olması, öğrenen davranışlarını loglara kaydedebilmesi ve akıllı öğrenme ipuçları sunabilecek potansiyele sahip olması kritik önemdedir.

Öğrenen sistem üzerinde davranış izlerini bırakmaktadır. Bu izler öğrenme hakkında önemli bilgiler taşımaktadır. Öğretimin devamlılığı ve anlaşılabilirliği için bireysel bağlamda bu izlerin takip edilmesi gerekmektedir. Bu sistemsal bir kontrol olabileceği gibi küçük ve orta ölçekli gruplarda öğreticinin de takibi olabilmektedir. Öğreticinin öğrenen bazında sunacağı öneriler ve içeriklerde bu koşullarda biçimlenmektedir. Böylelikle öğretim teknolojilerinin etkili teknoloji entegrasyonuna, işlevsel-birey odaklı geri bildirimlere ve sürdürülebilir dijital öğrenmeye ışık tuttuğu anlaşılmaktadır. Buna karşılık bu öğelerden gücünü aldığı da açığa çıkmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim teknolojileri, Materyal, Öğrenme, Entegrasyon

# Identifying Critical Elements in Instructional Technologies

*Paper ID: 48*

**Barış Mercimek**

*Siirt University, Türkiye*

brsmercimek@gmail.com

0000-0002-0368-4693

## **Introduction**

Teaching environments are voluntarily and involuntarily affected by technological transformations. This influence can occur with learner, instructor and environment factors. The learner who frequently uses digital technologies in his daily life; instructor who designs teaching environments and learning tools in digital environments; In cases where the learner-teacher physical environment is not the same, the necessity of learning in web-based environments is among the reasons for this situation. The realization of learning with digital tools falls within the limits of instructional technologies. The use of technological tools in teaching is sometimes accepted within the limits of this concept. However, the use of effective instructional technologies is required and it is a challenging process that requires the use of important disciplines in practice.

## **Method**

In this study, it is aimed to examine the critical elements of instructional technologies terminology and instructional technologies in the literature. It is a research that is a compilation of literature. In this context, the study presents a descriptive transfer.

## **Results**

It deals with the planning of learning on the basis of instructional technologies and effective technology integration processes in this planning. In addition, it is important that the planned process is carried out in coordination by all stakeholders. In this process, learning should be questioned by the system or the instructor and improvement suggestions should be presented. The teacher, the learner, the environment and the material are the basic elements of the process. However, there are meanings and duties attributed to instructional technologies for each concept. The learner's technology proficiency, motivation to learn, and completion of teaching tasks; functional organization of the learning environment by the instructor, tracking the

learner's tasks and organizing the feedback; It is critical that the system (environment) has a clear, understandable interface, can log learner behaviors, and has the potential to offer smart learning tips.

It leaves traces of behavior on the learning system. These traces carry important information about learning. These traces should be followed in an individual context for the continuity and intelligibility of the teaching. This can be a systemic control or a follow-up of the instructor in small and medium-sized groups. The suggestions and contents that the instructor will present on the basis of the learner are shaped under these conditions. Thus, it is understood that instructional technologies shed light on effective technology integration, functional-individual-oriented feedback and sustainable digital learning. On the other hand, it turns out that it takes its power from these elements.

**Keywords:** Educational technologies, Materials, Learning, Integration

# **Teknoloji Entegrasyonunu Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi Üzerine Betimsel Bir Araştırma**

*Bildiri Kodu: 49*

**Barış Mercimek**

*Siirt Üniversitesi, Türkiye*

brsmcimek@gmail.com

0000-0002-0368-4693

## **Giriş**

Başarılı öğrenme süreçlerinin ve çıktılarının bir takım dayanakları bulunmaktadır. Bu dayanaklar disiplinli bir öğretim sürecinin işe koşulmasıyla ortaya çıkmaktadır. Öğretim hedeflerine ulaşmada öğrenen merkezi öneme sahiptir. Öğrenen farklılıklarını önemseyen, öğretim ortamlarının etkili, verimli ve işlevsel olmasını önemseyen sistemlerde benzer değere sahip olmaktadır. Öğrenmenin takibi ve iyileştirilmesinde dijital teknoloji olanakları önemli yardımcıları olmaktadır. Bununla birlikte yalnızca dijital teknolojilerin kullanımı etkili öğrenme süreçlerini beraberinde getirmemektedir. Bununla birlikte sistemli ve disiplinli bir anlayış benimsenmediği sürece öğrenme kalitesini, öğrenen motivasyonunu düşürmektedir. Böylelikle istendik öğrenme çıktıları yerine bilişsel kayboluşlar ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi bileşenlerini içeren teknoloji entegrasyonunun etkili kılınması dijital öğrenme ortamları için bir zorunluluk haline gelmektedir. Bu değişkenlerin her biri kendi içinde ayrı öneme sahipken etkili bileşimleri öğrenme performansları için ayrı ve kapsamlı bir anlam ifade etmektedir. Böylelikle öğrenme sürecinde dikkatin kazanılmasında, öğrenme başarısının değerlendirilmesine kadar verimli ve işlevsel bir teknoloji entegrasyonu öğrenme ortamları için kritik değer taşımaktadır. Buna karşılık öğrenme sürecinin mikro ölçekli bir alanında da teknoloji entegrasyonları zaman zaman önemli ve yeterli olabilmektedir. Bu bağlamda teknoloji entegrasyonun bir zorunluluk olmadığını, kullanımının yarar sağladığı durumlar için değerli olduğunu vurgulamak yerinde olacaktır. Bu kapsamda söz edilen değişkenlerin irdelenmesi ve kullanım alanlarının gerekçelendirilmesi kritik öneme sahip olmaktadır.

## **Yöntem**

Bu çalışmada teknoloji entegrasyon süreçlerine yönelik alanyazında sunulan değişkenlerin belirlenmesi ve incelenmesi amaçlanmaktadır. Alanyazın derlemesi ve betimlemesi niteliğinde bir araştırmadır. Ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan teknoloji entegrasyonu çalışmalarında işaret edilen kritik öğelerin belirlenmesi ve kavram analizi hedeflenmektedir. Bu bağlamda çalışmada betimsel bir sunum yer almaktadır.

## **Sonuçlar**

Öğreticinin teknoloji bilgisi ve yeterliliği etkili teknoloji entegrasyonu için yeterli olmamaktadır. Öğrenenin dijital teknoloji deneyimi de dijital öğrenme ortamlarında yüksek öğrenme performansı göstereceğine kanıt oluşturmamaktadır. Dijital teknoloji öğrenme başarısı için önemli bir yardımcı öğedir. Performansın mutlak dayanağı öğrenen hazırbulunuşluğu, teknoloji kabul ve kullanım seviyesi, öğrenme motivasyonu olmaktadır. Öğretici tarafında ise benzer biçimde teknoloji kabul ve kullanımda yüksek seviyede yer alma, etkili dijital teknoloji araçlarını kullanabilme ve uyarlayabilme, tüm bunları alan bilgisi ve pedagojik yeterlikle harmanlama önem taşımaktadır. Özetle öğreticinin entegrasyon modellerinde yer alan üç temel öğeyi işe koşabilmesi etkili bir entegrasyon süreci için yeterli olmazken, eğitsel teknoloji içerikleri üretebilme, uyarlayabilme standartlarına ulaştırabilme gibi yeterliklere de sahip olması beklenmektedir. Bunun yanında disiplinler arası anlayışla alan içi ve alan dışı öğretim kapsamında kalma koşuluyla işbirlikli dijital çalışma ortamları oluşturabilme ve uyumsama davranışlarının da bu sürece katkı sağlaması beklenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Etkili öğrenme, İşbirliği, Teknoloji kabul ve kullanım, Teknolojik yeterlik

# Identifying Critical Elements in Instructional Technologies

*Paper ID: 49*

**Bariş Mercimek**

*Siirt University, Türkiye*

brsmercimek@gmail.com

0000-0002-0368-4693

## **Introduction**

Successful learning processes and outcomes have a number of foundations. These foundations emerge with the use of a disciplined teaching process. The learner is of central importance in achieving instructional goals. It has a similar value in systems that care about learner differences and that the teaching environments are effective, efficient and functional. Digital technology opportunities are important aids in the follow-up and improvement of learning. However, the use of digital technologies alone does not bring about effective learning processes. However, unless a systematic and disciplined approach is adopted, it reduces the quality of learning and the motivation of the learner. Thus, cognitive losses occur instead of desired learning outcomes. In this context, making technology integration effective, which includes technology, pedagogy and content knowledge components, becomes a necessity for digital learning environments. While each of these variables has a different importance in itself, their effective combinations have a separate and comprehensive meaning for learning performances. Thus, an efficient and functional technology integration is critical for learning environments, from gaining attention in the learning process to evaluating learning success. On the other hand, technology integrations in a micro-scale area of the learning process can be important and sufficient from time to time. In this context, it would be appropriate to emphasize that technology integration is not a necessity, but is valuable for situations where its use is beneficial. In this context, it is critical to examine the variables mentioned and justify their usage areas.

## **Methodology**

In this study, it is aimed to determine and examine the variables presented in the literature for technology integration processes. It is a research that is a compilation and description of the literature. It is aimed to determine the critical elements pointed out in technology integration



studies in the national and international literature and to analyze the concept. In this context, there is a descriptive presentation in the study.

## **Results**

Technology knowledge and competence of the instructor is not sufficient for effective technology integration. The learner's experience in digital technology does not provide evidence for high learning performance in digital learning environments. Digital technology is an important contributor to learning success. The absolute basis of performance is learner readiness, level of acceptance and use of technology, and motivation to learn. On the teacher side, it is important to have a high level of technology acceptance and use, to be able to use and adapt effective digital technology tools, and to blend all these with content knowledge and pedagogical competence. In summary, while the trainer's ability to employ the three basic elements in the integration models is not sufficient for an effective integration process, it is expected that he/she should have competencies such as producing educational technology content and reaching the standards for adaptation. In addition, it is expected that the ability to create collaborative digital work environments and adaptation behaviors will contribute to this process, provided that they remain within the scope of in-field and out-of-field teaching with an interdisciplinary understanding.

**Keywords:** Effective learning, Collaboration, Technology acceptance and use, Technological competence

**Blok Tabanlı Kodlama Araçlarının Akademik Başarı, Tutum ve Bilgi İşlemsel Düşünme  
Becerisine Etkisi: Meta-Analiz Çalışması**

*Bildiri Kodu: 85*

**Oğuz Gürbüzürk**

*İnönü Üniversitesi, Türkiye*

oguz.gurbuzturk@inonu.edu.tr

0000-0002-9950-3139

**Derya Yılmaz Tanataş**

*İnönü Üniversitesi, Türkiye*

deryatanatas@gmail.com

0000-0003-0905-8033

## **Giriş**

Teknoloji ile tanışma yaşı son yıllarda erken çocukluk dönemine kadar inmiş durumdadır. Hızla artan teknoloji kullanımı, erken yaşlarda uygun kodlama eğitimi araçları ile desteklenerek bireylerin sadece tüketen değil üreten bireyler durumuna geçebilmeleri için kodlama eğitimi ile tetiklenebilir (Yükseltürk ve Altıok, 2015).

Alanyazına bakıldığında, blok tabanlı kodlama araçlarının çeşitli değişkenlere etkisinin incelendiği bireysel çalışmalara rastlanılmaktadır. Bu çalışmalar sıklıkla akademik başarı (Okuducu, 2020), tutum (Totan, 2021), bilgi işlemsel düşünme becerisi (Ünsal, 2020), motivasyon (Saygıner, 2017), kalıcılık (Şahbaz, 2021) ve öz yeterlilik (Dinçer, 2018) gibi değişkenler üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çalışmaların her birinin kendi içinde ulaştığı bulgu ve sonuçları vardır. Ancak bu bulgu ve sonuçların bütüncül bir anlayışla ele alınarak, daha büyük örnekleme, bazı değişkenler üzerindeki etkisini görmek adına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada ders planlarında, blok tabanlı kodlama araçlarının kullanıldığı çalışmalar ile mevcut öğretim yöntemlerinin uygulandığı çalışmaların karşılaştırıldığı bireysel çalışmalar bir araya getirilerek, blok tabanlı kodlama araçlarının kullanımının akademik başarı, tutum ve bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerindeki genel etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarıya etkisi ne düzeydedir?
2. Blok tabanlı kodlama araçlarının tutuma etkisi ne düzeydedir?
3. Blok tabanlı kodlama araçlarının bilgi işlemsel düşünme becerisine etkisi ne düzeydedir?

## **Yöntem**

Bu çalışma nicel araştırma kapsamında tarama modeline dayalıdır. Bu amaçla meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile tekil araştırmaların sonuçlarını bütünleştirme yoluna gidilerek blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarı, tutum ve bilgi işlemsel düşünme becerisine genel etkisi incelendiğinden meta analiz yöntemine uymaktadır.

Araştırmaya dahil edilme ölçütleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. YÖK Ulusal Tez Merkezi, Proquest ve Google Akademik veri tabanlarında Türkçe veya İngilizce dilinde yayımlanan, 2014 – 2021 yılları arasındaki çalışmalar,
2. Blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarı, tutum ve bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerindeki etkisinden en az birini inceleyen çalışmalar,
3. Örneklemi ilk ve ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende yapılmış çalışmalar,
4. Çalışmanın etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için gerekli olan deney ve kontrol gruplarına ait örneklem büyüklükleri (N) ile aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (SS) değerlerini ya da hesaplamaya katılımı sağlayabilecek istatistiksel verileri içeren çalışmalar.

Meta-analiz çalışması, dahil edilme ölçütleri kapsamında ulaşılabilen 25 çalışmanın kodlanması ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın etki büyüklükleri Comprehensive Meta-Analysis (CMA) programı ile hesaplanmış ve Cohen'in etki büyüklüğü indeksine (Dinçer, 2021) göre (-0,15 – 0,15 önemsiz düzeyde; 0,15 – 0,40 küçük düzeyde; 0,40 – 0,75 orta düzeyde; 0,75 – 1,10 geniş düzeyde; 1,10 – 1,45 çok geniş düzeyde ve 1,45 üstü mükemmel düzeyde) yorumlanmıştır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Yapılan analizler sonucunda, Cohen'in etki büyüklüğü indeksine göre blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarı ( $g=0,586$ ) ve tutum ( $g=0,533$ ) üzerinde orta, bilgi işlemsel düşünme becerisi ( $g=0,937$ ) üzerinde ise geniş düzeyde etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Alanyazına bakıldığında araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan Şahbaz (2021), Okuducu (2020), Oluk vd. (2018) blok tabanlı kodlama

araçlarının öğrencilerin akademik başarılarını; Totan (2021) ve Kabak (2020) blok tabanlı kodlama araçlarının öğrencilerin tutumlarını; Ünsal (2020) ile Calao vd. (2015) blok tabanlı kodlama araçlarının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır.

**Anahtar Sözcükler:** Blockly, code.org, Kodu game lab, Meta-analiz, Scratch

### **Kaynaklar**

Calao, L. A., Moreno-Leon, J., Correa, H. E. & Robles, G. (2015). *Developing mathematical thinking with scratch an experiment with 6th grade students*. Springer International Publishing.

Dinçer, A. (2018). *6. sınıf öğrencilerine scratch ve kodu game lab programlama dillerinin öğretiminde öğrencilerin tutum, öz yeterlilik ve akademik başarılarının karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Dinçer, S. (2021). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Kabak, K. (2020). *Dijital içerik tasarımı ile geliştirilen arayüzün öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Okuducu, A. (2020). *Scratch destekli matematik öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler konusundaki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Oluk, A., Korkmaz, H. & Oluk, H. A. (2018). Scratch'ın 5. sınıf öğrencilerinin algoritma geliştirme ve bilgi-işlemsel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 54 - 71.

Saygıner, Ş. (2017). *Blok tabanlı görsel ve metin tabanlı programlama öğretimlerinin erişim, mantıksal düşünme ve motivasyona etkileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Şahbaz, A. F. (2021). *Robotik kodlama temelli scratch programının başarı, erişim ve kalıcılık düzeyine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Totan, H. N. (2021). *Blok tabanlı kodlama eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri ve kodlama öğrenimine yönelik tutumlarına etkisi: blocky örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ünsal, İ. (2020). *Blok tabanlı programlama etkinliklerinin ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerisi ve etkinlik algısı üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseltürk, E. & Altıok, S. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar programlama öğretimine yönelik görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 50-65.

# **The Effect of Block-Based Coding Tools on Academic Achievement, Attitude and Computational Thinking Skill: A Meta-Analysis Study**

*Paper ID: 85*

**Oğuz Gürbüzürk**

*İnönü University, Türkiye*

oguz.gurbuzturk@inonu.edu.tr

0000-0002-9950-3139

**Derya Yılmaz Tanataş**

*İnönü University, Türkiye*

deryatanatas@gmail.com

0000-0003-0905-8033

## **Introduction**

The age of acquaintance with technology has decreased to early childhood in recent years. The rapidly increasing use of technology can be triggered by coding education so that individuals can become not only consuming but also producing individuals by being supported with appropriate coding education tools at early ages (Yükseltürk and Altıok, 2015).

When we look at the literature, there are individual studies examining the effects of block-based coding tools on various variables. These studies often include academic achievement (Okuducu, 2020), attitude (Totan, 2021), computational thinking skills (Ünsal, 2020), motivation (Saygıner, 2017), permanence (Şahbaz, 2021) and self-efficacy (Dinçer, 2018). Each of these studies has its own findings and results. However, considering these findings and results with a holistic approach and seeing the effect on some variables in a larger sample will contribute to the field.

In this research, it is aimed to examine the general effect of using block-based coding tools on academic achievement, attitude and computational thinking skills by bringing together studies in which block-based coding tools are used in lesson plans and individual studies comparing studies in which current teaching methods are applied. Within the framework of this main purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the effect of block-based coding tools on academic achievement?

2. What is the effect of block-based coding tools on attitude?
3. What is the effect of block-based coding tools on computational thinking skills?

## **Methodology**

This study is based on the survey model within the scope of quantitative research. For this purpose, meta-analysis method was used. This method complies with the meta-analysis method since the overall effect of block-based coding tools on academic achievement, attitude and computational thinking skills is examined by integrating the results of individual studies.

Inclusion criteria for the study were determined as follows:

1. Studies published in Turkish or English in Council of Higher Education National Thesis Center, Proquest and Google Academic databases between 2014 and 2021,
2. Studies examining at least one of the effects of block-based coding tools on academic achievement, attitude and computational thinking skills,
3. Studies conducted in experimental design with pretest-posttest control group, the sample of which was primary and secondary school students,
4. Studies that include sample sizes (N) and arithmetic mean (X) and standard deviation (SD) values of the experimental and control groups required to calculate the effect size of the study or statistical data that can provide participation in the calculation.

The meta-analysis study was carried out by coding 25 studies that could be accessed within the scope of inclusion criteria. The effect sizes of the study were calculated with the Comprehensive Meta-Analysis (CMA) program, and interpreted according to Cohen's effect size index (-0.15 – 0.15 insignificant level; 0.15 – 0.40 small level; 0.40 – 0.75 moderate level; 0.75 – 1.10 large level; 1.10 – 1.45 very broad level and above 1.45 excellent level), (Dinçer, 2021).

## **Results / Expected Outcomes**

As a result of the analysis, it was understood that block-based coding tools had a moderate effect on academic achievement ( $g=0.586$ ) and attitude ( $g=0.533$ ), and a large effect on computational thinking skills ( $g=0.937$ ), according to Cohen's effect size index. Looking at the literature, there are studies that support the results of the research. Among these studies, Şahbaz (2021), Okuducu (2020), Oluk et al. (2018) block-based coding tools students' academic achievement; Totan (2021) and Kabak (2020) block-based coding tools students' attitudes;

Ünsal (2020) and Calao et al. (2015) found that block-based coding tools positively affected students' computational thinking skills.

**Keywords:** Blockly, code.org, Code game lab, Meta-analysis, Scratch.

## References

- Calao, L. A., Moreno-Leon, J., Correa, H. E. & Robles, G. (2015). *Developing mathematical thinking with scratch an experiment with 6th grade students*. Springer International Publishing.
- Dinçer, A. (2018). *6. sınıf öğrencilerine scratch ve kodu game lab programlama dillerinin öğretiminde öğrencilerin tutum, öz yeterlilik ve akademik başarılarının karşılaştırılması*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Dinçer, S. (2021). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz* (3rd ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Kabak, K. (2020). *Dijital içerik tasarımı ile geliştirilen arayüzün öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Okuducu, A. (2020). *Scratch destekli matematik öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeler konusundaki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Oluk, A., Korkmaz, H. & Oluk, H. A. (2018). Scratch'ın 5. sınıf öğrencilerinin algoritma geliştirme ve bilgi-işlemsel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 54 - 71.
- Saygıner, Ş. (2017). *Blok tabanlı görsel ve metin tabanlı programlama öğretimlerinin erişimi, mantıksal düşünme ve motivasyona etkileri*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Şahbaz, A. F. (2021). *Robotik kodlama temelli scratch programının başarı, erişimi ve kalıcılık düzeyine etkisi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Totan, H. N. (2021). *Blok tabanlı kodlama eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri ve kodlama öğrenimine yönelik tutumlarına etkisi: blocky örneği*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>



Ünsal, İ. (2020). *Blok tabanlı programlama etkinliklerinin ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerisi ve etkinlik algısı üzerine etkisi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

Yükseltürk, E. & Altıok, S. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bilgisayar programlama öğretimine yönelik görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 50-65.

## Okul Öncesi Eğitimi Alanında eTwinning Portalındaki Projelerin İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 100*

### **Kevser Sarı**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

kevser5408@gmail.com

0000-0003-2661-5719

### **Aysel Tüfekci**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

atufekci@gazi.edu.tr

0000-0001-7792-5624

### **Giriş**

Eğitim araç gereçlerinin, güncel ihtiyaçlara cevap verebilir duruma gelmesi ve eğitime teknolojik bir nitelik kazandırması gereklilik haline gelmiştir (Güllüpnar, Kuzu, Dursun, Kurt ve Gültekin, 2013). Eğitimde teknoloji denildiğinde akla ilk olarak bilgisayar gelse de, öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayan bütün sistemler eğitim teknolojisi (Sayan, 2016). Horzum (2011), öğrenme ortamlarındaki teknolojik araç gereçlerin, öğrencilerin teknoloji okuryazarlığını arttıracaklarını, çeşitli projelerin uygulanmasının öğrencilerin okul başarılarına ve motivasyonlarına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde uygulanan ulusal ve uluslararası projelerden olan eTwinning, Avrupa'daki okullarla işbirliği yapmak, ortaklık kurmak amacıyla kurulmuştur. eTwinning Türkiye Ulusal Destek Servisi, Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyet göstermektedir. Portal, öğretmenlerin ortak bulması, proje oluşturması, fikirlerini paylaşması için çevrimiçi araçlar sağlamaktadır. Ülkemizde eTwinning portalının ana toplanma noktası ve çalışma alanı 2022 Mayıs ayına kadar [www.etwinning.net](http://www.etwinning.net) adresidir. Portal, 2022 yılı Mayıs ayı itibarıyla School Education Gateway (Okul Eğitim Geçidi) ile Avrupa Okul Eğitim Platformu adı altında birleştirilmiştir. Yeni platforma <https://school-education.ec.europa.eu/en> adresinden ulaşılabilmektedir. eTwinning uygulaması kapsamında, ülkemizde 2009 yılından itibaren çeşitli projeler yürütülmektedir. Son yıllarda proje uygulayan okul, öğretmen ve projeye katılan öğrenci sayısı giderek artmıştır. Portala 56734 okul ve

331138 kullanıcı kayıtlıdır ve şu ana kadar toplam 60934 proje oluşturulmuştur. Okul öncesi eğitim alanında ise 1471 proje üretilmiştir. eTwinning projeleri, çocukların iletişim becerilerini, problem çözme becerilerini, grupla çalışma becerilerini ve aynı zamanda analitik düşünme becerilerini de geliştirmektedir. Bu nedenle araştırmada eTwinning portalındaki okul öncesi eğitim alanında yapılmış projeler incelenmiştir.

## **Yöntem**

Çalışmada eTwinning Türkiye portalına kayıtlı, uygulanmış ve uygulanmakta olan okul öncesi eğitim alanına yönelik projeler incelenmiştir. Çalışma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. eTwinning Türkiye portalına kayıtlı, uygulanmış ve uygulanmakta olan okul öncesi eğitimi alanına yönelik yapılmış projeler arasından çeşitlilik sağlanmasına dikkat etmek suretiyle 150 proje incelenmiştir. Projeler; proje adı, proje onay tarihi, süresi, ortaklık düzeyi, ortak sayısı, proje konusu, hedef yaş grubu, proje amacı, ve projenin durumu ile sonuçları açısından incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen eTwinning Proje İnceleme Formu kullanılmıştır. Veri toplama işlemi, ilk araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Veriler doküman analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Doküman analizi, basılı ve/veya elektronik materyallerin incelenmesi amacıyla kullanılan sistematik bir analiz tekniğidir (Kıral, 2020). Her bir proje için eTwinning Proje İnceleme Formunda yer verilen bilgiler betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir.

## **Sonuçlar**

Araştırma verileri incelendiğinde okul öncesi eğitim alanında yapılmış eTwinning projelerinin son yıllarda sayısı artmıştır. Proje tarihleri incelendiğinde en fazla projenin 2022 yılında yapıldığı görülmüştür. Proje uygulama sürelerinin 1-8 ay arasında değiştiği görülmüştür. Projelerin ortaklık düzeyinin çoğunlukla ulusal olduğu görülmüştür. Ortak sayılarına bakıldığında, 2 ile 63 ortak arasında sayıların değiştiği fakat çoğunlukla 10 ortaklı projelerin yürütüldüğü görülmüştür. Konu bakımından incelendiğinde doğa bilimlerinin, teknolojinin, çevre eğitiminin, dramının, müziğin ve matematiğin öne çıktığı görülmüştür. Projelerin ağırlıklı olarak 3-6 yaş grubuna uygulanmakla birlikte, 3-7, 3-11, 3-19 yaş aralıklarındaki çocuklarla uygulamaların da yapıldığı görülmüştür. Projeler incelenirken aktif olanların ve aktivite sayfalarının açık olduğu projeler seçilerek incelenmiştir. İncelenen projeler uygulanarak sonuna gelen projelerdir. Projelerde amaçlanan hedeflere proje sonunda ulaşıldığı görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim, Proje tabanlı öğrenme, Teknoloji.

## Kaynaklar

- Güllüpnar, F., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Kurt, A. A. & Gültekin, M. (2013). Milli eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: velilerin bakış açısından Fatih Projesi'nin pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(30), 195-216.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- MEB. (2018). eTwinningin faydaları. <http://etwinning.meb.gov.tr/etwinningin-faydalari/> sayfasından erişilmiştir.
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13).

## **Examination of Projects on the eTwinning Portal in the Field of Pre-School Education**

*Paper ID: 100*

**Kevser Sarı**

*Gazi University, Türkiye*

kevser5408@gmail.com

0000-0003-2661-5719

**Aysel Tüfekci**

*Gazi University, Türkiye*

atufekci@gazi.edu.tr

0000-0001-7792-5624

### **Introduction**

It has become a necessity for educational equipment to be able to respond to current needs and to bring a technological quality to education (Güllüpnar, Kuzu, Dursun, Kurt and Gültekin, 2013). Although computers come to mind first when technology is mentioned in education, all systems that contribute positively to the learning process are educational technology (Sayan, 2016). Horzum (2011) stated that the technological tools in learning environments will increase the technology literacy of the students, and the implementation of various projects will contribute to the school success and motivation of the students. eTwinning, which is one of the national and international projects implemented within the Ministry of National Education (MoNE), was established to cooperate and establish partnerships with schools in Europe. eTwinning Turkey National Support Service operates under the Ministry of National Education, General Directorate of Innovation and Educational Technologies. The portal provides online tools for teachers to find partners, create projects, share ideas. In our country, the main gathering point and working area of the eTwinning portal is [www.etwinning.net](http://www.etwinning.net) until May 2022. The portal has been merged under the name of School Education Gateway and European School Education Platform as of May 2022. The new platform is available at <https://school-education.ec.europa.eu/en>. Within the scope of eTwinning practice, various projects have been carried out in our country since 2009. In recent years, the number of schools, teachers and students participating in the project has increased. 56734 schools and 331138

users are registered to the portal and a total of 60934 projects have been created so far. In the field of pre-school education, 1471 projects were produced. eTwinning projects develop children's communication skills, problem solving skills, group working skills as well as analytical thinking skills. For this reason, the projects made in the field of pre-school education in the eTwinning portal were examined in the research.

### **Methodology**

In the study, projects related to the field of pre-school education that are registered, implemented and being implemented in the eTwinning Turkey portal were examined. The study was designed in descriptive survey model. 150 projects were examined by paying attention to diversity among the projects registered in the eTwinning Turkey portal, implemented and currently being implemented in the field of pre-school education. Projects; project name, project approval date, duration, partnership level, number of partners, project subject, target age group, project purpose, and project status and results. The eTwinning Project Review Form developed by the researchers was used as a data collection tool in the research. Data collection was carried out by the first researcher. The data were analyzed by document analysis technique. Document analysis is a systematic analysis technique used to examine printed and/or electronic materials (Kıral, 2020). The information included in the eTwinning Project Review Form for each project was analyzed using descriptive statistics.

### **Results**

When the research data are examined, the number of eTwinning projects in the field of pre-school education has increased in recent years. When the project dates are examined, it is seen that the most projects were carried out in 2022. It has been observed that the project implementation periods vary between 1-8 months. It has been observed that the partnership level of the projects is mostly national. Considering the number of partners, it was seen that the numbers varied between 2 and 63 partners, but mostly projects with 10 partners were carried out. When examined in terms of subject, it was seen that natural sciences, technology, environmental education, drama, music and mathematics came to the fore. Although the projects are mainly applied to the 3-6 age group, it has been observed that the applications are also made with children between the ages of 3-7, 3-11, 3-19. While examining the projects, the projects with active and activity pages open were selected and examined. The projects examined are the projects that come to an end by being implemented. It has been observed that the objectives aimed in the projects have been achieved at the end of the project.

**Keywords:** Education, Project-based learning, Technology

## References

- Güllüpnar, F., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Kurt, A. A. & Gültekin, M. (2013). Milli eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: velilerin bakış açısından Fatih Projesi'nin pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(30), 195-216.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- MoNE. (2018). eTwinningin faydaları. Retrieved from <http://etwinning.meb.gov.tr/etwinningin-faydalari/>
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13).

# Harmanlanmış Öğrenmeye Dayalı Uygulamaların Öğrencilerin Tutumuna Etkisinin Karma-Meta Yöntem ile İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 116*

**Aydın Aslan**

*Selçuk Üniversitesi, Türkiye*

aydin.aslan@selcuk.edu.tr

0000-0001-6173-5367

**Veli Batdı**

*Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*

vcb\_27@hotmail.com

0000-0002-7402-3251

**Eda Nur Şahne**

*Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*

edanursahne@gmail.com

0000-0002-8037-0188

## **Giriş**

Yaşadığımız teknolojik çağın bir sonucu olarak hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde kullanılan teknikler ve yapılan uygulamalar, mevcut şartlara uyum göstermek için hızla değişmektedir. Nitekim bazı geleneksel eğitim uygulamalarının da öğretimin kalitesi adına artık yetersiz olduğu görülmektedir (Bay ve Kahramanoğlu, 2020, s. 353). Bundan dolayıdır ki öğrenen her bireyin kendi hızında ilerlemesine imkân tanıyan, bünyesinde internet odaklı yaklaşımların olduğu ve bilgiye ulaşmada da her türlü kaynağın kullanılabilmesine fırsat veren, öğrencinin sınıfın bir üyesi olduğu gerçeğini değiştirmeden öğrenme ortamına olan bağımlılıkları azaltan, bunlarla birlikte çevrimiçi iletişim ile yüz yüze gerçekleşen iletişimin faydalı yönlerini tek çatı altında birleştiren harmanlanmış öğrenme (hybrid or blended learning) oldukça önemsenmektedir (Pesen ve Oral, 2016, s. 800).

Bir eğitim ortamının sadece çevrim içi olarak düzenlenmesi veya sadece yüz yüze sınıflarda işlenecek şekilde tasarlanmasının pek çok güçlü yanları olacağı gibi önemli sınırlılıkları da



beraberinde getirmektedir. Yaşanan sınırlılıkları en aza indirebilmek için tasarlanan harmanlanmış öğrenme, öğrenme ortamlarının güçlü yanlarını birleştirmektedir (Aydemir, 2012, s. 31). Bu durum göz önüne alındığında, harmanlanmış öğrenmenin hem amaçladığı değerler hem de sağladığı faydalar açısından kullanımının tercih edilmesi, bireylerin tutumları üzerindeki değişikliklerle eğitim ortamlarındaki sürecin daha verimli geçmesini sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda mevcut çalışmanın amacı, harmanlanmış öğrenmenin bireylerin tutumları üzerindeki etkisine ilişkin literatürde bulunan nicel ve nitel verilerin analizinin yapılması ile bütüncül bir çalışma ortaya koyabilmektir.

### **Yöntem**

Harmanlanmış öğrenmeye dayalı uygulamaların tutum üzerindeki etkisinin belirlendiği bu araştırma, karma-meta yöntem kapsamında gerçekleştirilmiştir. Karma-meta yöntem uygulanırken, analize alınan çalışmaların bilimsel nitelik taşıması, yayımlanmış veya kabul görmüş özellikteki nicel ve nitel verileri içermesine dikkat edilmektedir (Batdı, 2021, s. 1218). 2011-2021 yılları arasındaki çalışmaların değerlendirildiği mevcut araştırma için, nicel verilere ulaşmada hem ulusal hem de uluslararası çalışmalar incelenirken, nitel veriler için ise sadece ulusal çalışmalar dikkate alınmıştır. Meta-analize dâhil edilen sekiz çalışma, MetaWin ve CMA programlarıyla çözümlenmiştir. Meta-tematik analizde yer alan yedi çalışma, Maxqda programıyla analiz edilmiştir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Meta-analiz sonucu ortaya çıkarılan etki büyüklüğü değeri  $ES=.44$  olarak hesaplanmıştır. Bu durumun harmanlanmış öğrenmeye dayalı uygulamaların tutum üzerinde orta düzeyde olumlu etkiler bıraktığı şeklinde yorumlanmıştır. Meta-tematik analiz sonucunda çeşitli kodlar (derse karşı daha istekli olmayı sağlaması, öğrencilerin stresini azaltması, fikirlere önem verilmesinin hoşnutluk yaratması, eğlenceli ders ortamlarının oluşmasını sağlaması, özgüveni arttırması, motivasyonu olumlu etkilemesi, paylaşımların memnuniyet yaratması vd.) bir tema başlığı altında birleştirilerek sunulmuştur. Harmanlanmış öğrenmenin bireylere özellikle duyuşsal boyutta çeşitli katkılar sağladığı görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Çevrimiçi öğrenme, Meta-analiz, Meta-tematik analiz, Öğrenme ortamı, Yüz yüze öğrenme.

## Kaynaklar

- Aydemir, S. (2012). *Harmanlanmış öğrenme ortamının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası ve bilimsel araştırmayı anlamaları üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Batdı, V. (2021). Yabancılara dil öğretiminde teknoloji kullanımı: bir karma-meta yöntemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1213-1244.
- Bay, E. & Kahramanoğlu, R. (2020). *Etkili öğretim stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pesen, A. & Oral, B. (2016). Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının akademik başarısına ve güdülenme düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 799-821.

# **Examination of the Effect of Blended Learning Practices on Students' Attitudes through Mixed-Meta Method**

*Paper ID: 116*

**Aydın Aslan**

*Selçuk University, Türkiye*

aydin.aslan@selcuk.edu.tr

0000-0001-6173-5367

**Veli Batdı**

*Gaziantep University, Türkiye*

veb\_27@hotmail.com

0000-0002-7402-3251

**Eda Nur Şahne**

*Gaziantep University, Türkiye*

edanursahne@gmail.com

0000-0002-8037-0188

## **Introduction**

As a result of the technological era in which we live, the techniques and practices used in education as in other fields, change fast to adapt to the current conditions. However, it is seen that some traditional educational practices are insufficient to promote instruction quality (Bay and Kahramanoğlu, 2020, p. 353). Therefore, blended or hybrid learning, which enables each individual to learn at his/her own pace, includes an internet-based approach and provides opportunities to utilize all types of resources, decreasing students' dependency on the learning environment without changing the reality of being a member of the classroom, combines the useful aspects of online communication and face-to-face communication under a single roof, is considered important (Pesen and Oral, 2016, p. 800).

Designing just an online learning environment or just a face-to-face learning environment has a variety of strengths and limitations. Blended learning, which is designed to minimize the limitations, combines the strengths of the learning environments (Aydemir, 2012, p. 31). It is

thought that blended learning can enhance the process of the educational environments through the impacts of the individuals' attitudes owing to its aimed values and benefits. In this context, the current study aims to provide a holistic perspective concerning the effect of blended learning on individuals' attitudes through the analysis of the quantitative and qualitative data in the literature.

## **Methodology**

Mixed-meta method was used to determine the effect of blended learning practices on students' attitudes. In the application of the mixed-meta method, the studies, which will be included in the analysis, should be scientific, published, or accepted for publication involving quantitative and qualitative data (Batdı, 2021, p. 1218). The studies conducted between 2011 and 2021 years were included in the current research. Both national and international studies were examined to access the quantitative data. Just the national data were considered for the qualitative data. Eight studies in the meta-analysis were analyzed with MetaWin and CMA. On the other hand, seven studies in the meta-thematic analysis were examined through the Maxqda program.

## **Results / Expected Outcomes**

The effect size of the meta-analysis was calculated as .44. This result was interpreted that blended learning practices have moderately positive effects on students' attitudes. The codes derived from the meta-thematic analysis (to be more enthusiastic about the lesson, reduce students' stress, create a content feeling to show give importance to ideas, make lessons more enjoyable, increase confidence, affect motivation positively, and so forth) were gathered and presented under a theme. It was understood that blended learning makes several contributions to an individual with regard to the particularly affective domain.

**Keywords:** Face-to-face learning, Learning environment, Meta-analysis, Meta-thematic analysis, Online learning.

## **References**

- Aydemir, S. (2012). *Harmanlanmış öğrenme ortamının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası ve bilimsel araştırmayı anlamaları üzerine etkisi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Batdı, V. (2021). Yabancılara dil öğretiminde teknoloji kullanımı: bir karma-meta yöntemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 1213-1244.

Bay, E. & Kahramanoğlu, R. (2020). *Etkili öğretim stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Pesen, A. & Oral, B. (2016). Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının akademik başarısına ve güdülenme düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 799-821.

## **Avustralya ve Kanada'nın Finansal Okuryazarlık Eğitim Programlarının Hedefler Bağlamında Karşılaştırılması**

*Bildiri Kodu: 160*

**Elif Betül Solmaz**

*İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Türkiye*

elifbetul.solmaz@ogr.iuc.edu.tr

0000-0002-2267-9726

**Hülya Yıldızlı**

*İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Türkiye*

hulyayildizli@iuc.edu.tr

0000-0003-4450-2128

### **Giriş**

Finansal okuryazarlık eğitim programları ile bireylerin finansal bilgi, beceri, tutum ve davranışlarının geliştirilmesi mümkündür (Lusardi ve Mitchell, 2014, Lusardi, 2019; Kaiser, Lusardi, Menkhoff ve Urban, 2022). Ülkeler 21. yy.'ın önemli becerilerinden biri olan finansal okuryazarlığın bireylere kazandırılması için eğitim programları geliştirirler. Uluslararası sınavlardan biri olan PISA'da, finansal okuryazarlık, değerlendirmeye alınan önemli bir beceridir ve son yıllarda yapılan bu sınavlarda Avustralya ve Kanada yüksek düzeyde performans sergilemişlerdir (OECD 2014, 2017, 2020). Bu ülkeler aynı zamanda finansal okuryazarlık eğitim programlarına sahiptir. Bu çalışmada, Avustralya ve Kanada eyaletlerinden Ontario ve Quebec finansal okuryazarlık eğitim programlarının hedefleri bağlamında karşılaştırılarak, benzerliklerinin ve farklılıklarının ortaya konulması amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi araştırılan konu hakkında detaylı bilgiler sağlama açısından en kıymetli bilgi kaynaklarından bir tanesidir (Hoepfl, 1997). Dokümanlara Avustralya, Ontario ve Quebec'in finansal okuryazarlık eğitim programlarının bulunduğu erişime açık resmi web sayfaları üzerinden ulaşılmıştır ve finansal okuryazarlık eğitim programlarına dair yazılı

dokümanlar incelenmiştir. Elde edilen verilerle söz konusu finansal okuryazarlık eğitim programlarının hedeflerinin benzerlikleri ve farklılıkları belirlenmiştir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırma sonuçlarına göre Avustralya ve Kanada'nın eyaletleri olan Ontario ve Quebec'in finansal eğitim konusunda kendine özgü yaklaşımları ve bakış açıları mevcuttur. Avustralya, Ontario ve Quebec'in finansal okuryazarlık eğitim programlarında finansal okuryazarlık eğitiminin amaçları net olarak belirtilmiştir. Bu eğitim programlarının hedefleri aynı olmasa da kapsamı benzerdir. Avustralya, Ontario ve Quebec'in finansal okuryazarlık eğitim programlarının ortak hedefi bireylerin finansal okuryazarlık yeterliliklerini geliştirmektir. Bu kapsamda, ihtiyaç ve istekleri önceliklendirmek, bütçeleme ve tasarruf kararları vermek, giderleri dengelemek, nerden tavsiye alacağını bilmek, haklarını bilmek ve dolandırıcılığa karşı önlem almak finansal okuryazarlık eğitim programlarının amaçları arasındadır. Söz konusu finansal okuryazarlık eğitim programları, öğrencilerin finansal konularda özgüvenlerini artırmayı ve onları pozisyon almaya hazırlamayı amaçlar. Aynı zamanda bu eğitim programlarında bireylerin finansal becerilerinin, bilgilerinin, tutumlarının ve davranışlarının geliştirilerek sağlam finansal okuryazarlık becerilerine sahip olmaları amaçlanır (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA], 2017; Gouvernement du Québec, 2018; Ontario, 2016).

Avustralya, Ontario ve Quebec finansal okuryazarlık eğitim programlarında yer alan amaçlardan bir diğeri öğrencilerin çeşitli finansal seçimlere eşlik eden potansiyel risklerin farkında olmalarını sağlamaktır. Ayrıca finansal konularda öğrencilerin bilinçli seçimler yapmaları ayrıca vurgulanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları finansal problemlerin üstesinden gelmeleri beklenir. Avustralya, Ontario ve Quebec'te öğrencilerin tüketici olarak haklarını ve sorumluluklarını bilen bireyler olmaları amaçlanmıştır ancak Quebec'te farklı olarak öğrencilerin vatandaşlık bilgilerinin geliştirilmesine daha çok odaklanılmıştır. Bu kapsamda "işle ilgili kurallar, istihdam sigortası, gelir vergisi, asgari ücret, çalışma saatleri, ücretli resmi tatiller, yıllık ücretli izin, grup sigortası, ayrımcı olmayan işe alım, deneme süresi, işten çıkarma koşulları, işçilerin sorumlulukları, sendikaların rolleri, maaş bordroları, kesinti planları" gibi kavramlar eğitim programına dahil edilmiştir. Bu sayede öğrencilerin iş gücüne girdiklerinde haklarının sorumluluklarının bilincinde olmaları ve sosyal entegrasyonlarının sağlanması amaçlanmıştır (Gouvernement du Québec, 2018). Avustralya'da ise Ontario ve Quebec'ten farklı olarak emeklilik kavramına vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda emeklilik için fon ayırma ve emeklilik sonrası güçlü getiriler

sağlama seçenekleri eğitim programına dahil edilmiştir (Australian Securities and Investments Commission [ASIC], 2020).

**Anahtar Sözcükler:** Finansal okuryazarlık, Eğitim programları, Avustralya, Kanada, Karşılaştırmalı analiz.

### **Kaynaklar**

ACARA. (2017). Consumer and Financial Literacy. <https://www.australiancurriculum.edu.au/resources/curriculum-connections/portfolios/consumer-and-financial-literacy/>

sayfasından erişilmiştir.

ASIC. (2020). The National Financial Capability Strategy 2018. Australian in control of their financial lives. <https://financialcapability.gov.au/strategy> sayfasından erişilmiştir.

Gouvernement du Québec, Financial Education. (2018). Québec Education Program, Secondary School Education: Financial Education, Secondary V. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_education-financiere\\_2018\\_EN.PDF](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_education-financiere_2018_EN.PDF) sayfasından erişilmiştir.

Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1), 47-63.

Kaiser, T., Lusardi, A., Menkhoff, L. & Urban, C. (2022). Financial education affects financial knowledge and downstream behaviors. *Journal of Financial Economics*, 145(2), 255-272.

Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44.

Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155(1), 1-8.

OECD. (2014). *PISA 2012 results: students and money: financial literacy skills for the 21st century (Volume VI)*. Paris: OECD Publications.

OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume IV): students' financial literacy*. Paris: OECD Publications. <https://doi.org/10.1787/9789264270282-en>.

OECD. (2020). *PISA 2018 results (Volume IV): Are students smart about money?* Paris: OECD Publications. <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>.



Ontario Ministry of Education. (2016). The Ontario Curriculum Grades 9-12: Financial Literacy, Scope and Sequence of Expectations. EduGAINs. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/finlitgr9to12.pdf> sayfasından erişilmiştir.

# **Comparison of Financial Literacy Education Programs of Australia and Canada in the Context of Objectives**

*Paper ID: 160*

**Elif Betül Solmaz**

*İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Türkiye*

elifbetul.solmaz@ogr.iuc.edu.tr

0000-0002-2267-9726

**Hülya Yıldızlı**

*İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Türkiye*

hulyayildizli@iuc.edu.tr

0000-0003-4450-2128

## **Introduction**

It is possible to develop individuals' financial knowledge, skills, attitudes and behaviors with financial literacy education programs (Lusardi and Mitchell, 2014, Lusardi, 2019; Kaiser, Lusardi, Menkhoff and Urban, 2022). Countries develop educational programs to help individuals acquire financial literacy, one of the important skills of the 21st century. Financial literacy is an important skill to be evaluated in PISA, one of the international exams, and Australia and Canada have performed at a high level in these exams held in recent years (OECD 2014, 2017, 2020). These countries also have financial literacy education programs. In this study, it is aimed to reveal the similarities and differences by comparing the financial literacy education programs of Ontario and Quebec from the Australian and Canadian provinces in the context of their objectives.

## **Methodology**

In the research, document analysis method, one of the qualitative data collection methods, was used. Document analysis is one of the most valuable information sources in terms of providing detailed information about the researched subject (Hoepfl, 1997). The documents were accessed through the official web pages of Australia, Ontario and Quebec's financial literacy education programs, and written documents on financial literacy education programs were

examined. With the data obtained, the similarities and differences of the objectives of the financial literacy education programs in question were determined.

### **Results / Expected Outcomes**

According to the results of the research, Ontario and Quebec, which are the provinces of Australia and Canada, have unique approaches and perspectives on financial education. The objectives of financial literacy education are clearly stated in the financial literacy education programs of Australia, Ontario and Quebec. Although the objectives of these training programs are not the same, their scopes are similar. The common goal of financial literacy education programs in Australia, Ontario and Quebec is to improve individuals' financial literacy competencies. In this context, prioritizing needs and wishes, making budgeting and saving decisions, balancing expenses, knowing where to get advice, knowing your rights and taking precautions against fraud are among the objectives of financial literacy training programs. These financial literacy training programs aim to increase students' self-confidence in financial matters and prepare them for positions. At the same time, these training programs aim to develop individuals' financial skills, knowledge, attitudes and behaviors so that they have sound financial literacy skills (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA], 2017; Gouvernement du Québec, 2018; Ontario, 2016).

Another of the aims of financial literacy education programs in Australia, Ontario and Quebec is to make students aware of the potential risks that accompany various financial choices. It is also emphasized that students make informed choices in financial matters. In this context, students are expected to overcome the financial problems they encounter in daily life. In Australia, Ontario and Quebec, it is aimed that students become individuals who know their rights and responsibilities as consumers, but unlike in Quebec, more focused on developing students' civic knowledge. In this context, “work-related rules, employment insurance, income tax, minimum wage, working hours, paid public holidays, annual paid leave, group insurance, non-discriminatory recruitment, probationary period, dismissal conditions, workers' responsibilities, roles of unions, payrolls. Concepts such as 'cutting plans" are included in the training program. In this way, it is aimed to ensure that students are aware of their rights and responsibilities when they enter the workforce and to ensure their social integration (Gouvernement du Québec, 2018). In Australia, unlike Ontario and Quebec, the concept of retirement is emphasized. In this context, options for allocating funds for retirement and providing strong returns after retirement are included in the training program (Australian Securities and Investments Commission [ASIC], 2020).

**Keywords:** Financial literacy, Education programs, Australia, Canada, Comparative analysis.

## References

- ACARA. (2017). Consumer and Financial Literacy. Retrieved from <https://www.australiancurriculum.edu.au/resources/curriculum-connections/portfolios/consumer-and-financial-literacy/>
- ASIC. (2020). The National Financial Capability Strategy 2018. Australian in control of their financial lives. Retrieved from <https://financialcapability.gov.au/strategy>
- Gouvernement du Québec, Financial Education. (2018). Québec Education Program, Secondary School Education: Financial Education, Secondary V. Retrieved from [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_education-financiere\\_2018\\_EN.PDF](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_education-financiere_2018_EN.PDF)
- Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education*, 9(1), 47-63.
- Kaiser, T., Lusardi, A., Menkhoff, L. & Urban, C. (2022). Financial education affects financial knowledge and downstream behaviors. *Journal of Financial Economics*, 145(2), 255-272.
- Lusardi, A. & Mitchell, O. S. (2014). The economic importance of financial literacy: Theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44.
- Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155(1), 1-8.
- OECD. (2014). *PISA 2012 results: students and money: financial literacy skills for the 21st century (Volume VI)*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume IV): students' financial literacy*. Paris: OECD Publications. <https://doi.org/10.1787/9789264270282-en>
- OECD. (2020). *PISA 2018 results (Volume IV): Are students smart about money?* Paris: OECD Publications. <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>
- Ontario Ministry of Education. (2016). The Ontario Curriculum Grades 9-12: Financial Literacy, Scope and Sequence of Expectations. EduGAINS. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/finlitgr9to12.pdf>

## Ortaokul Z-Kitapların Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

*Bildiri Kodu: 184*

**Aysun Durmuşçelebi**

*Erciyes Üniversitesi, Türkiye*

aysundcelebi@gmail.com

0000-0002-4088-1127

**Mustafa Çelebi**

*Erciyes Üniversitesi, Türkiye*

mdcelebi@gmail.com

0000-0002-0325-7528

### **Giriş**

Eğitim ve öğretimle içi içe olan ve onların ayrılmaz bir parçası olarak kullanılan kitaplar teknoloji ile birlikte yalnızca basılı materyal olmaktan çıkmış ve dijitalleşmişlerdir. Dijitalleşmiş olan eğitim dünyasında günümüzde adını yeni duyuran zenginleşmiş kitaplar öğrencilerin karşısındadır. Araştırmanın temel amacı ise ortaokul Z-kitaplarının öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesidir.

### **Yöntem**

Öğrencilerin konu hakkındaki görüşlerini yansız bir şekilde ortaya koyabilmek amacıyla nicel araştırma modellerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin hemen hemen her bölgesinden (Antalya, Aydın, Muğla Kocaeli, Gaziantep, Kahramanmaraş, Kayseri, Erzurum, Trabzon, Rize) ortaokulda okuyan 235 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılardan veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından bir anket hazırlanmış ve anket çevrimiçi olarak öğrencilere iletilmiştir. Araştırmanın sayısal verilerinin analizini yapmak için tanımlayıcı istatistik ve nitel betimsel analiz kullanılmıştır.

### **Sonuç**

Araştırmanın sonucu olarak; öğrencilerin Zenginleştirilmiş Kitaplarının genel görünümü ile ilgili ilgi çekici olduğu ama Zenginleştirilmiş Kitaba daha fazla görsel-işitsel araçlar eklenmesi gerektiği görüşündedirler. Teknolojik özellikleri bakımından güncellemelerinin otomatik ve

sık sık yapıldığı ve çevrim içi / çevrim dışı çalışabilme özelliği olduğu bununla birlikte dil açısından uygunluğuna ilişkin görüşleri bakımından yazı stilinin sade ve okunaklı olduğu ve seçilen kelimelerin öğrenci seviyesine uygun olduğu belirtilmiştir. Zenginleştirilmiş Kitaplarının ortaokul öğretim programlarında bulunan kazanımlara, içeriğe, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutlarına uygunluğuna ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrenilenlerin pekiştirilmesinde ve dersi öğretme sürecinde yardımcı olduğu öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Zenginleştirilmiş kitabın öğrencileri derste daha aktif tuttuğu, Zenginleştirilmiş Kitapta bol miktarda grup etkinliğine yer verildiği ve konuyu pekiştirmek için yeterli etkinliklerin bulunduğu, diğer derslerle ilgili etkinliklerin bir arada verildiği belirtilmiştir. Zenginleştirilmiş Kitapta etkinliklerin grup çalışmasına olanak sağladığı ama Zenginleştirilmiş Kitabın ağırlıklı olarak öğretmenler tarafından kullanıldığı, her ünitenin sonunda ünite ile ilgili soruların (çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru yanlış vb.) olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve son olarak Zenginleştirilmiş Kitabın öz ve akran değerlendirmeleri vardır şeklinde öğrenciler tarafından görüş belirtilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Zenginleştirilmiş kitap, z-kitap, e-kitap, Öğrenci, Görüş.

# **Evaluation of Secondary School Enriched E-Books According to Opinions of Students**

*Paper ID: 184*

**Aysun Durmuşcelebi**

*Erciyes University, Türkiye*

aysundcelebi@gmail.com

0000-0002-4088-1127

**Mustafa Çelebi**

*Erciyes University, Türkiye*

mdcelebi@gmail.com

0000-0002-0325-7528

## **Introduction**

Books, which are intertwined with education and training and are used as an integral part of them, have ceased to be only printed materials with technology and have become digitized. In the digitalized education world, the enriched e-books that have just announced their name are in front of the students today. The main purpose of the research is to evaluate the secondary school enriched e-books according to the opinions of the students.

## **Methodology**

The survey model, which is one of the quantitative research models, was used in order to reveal the students' opinions about the subject in an unbiased way. The research consists of 235 students in middle school from almost every region of Turkey (Antalya, Aydın, Muğla, Kocaeli, Gaziantep, Kayseri, Erzurum, Trabzon, Rize) in the academic year 2021-2022. In order to collect data from the participants, a questionnaire was prepared by the researcher and the questionnaire was transmitted to the students online. Descriptive statistics and qualitative descriptive analysis were used to analyze the numerical data of the study.

## **Results**

As a result of the research; they believe that the students were interested in the general appearance of the enriched e-books, but more audio-visual tools should be added to the enriched e-Book. In terms of its technological features, updates were made automatically and

frequently and it had the ability to work online / offline; moreover, it was stated that the writing style was simple and legible in terms of its language suitability and that the selected words were appropriate for the student's level. It was stated by the students that the students' views on the appropriateness of the enriched e-books to the achievements, content, teaching-learning process, measurement and evaluation dimensions in secondary school curricula helped in the consolidation of what was learned and in the course teaching process. It was stated that the enriched book kept students more active in the lesson, there were plenty of group activities in the enriched e-book and that there were enough activities to reinforce the subject, and that activities related to other courses were given together. In enriched e-books, activities allowed group work, but the enriched e-book was mainly used by teachers, at the end of each unit, there were questions related to the unit (multiple choice, matching, right wrong, etc.) and finally, the students stated that there were both self-evaluation and peer evaluation in the enriched e-books.

**Keywords:** Enriched e-book, Enriched book, e-book, Student, Opinion.



## **Teknoloji Kullanma Konusunda Ebeveyn Eğitimi Modül Tasarımı**

*Bildiri Kodu: 190*

### **Halil Erbil Güner**

*Ankara Üniversitesi, Türkiye*

halilerbilguner@gmail.com

0000-0003-1967-1392

### **Akif Azak**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

akifazakelt@gmail.com

0000-0002-1564-3485

### **Hayriye Cırtıcı**

*Ankara Üniversitesi, Türkiye*

hayriyecirtici@gmail.com

0000-0001-6680-232x

### **Tore Ereshov**

*Ankara Üniversitesi, Türkiye*

torereshmetu32@gmail.com

0000-0002-8680-7184

### **Feride Oğuş**

*Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*

ferideogus@gmail.com

0000-0002-0415-1530

## **Giriş**

Dijital teknolojideki ilerlemeler toplumsal hayatı doğrudan etkilemektedir. Ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişki, dijital teknolojilerdeki ilerlemelerin günlük hayatta yarattığı etkiler birbiri ile bağlantılıdır. Çocuklar ve ebeveynlerin çoğu iletişim, eğlence ve eğitim için birçok

fırsat sunan yeni teknolojik araca sahiptirler. Gelişen teknolojik araçlar çocukların ilgilerini çekecek şekilde tasarlanmıştır. Bu durum çocukların sosyal, psikolojik ve fiziksel gelişimini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu konuda belirleyici ve kontrol unsuru olarak ebeveynlerin teknoloji farkındalığı ortaya çıkmaktadır. Ebeveynlerin, dijital teknolojilerin çocukları tarafından kullanılması konusundaki görüşlerini inceleyen çalışmalarda genellikle teknoloji, kullanımı ve içerikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Akbulut, 2013; Karakuş, Çağıltay, Kaşıkçı, Kurşun ve Ogan 2014; Saltuk ve Erciyes, 2020; Sırakaya ve Seferoğlu, 2018). Bu çalışmanın amacı teknolojinin doğru kullanılması ve dijital dünyada karşılaşılabilecek riskler hakkında ailelerin dijital dünyaya duyarlı hâle getirilmesidir.

### **Yöntem**

Teknolojiyi doğru kullanma konusunda ebeveyn eğitime yönelik bir modül tasarlanması amaçlanan bu çalışmada nicel araştırma ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılan karma yöntem benimsenmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde tasarım ve geliştirme araştırma yöntemi, nitel bölümünde ise görüşme yöntemi benimsenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır.

Çalışma ihtiyaç analizi, uzman görüşü ve model tasarımı, modülün pilot uygulaması olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilköğretim çağında öğrencisi olan yaklaşık 150 veliden toplanan veriler ile ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak üç adet uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş açık uçlu ve kısa cevaplı olmak üzere iki farklı anket kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında dil uzmanı ve program geliştirme uzmanlarından görüş alınmış ve araştırmacılar tarafından taslak eğitim modülü hazırlanmıştır. Çalışmanın üçüncü aşamasında hazırlanan taslak modülün üç saatlik birinci bölümünün beş ebeveynle pilot uygulaması gerçekleştirilmiş ve uygulama iki program geliştirme uzmanı tarafından gözlemlenmiştir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Teknolojiyi doğru kullanma konusunda ebeveyn eğitime yönelik bir modül tasarlanması amaçlanan bu çalışmada ebeveynlerin teknoloji kullanma konusunda çocuklarına rehberlik edemedikleri, genellikle teknolojik gelişmeleri yeteri kadar takip edemedikleri ve teknolojiyi her yönüyle değerlendiremedikleri yapılan ihtiyaç analizi ile saptanmıştır. İhtiyaç analizi ile elde edilen veriler doğrultusunda dil uzmanı ve program geliştirme uzmanlarından oluşan

program geliştirme ekibi ile esnek yapıda “Teknoloji, Dijital Teknoloji ve Kullanım Amaçları”; “Dijital Teknolojinin Çocuklar Üzerindeki Etkileri”; “Geleceğin Teknolojileri ile Ebeveyn”; “İnternet ve Ebeveyn” ile “Ebeveynlerin Rollerini” başlıkları altında toplam beş alt modül ve 43 kazanımdan oluşan “Teknoloji Kullanma Konusunda Ebeveyn Eğitim Modülü” taslağı hazırlanmıştır. Eğitim modülünün her bölümü için amaç ve kazanımlar, ders içerikleri, öğrenme öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hazırlanmıştır. Eğitim modülü toplam 23 saattir. Eğitim modülünün bölümleri farklı yer ve zamana göre bir bütün olarak uygulanabileceği gibi ihtiyaç ve ilgiye göre seçilen bölümlerin birbirinden bağımsız olarak da uygulanabilmesine olanak sağlayacak şekilde dizayn edilmiştir. “Teknoloji, Dijital Teknoloji ve Kullanım Amaçları” alt modülünün pilot testinden elde edilen sonuçlara göre; katılımcıların hazırbulunuşluk düzeyinin yeterli olduğu; ders içeriği, amaç, kazanım ve konuların kapsamı hakkında katılımcıların yeterli düzeyde bilgilendirildiği ve konuların katılımcıların ihtiyaç verecek şekilde belirlendiği ancak belirlenen sürenin kazanımlar için yeterli olmadığı görülmüş olup modülün geliştirilmesine yönelik çalışmalar devam etmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Teknoloji, Dijital teknoloji, Ebeveyn eğitimi, Eğitim modülü

### **Kaynaklar**

- Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Karakuş, T., Çağıltay, K., Kaşıkçı, D., Kurşun, E. & Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Saltuk, M. C. & Erciyes, C. (2020). Okul öncesi çocuklarda teknoloji kullanımına ilişkin ebeveyn tutumlarına dair bir çalışma. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 4(2), 106-120.
- Sırakaya, M. & Seferoğlu, S. S. (2018). Çocukların çevrimiçi ortamlarda karşılaştıkları riskler ve güvenli internet kullanımı. B. Akkoyunlu, A. İşman & H. F. Odabaşı (Ed.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2018* içinde (s. 185-202). Ankara: Pegem Akademi.

## **Parent Education Module Design on Using Technology**

*Paper ID: 190*

### **Halil Erbil Güner**

*Ankara University, Türkiye*

halilerbilguner@gmail.com

0000-0003-1967-1392

### **Akif Azak**

*Gazi University, Türkiye*

akifazakelt@gmail.com

### **Hayriye Cırıtçı**

*Ankara University, Türkiye*

hayriyeciritci@gmail.com

0000-0001-6680-232X

### **Tore Ereshov**

*Ankara University, Türkiye*

torereshmetu32@gmail.com

0000-0002-8680-7184

### **Feride Oğuş**

*Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye*

ferideogus@gmail.com

0000-0002-0415-1530

## **Introduction**

Advances in digital technology directly affect social life. The relationship between parents and children and the impact of advances in digital technologies on daily life are interconnected. Children and most parents have new technological tools that offer many opportunities for communication, entertainment and education. Developing technological tools are designed to

attract the interests of children. This situation affects the social, psychological and physical development of children both positively and negatively. As a decisive and controlling factor in this regard, parents' awareness of technology emerges. Studies examining parents' views on the use of digital technologies by their children have generally concluded that they do not have sufficient information about technology, its use and content (Akbulut, 2013; Karakuş, Çağiltay, Kaşıkçı, Kurşun and Ogan 2014; Saltuk and Erciyes, 2020; Sırakaya and Seferoğlu, 2018). The aim of this study is to make families sensitive to the digital world about the correct use of technology and the risks that may be encountered in the digital world.

### **Methodology**

In this study, which aims to design a module for parent education on the correct use of technology, the mixed method of quantitative research and qualitative research management is used. In the quantitative part of the research, the design and development research method was used, and in the qualitative section, the interview method was used. In determining the study group, purposeful sampling was used from non-selective sampling methods. The study was carried out in three stages: needs analysis, expert opinion and model design, pilot application of the module. In the first stage, a needs analysis was carried out with the data collected from approximately 150 parents who were primary school students in the 2018-2019 academic year. As a data collection tool, two different questionnaires were used as open-ended and short-answer questionnaires developed by researchers by taking three expert opinions. In the second phase of the study, opinions were obtained from language experts and program development experts and a draft training module was prepared by the researchers. The 3-hour first part of the draft module prepared in the third phase of the study was piloted with five parents and the application was observed by two program development experts.

### **Results / Expected Outcomes**

In this study, which aims to design a module for parent education on the correct use of technology, it was determined with the needs analysis that parents could not guide their children about using technology, generally could not follow technological developments sufficiently and could not evaluate technology in all aspects. In line with the data obtained by the needs analysis, the program development team consisting of language experts and program development experts and the flexible structure "Technology, Digital Technology and Usage Purposes"; "The Effects of Digital Technology on Children"; "Parenting with Future Technologies"; under the headings of "Internet and Parent" and "Roles of Parents", a total of

five sub-modules and a draft of the "Parent Training Module on Using Technology" consisting of 43 achievements have been prepared. For each part of the training module, objectives and achievements, course contents, learning and teaching process and measurement and evaluation activities have been prepared. The training module is a total of 23 hours. The sections of the training module can be applied as a whole according to different places and times, as well as the sections selected according to the need and interest are designed to allow them to be applied independently of each other. According to the results obtained from the pilot test of the "Technology, Digital Technology and Purposes of Use" submodule; that the level of readiness of the participants is sufficient; It has been observed that the participants are adequately informed about the course content, aims, achievements and the scope of the topics and the topics are determined in a way that the participants need, but the determined period is not sufficient for the achievements and the studies for the development of the module are continuing.

**Keywords:** Technology, Digital technology, Parent education, Training module.

## References

- Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Karakuş, T., Çağiltay, K., Kaşıkçı, D., Kurşun, E. & Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171).
- Saltuk, M. C. & Erciyes, C. (2020). Okul öncesi çocuklarda teknoloji kullanımına ilişkin ebeveyn tutumlarına dair bir çalışma. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 4(2), 106-120.
- Sırakaya, M. & Seferoğlu, S. S. (2018). Çocukların çevrimiçi ortamlarda karşılaştıkları riskler ve güvenli internet kullanımı. In B. Akkoyunlu, A. İşman & H. F. Odabaşı (Eds.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2018* (pp. 185-202). Ankara: Pegem Akademi.

# Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Motivasyon Üzerindeki Etkisi: Bir Meta-Analiz

*Bildiri Kodu: 191*

**Eda Öz**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

edadumanoz@gmail.com

0000-0003-2881-2513

## **Giriş**

Artırılmış Gerçeklik (AR), sanal bilgisayar tarafından oluşturulan bilgiler eklenerek geliştirilmiş/artırılmış fiziksel bir gerçek dünya ortamının, gerçek zamanlı doğrudan veya dolaylı görünümü olarak tanımlanmaktadır. AR'nin karakteristik özellikleri; gerçek ve sanalı birleştirmesi, eş zamanlı etkileşim sağlaması ve 3 boyutlu nesnelere içermesidir (Azuma, 1997). Artırılmış gerçekliğe dayalı eğitsel uygulamaların öğrenciler üzerindeki bilişsel katkılarının yanı sıra bazı duyuşsal özellikleri de geliştirdiği belirlenmiştir (Garzon ve Acevedo, 2019). Bu duyuşsal özelliklerden biri de motivasyondur (Chang vd., 2014; Chin, Wang ve Chen, 2019; Erbas ve Demirer, 2019; Estapa ve Nadolny, 2015; Liu ve Chu, 2010; Radu, 2014). AR'nin öğrenme etkinliklerinde kullanılması, öğrencilerin bireysel deneyim elde edebilmelerine ve içeriği daha iyi anlayabilmelerine olanak sağlayarak öğrenme motivasyonunu artırmaktadır (Chiang, Yang ve Hwang, 2014).

Bu eğitimsel faydalar, yeni bir teknoloji olmasına rağmen AG uygulamalarını son yılların önemli öğretim teknolojilerinden biri haline getirmiştir. Bu durum uygulamanın birçok araştırmada kullanılmasına ve karmaşık sonuçların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ancak maliyeti yüksek teknolojik uygulamaların eğitime sağladığı katkıların detaylı incelenmesi, hem o uygulamanın geliştirilmesi hem de kullanışlılığının değerlendirilmesi açısından önemlidir. Daha önce konu ile ilgili meta analiz çalışmalarının eğitim sürecinin genel çıktılarına odaklanması, öğretim sürecinin önemli bir parçası olan motivasyon bileşeninin geri planda kalmasına neden olmuştur. Mevcut araştırmada güncel bir meta analiz çalışması ile AG uygulamalarının motivasyon üzerindeki etkilerine ilişkin genel yargılara ulaşmak amaçlanmıştır.

## Yöntem

Eğitim ortamlarında kullanılan AG uygulamalarının motivasyon üzerindeki etkilerini belirlemek için meta-analiz kullanılmıştır. R Programının kullanıldığı analiz için belirlenen kriterlere göre bir literatür taraması yapılarak 17 çalışmadan 20 etki büyüklüğü tespit edilmiş ve yayın yanlılığı bakımından incelenerek meta analize dahil edilmiştir. Sonuçlara etki edebilecek değişkenlerin belirlenmesi için çalışmalar, belirlenen özellikler çerçevesinde kodlanmıştır.

## Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Analiz sonuçlarına göre AG uygulamalarının motivasyon üzerindeki etkisinin Rastgele Etkiler Modeline göre orta düzeyde, olumlu ve anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $g=+0,46$ , %95 CI=[0,30, 0,62]). Ek olarak araştırmada bulguların heterojenliğine katkıda bulunabilecek potansiyel moderatörler incelenerek çalışmanın çıkarımları ve sınırlılıklarına göre gelecekteki araştırmalar için öneriler sunulacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Artırılmış gerçeklik, Meta-analiz, Motivasyon.

## Kaynaklar

- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355-385.
- Chang, K.-E., Chang, C.-T., Hou, H.-T., Sung, Y.-T., Chao, H.-L. & Lee, C.-M. (2014). Development and behavioral pattern analysis of a mobile guide system with augmented reality for painting appreciation instruction in an art museum. *Computers & Education*, 71, 185–197. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.022>
- Chiang, T. H., Yang, S. J. & Hwang, G. J. (2014). An augmented reality-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 352-365.
- Chin, K. Y., Wang, C. S. & Chen, Y. L. (2019). Effects of an augmented reality-based mobile system on students' learning achievements and motivation for a liberal arts course. *Interactive Learning Environments*, 27(7), 927-941. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1504308>
- Erbaş, C. & Demirer, V. (2019). The effects of augmented reality on students' academic achievement and motivation in a biology course. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 450-458. <https://doi.org/10.1111/jcal.12350>



- Estapa, A. & Nadolny, L. (2015). The effect of an augmented reality enhanced mathematics lesson on student achievement and motivation. *Journal of STEM Education*, 16(3).
- Garzón, J. & Acevedo, J. (2019). Meta-analysis of the impact of Augmented Reality on students' learning gains. *Educational Research Review*, 27, 244-260.
- Liu, T.-Y. & Chu, Y.-L. (2010). Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: Impact on learning outcomes and motivation. *Computers & Education*, 55(2), 630–643. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.023>
- Radu, I. (2014). Augmented reality in education: a meta-review and cross-media analysis. *Personal and Ubiquitous Computing*, 18(6), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s00779-013-0747-y>

# **The Effect of Augmented Reality on Motivation: A Meta-analysis**

*Paper ID: 191*

**Eda Öz**

*Ministry of National Education, Türkiye*

edadumanoz@gmail.com

0000-0003-2881-2513

## **Introduction**

Augmented Reality (AR) is defined as a real-time direct or indirect view of an enhanced/augmented physical real-world environment by adding information generated by a virtual computer. Characteristics of AR; it combines real and virtual, provides simultaneous interaction and includes 3D objects (Azuma, 1997). It has been determined that educational applications based on augmented reality improve some affective features as well as their cognitive contributions on students (Garzon and Acevedo, 2019). One of these affective features is motivation (Chang et al., 2014; Chin, Wang and Chen, 2019; Erbas and Demirer, 2019; Estapa and Nadolny, 2015; Liu and Chu, 2010; Radu, 2014). The use of AR in learning activities increases learning motivation by allowing students to gain individual experience and better understand the content (Chiang, Yang and Hwang, 2014).

Although these educational benefits are a new technology, AR applications have become one of the important teaching technologies of recent years. This situation has led to the use of the application in many researches and the emergence of complex results. However, a detailed examination of the contributions of high-cost technological applications to education is important in terms of both the development of that application and the evaluation of its usefulness. The fact that previous meta-analysis studies focused on the general outcomes of the education process caused the motivation component, which is an important part of the teaching process, to remain in the background. In the current study, it was aimed to reach general judgments about the effects of AR applications on motivation with a current meta-analysis study.

## Methodology

Meta-analysis was used to determine the effects of AR applications used in educational environments on motivation. A literature review was conducted according to the criteria determined for the analysis in which the R Program was used, and 20 effect sizes were determined from 17 studies, and were included in the meta-analysis by examining them in terms of publication bias. In order to determine the variables that may affect the results, the studies were coded within the framework of the determined features.

## Results / Expected Outcomes

According to the results of the analysis, it was determined that the effect of AR applications on motivation was moderate, positive and significant according to the Random Effects Model ( $g=+0.46$ , 95% CI=[0.30, 0.62]). In addition, potential moderators that may contribute to the heterogeneity of the findings in the study will be examined and suggestions for future research will be presented according to the implications and limitations of the study.

**Keywords:** Augmented reality, Meta-analysis, Motivation

## References

- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355-385.
- Chang, K.-E., Chang, C.-T., Hou, H.-T., Sung, Y.-T., Chao, H.-L. & Lee, C.-M. (2014). Development and behavioral pattern analysis of a mobile guide system with augmented reality for painting appreciation instruction in an art museum. *Computers & Education*, 71, 185–197. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.022>
- Chiang, T. H., Yang, S. J. & Hwang, G. J. (2014). An augmented reality-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 352-365.
- Chin, K. Y., Wang, C. S. & Chen, Y. L. (2019). Effects of an augmented reality-based mobile system on students' learning achievements and motivation for a liberal arts course. *Interactive Learning Environments*, 27(7), 927-941. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1504308>
- Erbas, C. & Demirer, V. (2019). The effects of augmented reality on students' academic achievement and motivation in a biology course. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 450-458. <https://doi.org/10.1111/jcal.12350>

- Estapa, A. & Nadolny, L. (2015). The effect of an augmented reality enhanced mathematics lesson on student achievement and motivation. *Journal of STEM Education*, 16(3).
- Garzón, J. & Acevedo, J. (2019). Meta-analysis of the impact of Augmented Reality on students' learning gains. *Educational Research Review*, 27, 244-260.
- Liu, T.-Y. & Chu, Y.-L. (2010). Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: Impact on learning outcomes and motivation. *Computers & Education*, 55(2), 630–643. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.023>
- Radu, I. (2014). Augmented reality in education: a meta-review and cross-media analysis. *Personal and Ubiquitous Computing*, 18(6), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s00779-013-0747-y>

# Eğitim 4.0 Paradigması Açısından, Ortaöğretim Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi

*Bildiri Kodu: 198*

**Hayrettin Demircioğlu**

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*

hayrodemir@hotmail.com

0000-0002-7974-8745

**İsmail Gelen**

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*

ddrismail@hotmail.com

0000-0001-6669-8702

## **Giriş**

Endüstri değişimlerinin toplum düzenini ve eğitim yapısını yeniden şekillendireceği söylenebilir. Eğitimin yeni şekli olan eğitim 4.0 birçok dönüşüm noktasını beraberinde getirerek günün şartlarına uygun eğitimi sistemli bir şekilde sunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, eğitim 4.0 ve bileşenleri ile ilgili 12. sınıf öğrencilerinin mevcut durumunu ortaya çıkarmak, değerlendirme yapmak, eğitim 4.0 boyutlarının çeşitli değerışkenlere göre (cinsiyet, okul türü, branş, kıdem, mezuniyet) anlamlı farklılık gösterip göstermediğini araştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda, iki alt amaç incelenmiştir.

- 1.Eğitim 4.0 ve bileşenleri ile ilgili, *öğretmenlerin* görüşü nedir ve bu bileşenler/ boyutlar cinsiyete, kıdeme, branşa ve mezuniyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Eğitim 4.0 ve bileşenleri ile ilgili, *öğrencilerin* görüşü nedir ve bu bileşenler/ boyutlar öğrencilerin cinsiyetine ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## **Yöntem**

Araştırma, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden yola çıkarak 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Eğitim 4.0 bileşenleri/boyutlarıyla ilgili farkındalık durumlarını belirlemek amacıyla yapılmış betimsel bir araştırmadır. Araştırmada çalışma evreni olarak tüm Amasya (ilçeleri ile birlikte) belirlenmiştir. Çalışma evreninden bulunan yedi ilçe içerisinde random

ile iki ilçe örneklem olarak belirlenmiştir. Örneklemen seçiminde seçkisiz örnekleme türlerinden basit seçkisiz örneklem türü kullanılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda *öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı* geliştirilen “Eğitim 4.0 Boyutları Farkındalık Düzeyi Belirleme Ölçme Aracı” bizzat araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistik, bağımsız gruplar t testi ve ANOVA analizi kullanılmıştır.

## **Sonuçlar**

Katılımcılardan öğrencilerin en düşük düzeyde gördükleri boyut öğrenci katılımlı müfredat olurken, öğretmenlerin en düşük gördüğü boyut kişiselleştirilmiş öğrenme boyutu olmuştur. Öğrencilerde cinsiyete göre zamana ve mekâna bağlı olmayan eğitim, öğrenim esnekliği boyutlarında; öğretmenlerde cinsiyete göre kişiselleştirilmiş öğrenme, veri yorumlama boyutlarında; öğrencilerde okul türüne göre proje temelli öğrenme (maker) ve öğrenim esnekliği boyutlarında; öğretmenlerde kıdeme göre proje bazlı öğrenme (maker) boyutunda; bransa göre rehberlik odaklı ve değerler eğitimi boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur.

Eğitim 4.0 konsepti tüm boyutları ile beraber düşünülerek konunun tüm taraflarının bir araya gelmesiyle ülkemize uygun eğitim 4.0 modeli ortaya çıkarılabilir. Eğitim 4.0 ile ilgili nicel, nitel çalışmalar daha sık yapılabilir. Alternatif değerlendirme yaklaşımları kullanılabilir. Materyal kullanımı geliştirilmeli, dijital materyaller de eğitim sürecinde kullanılabilir. Bireysel farklılıklara sadece öğretmen temelli değil, sistem temelli çözümler kurgulanmalıdır. Veri yorumlama boyutu için özellikle eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerinin geliştirilmesi için, öğretmenlere düşünme becerileri konusunda hizmet öncesi ve hizmet içinde eğitimler verilmelidir. Öğrencilerin okula başladığından itibaren süreç değerlendirmeler ve dijital değerlendirmeler ile değerlendirilmelidir. Bilgi iletişim araçları vasıtasıyla kök değerlerin dijital hikâyeler gibi yeni yöntemlerle aktarılması, okul dışında da öğretmen, öğrenci, veli işbirliğinin etkin olması desteklenebilir. Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik beceri temelli yaklaşımlar öğretim programlarına yansıtılabilir. Öğretim programları hazırlanırken öğrenci ve velilerin de görüşleri sistematik olarak alınabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitimde dijitalleşme, Endüstri 4.0, İnovasyon, Toplum 5.0.

# **Evaluation of Secondary Education Teacher and Student Opinions in Terms of the Education 4.0 Paradigm**

*Paper ID: 198*

**Hayrettin Demircioğlu**

*Ondokuz Mayıs University, Türkiye*

hayrodemir@hotmail.com

0000-0002-7974-8745

**İsmail Gelen**

*Ondokuz Mayıs University, Türkiye*

ddrismail@hotmail.com

0000-0001-6669-8702

## **Introduction**

It can be said that industrial changes will reshape the social system and educational structure. Education 4.0, which is the new form of education, brings many transformation points and offers education in a systematic way according to the conditions of the day.

The aim of this research is to reveal, evaluate and investigate the current situation and its components related to education 4.0 of 12th grade students, whether education 4.0 dimensions differ significantly according to various variables (gender, school type, branch, seniority, graduation). In line with this general purpose, two sub-objectives were examined.

1. What are the teachers' views on Education 4.0 and its components, and do these components/dimensions differ significantly by gender, seniority, branch and graduation?
2. What are the students' views on Education 4.0 and its components, and do these components/dimensions differ significantly according to the gender of the students and the type of school?

## **Methodology**

The research is a descriptive study conducted to determine the awareness of the 12th grade students about the Education 4.0 components/dimensions based on the opinions of teachers and students. In the research, Amasya city (with its districts) was determined as the study universe.

In the study, two districts were randomly selected from seven districts. In the selection of the sample, the simple random sample type, which is one of the random sampling types, was used.

In line with the purpose of the research, the "Education 4.0 Dimensions Awareness Level Assessment Tool", which was developed separately for teachers and students, was developed and applied by the researchers themselves. In the analysis of the data obtained from the measurement tools; descriptive statistics, independent group t-test and ANOVA analysis were used.

### **Results / Expected Outcomes**

While the dimension that the students' view at the lowest level was the student-participated curriculum, the dimension that the teachers' view the least level was the personalized learning dimension. A significant difference was found in the dimensions of education, learning flexibility, which is not dependent on time and place in students according to gender; in the dimensions of personalized learning and data interpretation in teachers according to gender; in terms of project-based learning (maker) and learning flexibility in students according to school type; project-based learning (maker) dimension of teachers according to seniority; in the dimensions of guidance-oriented and values education according to the branch.

By considering the concept of Education 4.0 with all its dimensions, an education 4.0 model suitable for our country can be created by bringing together all the components of the subject. Quantitative and qualitative studies on Education 4.0 can be done more frequently. Alternative assessment approaches can be used. The use of materials should be improved, and digital materials can be used in the education process. Not only teacher-based but system-based solutions also should be designed for individual differences. For the data interpretation dimension, pre-service and in-service training should be given to teachers on thinking skills, especially in order to develop thinking skills such as critical thinking and creative thinking.

The process should be evaluated with assessments and digital assessments since students start school. It can be supported to transfer the root values with new methods such as digital stories by means of information communication tools, and effective cooperation between teachers, students and parents outside the school. Skill-based approaches to develop thinking skills can be reflected in curricula. While preparing the curricula, the opinions of students and parents can be systematically taken.

**Keywords:** Digitalisation in education, Industry 4.0, Innovation, Society 5.0



# Sınıf Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarıyla Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 219*

**Bilal Duman**

*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

bilalduman38@gmail.com

0000-0002-1282-8425

**Gülsüm Şanlı**

*Muğla Şehit Altuğ Pek Anadolu Lisesi, Türkiye*

gulsum-sanli@hotmail.com

0000-0001-9217-5761

## **Giriş**

M.Ö. 500'lü yıllarda Efes'te yaşamış büyük düşünür Herakleitos'un dediği gibi “Değişmeyen tek şey değişimin ta kendisidir”. Evrensel değişim ve akış, eğitimi de etkilemiş yenilikçi yaklaşımları beraberinde getirmiş yeni teknolojilerin eğitimde kullanılmasına başlanmıştır. Teknolojik gelişmeler, hızlı toplumsal değişim süreciyle birlikte, eğitim sisteminin de kendini yenilemesini gerektirmektedir (Alkan, 2005).

Araştırmanın amacı, yenilik transferi bağlamında sınıf öğretmenlerin web 2.0 araçlarına dayalı dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterliliklerinin incelenmesidir. Araştırmalar sonucunda, farklı Web 2.0 uygulamalarının eğitim-öğretim etkinliklerini destekleyici nitelikte olduğu görülmektedir (Birişçi, Kul, Aksu, Akaslan ve Çelik, 2018). Dünya dijital bir platformda koşarken yenilik transferini tamamlamamış öğretmenler ve geleceğin devamı öğrencilerin dijital okuryazarlıkları konusunda gelişimlerinin önünde bir engel olarak görülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin web 2.0 araçlarına dayalı dijital öğretim materyali geliştirme, tasarlama öz-yeterliliklerinin ve olumsuz bakış durumlarının tespit edilerek; kıdem, cinsiyet, okuttukları sınıflar ile özel ve resmî kurumlarda çalışma durumları açısından aralarında anlamlı fark olup olmadığının araştırılması alana katkı sağlayıcı niteliktedir ve bu alanda çalışılacak konulara kaynaklık edebilecektir.

## **Yöntem**

Araştırmanın çalışma grubu Muğla ili Menteşe ilçesindeki 185 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Nicel veriler için; Korkmaz, Arıkaya ve Altıntaş (2019) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlilikleri Ölçeği”, nitel veriler için; araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma karma modeline göre tasarlanmış ve kolay ulaşılabilir amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcıların cinsiyet, okul türü, okuttukları sınıflar ve mesleki kıdemlerine göre derinlemesine açıklayabilmek ve desteklemek için de nitel veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde T-testi ve ANOVA, nitel veriler için ise betimsel analiz yapılmıştır..

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Betimsel istatistikler incelendiğinde; web 2.0 geliştirme alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması 3,08, Tasarım alt boyutun puanların ortalaması 3,57, olumsuz bakış alt boyutundan aldıkları ortalama puanların 2,82 olduğu gözükmektedir. Veriler incelendiğinde öğretmenlerin Web 2.0 Geliştirme düzeyleri yüksek, Tasarım ve olumsuz bakış düzeyleri ortadır.

Kadın öğretmenlerinin Web 2.0 geliştirme ve tasarlama öz yeterlikleri, erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksekken, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla dijital öğretim materyali geliştirme ve tasarlama yönelik bakış açıları daha olumsuzdur.

Sınıf öğretmenlerinin kıdemi arttıkça dijital öğretim materyali tasarlama ve geliştirme öz yeterlikleri azalırken olumsuz bakış açıları artmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ortalama puanları okul türüne göre özel okullar lehine anlamlı bir fark göstermektedir. Devlet okullarındaki öğretmenlere göre olumsuz bakış açıları daha düşüktür.

Devlet okullarındaki öğretmenler daha fazla geleneksel yöntemlerle materyal hazırlarken özel okullardaki öğretmenlerin çoğunluğu dijital yöntemlerle ders materyali hazırlamaktadırlar.

**Anahtar Sözcükler:** Devlet okulu, Dijitalleşme, Olumsuz bakış, Özel okul, Yenilik transferi

## **Kaynaklar**

Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi* (8. b.). Ankara: Anı Yayınevi.

Birişçi, S., Kul, Ü., Aksu, Z., Akaslan, D. & Çelik, S. (2018). Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz-yeterlik algısını belirlemeye yönelik ölçek (w2öyaö) geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 187-208. <https://doi.org/10.17943/Etku.335164>

Korkmaz, Ö., Arıkaya, C. & Altıntaş, Y. (2019). Öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterli ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 40-56. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/880832> sayfasından erişilmiştir.

**Investigation of Classroom Teachers' Self-Efficiency to Develop Digital Teaching  
Materials with Web 2.0 Tools**

*Paper ID: 219*

**Bilal Duman**

*Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

bilalduman38@gmail.com

0000-0002-1282-8425

**Gülsüm Şanlı**

*Muğla Şehit Altuğ Pek Anatolian High School, Türkiye*

gulsum-sanli@hotmail.com

0000-0001-9217-5761

**Introduction**

As the great thinker Heraclitus said, “The only thing that does not change is change itself”. Universal change and flow have also affected education, brought innovative approaches, and new technologies have begun to be used in education. Technological developments, along with the rapid social change process, require the education system to renew itself (Alkan, 2005).

The aim is to examine the self-efficacy of classroom teachers in developing digital teaching materials based on web 2.0 tools for purposes of innovation transfer. In consequence of the researches, it is seen that different Web 2.0 applications support educational activities (Birişçi Kul, Aksu, Akaslan and Çelik, 2018). While the world is running on a digital platform, teachers who have not completed the transfer of innovation and the continuation of the future can be an obstacle to the development of students in digital literacy.

By determining the self-efficacy and negative views of teachers in developing and designing digital teaching materials based on web 2.0 tools; Investigation of whether there is a significant difference between them in terms of seniority, gender, the classes they teach, and working status in private and public institutions will contribute to the field and will be a source for the subjects to be studied in this field.

## Methodology

The study group of the research includes 185 teachers in Menteşe/Muğla.

For quantitative data in the research; “Teachers' Digital Teaching Material Development Self-Efficacy Scale”, developed by Korkmaz, Arıkaya and Altıntaş (2019), for qualitative data; A semi-structured interview form was used. The sampling method, which was designed according to the research mixed model and is easily accessible, was used.

Qualitative data were also collected to explain and support the digital in-depth according to the gender, school type, classes they teach and professional seniority of the participants. T-test and ANOVA were used to analyze the data, and descriptive analysis was used for qualitative data.

## Results / Expected Outcomes

When statistics are examined; the average score they got from the web 2.0 development sub-dimension was 3.08, from the Design sub-dimension was 3.57, from the negative gaze sub-dimension was 2.82. When the data is examined, it is seen that the Web 2.0 Development levels of the teachers are high, and the levels of design and negative perspective are medium.

While females' Web 2.0 development and design self-efficacy is higher than that of males, males' perspectives on digital instructional material development and design are more negative than females.

As the seniority of teachers increases, their self-efficacy in designing and developing digital teaching materials decreases, also their negative perspectives increase.

Teachers' Web 2.0 development and design average scores show a significant difference in private schools. Negative perspectives are lower than public school teachers.

Public school teachers often prepare materials with traditional methods, whereas private school teachers prepare materials with digital methods.

**Keywords:** Public school, Digitalization, Negative perspective, Private school, Innovation transfer

## References

Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi* (8th ed.). Ankara: Anı Yayınevi.

Birişçi, S., Kul, Ü., Aksu, Z., Akaslan, D. & Çelik, S. (2018). Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz-yeterlik algısını belirlemeye yönelik ölçek (w2öyaö) geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 187-208. <https://doi.org/10.17943/Etku.335164>

Korkmaz, Ö., Arıkaya, C. & Altıntaş, Y. (2019). Öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterli ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 40-56. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/880832>

# Öğretmenlerin Teknoloji Kabul ve Kullanım Düzeyleri ile Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Rollerine Yönelik Algıları Arasındaki İlişki

*Bildiri Kodu: 244*

**Gülten Feryal Gündüz**

*İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye*

*g.gunduz@iku.edu.tr*

0000-0001-8096-5598

## **Giriş**

Teknolojinin eğitim-öğretimde kullanılmasında öğretmenlerin önemli bir rolü olması nedeniyle öğretmenleri BT kullanımına teşvik eden veya kısıtlayan faktörleri anlamak etkili bir teknoloji uyum süreci için önemli olmaktadır (Becker, 2001; Zhao ve Cziko, 2001). Öğretmenlerin okul ve sınıf içi uygulamalarında performanslarını, eğitim-öğretime ilişkin tutum ve inançlarını etkileyen önemli etmenlerden biri de yöneticilik yanında okul personeline ve öğrencilerine liderlik özellikleri ile de rehberlik etmesi gereken okul yöneticileri olmaktadır. Alanyazın taraması doğrultusunda öğretmenlerin teknoloji kabul ve kullanım düzeylerine ilişkin yapılmış araştırmalar (Aktürk ve Delen, 2020; Avcu ve Gökdaş, 2012; Aypar, Çelik ve Sever, 2014; Dele-Ajayi, Anderson, Strachan ve Victor, 2019; Dindar, Suorsa, Hermes, Karppinen ve Naykki, 2021; Ismail, Bokhare, Azizan ve Azman, 2013; Kampookaew, 2020; Kartal, Kızıltepe ve Kartal, 2022; Teo, 2014) olmakla birlikte yöneticilerin teknolojik liderlik düzeyi ile öğretmenlerin teknoloji kabul ve kullanım düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştıran herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada yöneticilerin teknolojik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin teknolojiyi kabul etme ve kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin teknoloji kabul ve kullanım düzeyleri nedir?
2. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin teknoloji kabul ve kullanım düzeyleri onların cinsiyetine, görev yaptığı eğitim basamağına, mesleki kıdemine ve eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerine ilişkin öğretmen algıları hangi düzeydedir?

4. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerine ilişkin algıları onların cinsiyetine, görev yaptığı eğitim basamağına, mesleki kıdemine ve eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin teknolojik kabul ve kullanım düzeyleri ile okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rolleri öğretmenlerin teknolojik kabul ve kullanım düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## **Yöntem**

Bu çalışmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul İli Avrupa yakasındaki devlet ilkokulu ve ortaokulları oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri gönüllü katılan ve anket formunu eksiksiz dolduran 241 öğretmenden toplanmıştır. Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeylerine ilişkin veriler Ursavaş, Şahin ve Mellroy (2014) tarafından geliştirilen “Öğretmenler İçin Teknoloji Kabul ve Kullanım”; okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerine ilişkin veriler ise Sincar (2009) tarafından geliştirilen “Teknoloji Liderliği Roller” ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde frekans ve yüzde betimsel istatistikleri ile Pearson momentler korelasyonu analizi ve basit doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Öğretmenlerin teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin 4,14 ortalama ile yüksek olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarına sahip olmaya yönelik öğretmen algıları 4,24 ortalama ile “her zaman” düzeyindedir. Öğretmenlerin teknoloji kabul ve kullanım düzeyleri ile okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarına sahip olmaya yönelik algıları cinsiyet, eğitim durumu ve çalıştığı eğitim basamağına göre farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarına sahip olmaya yönelik algıları kıdeme göre ise 0-5 yıl ile 16-20 yıl arasında kıdemleri 16-20 yıl arasında olanların lehine olacak şekilde farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin teknoloji kabul ve kullanım düzeyleri ile okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarına yönelik algıları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir ( $r=.364$ ;  $p<.01$ ). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknolojik liderlik düzeylerine ilişkin algıları, teknoloji kabul ve kullanım düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır ve toplam varyansın %13’ünü açıklamaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** İlkokul öğretmeni, Ortaokul öğretmeni, Teknoloji liderliği rolleri, Teknoloji kabul ve kullanımı.



## Kaynaklar

- Aktürk, A. O. & Delen, A. (2020). Öğretmelerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 67-80.
- Avcu, D. Ü. & Gökdaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin kabul ve kullanım niyetleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 42-59.
- Aypay, A., Sever, M. & Çelik, H. (2012). Technology acceptance in education: A study of pre-service teachers in Turkey. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 264-272.
- Becker, H. J. (2001). *How are teachers using computers in instruction?* Annual Meeting of the American Educational Researchers Association'da sunulmuş bildiri, Seattle, WA.
- Dele-Ajayi, O., Anderson, E., Strachan, R. & Victor, A. (2019). *Technology-enhanced teaching: A technology acceptance model to study teachers' intentions to use digital games in the classroom.* 2019 IEEE Frontiers Conference'da sunulmuş bildiri, Ekim 2019.
- Dindar, M., Suorsa, A., Hermes, J., Karppinen, P. & Naykki, P. (2021). Comparing technology acceptance of K-12 teachers with and without prior experience of learning management systems: A Covid-19 pandemic study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37, 1553-1565.
- Ismail, I., Bokhare, S., Azizan, S. & Azman, N. (2013). Teaching via mobile phone: a case study on malaysian teachers' technology acceptance and readiness. *Journal of Educators Online*, 10(1), 1-38.
- Kampookaew, P. (2020). Factors influencing Thai EFL teachers' acceptance of technology: a qualitative approach. *THAITESOL Journal*, 33(2), 46-69.
- Kartal, T., Kızıltepe, İ. & Kartal, B. (2022). Extending technology acceptance model with scientific epistemological and science teaching efficacy beliefs: A study with preservice teachers. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 8(1), 1-16. <https://doi.org/10.21891/jeseh.1055590>
- Sincar, M. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin bir inceleme (Gaziantep ili örneği).* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Teo, T. (2014). Unpacking teachers' acceptance of technology: Tests of measurement invariance and latent mean differences. *Computers & Education, 75*, 127-135.
- Ursavaş, Ö. F., Şahin, S. & McIlroy, D. (2014). Technology acceptance measure for teachers: T-TAM. *Journal of Theory and Practice in Education, 10*(4), 885-917.
- Zhao, Y. & Cziko, G. A. (2001). Teacher adoption of technology: A perceptual control theory perspective. *Journal of Technology and Teacher Education, 9*(1), 5-30.

# **The Relationship Between Teachers' Levels of Technology Acceptance and Use and Their Administrators' Perceptions of Technological Leadership Roles**

*Paper ID: 244*

**Glten Feryal Gündüz**

*İstanbul Kültür University, Türkiye*

*g.gunduz@iku.edu.tr*

0000-0001-8096-5598

## **Introduction**

Since teachers have an important role in the use of technology in education, understanding the factors that encourage or restrict teachers to use ICT is important for an effective technology adaptation process (Becker, 2001; Zhao and Cziko, 2001). One of the important factors affecting the performance, attitudes and beliefs of teachers in school and classroom practices is school administrators, who should guide school personnel and students with their leadership characteristics, in addition to being an administrator. According to literature review, although there are studies on the levels of technology acceptance and use of teachers (Aktürk and Delen, 2020; Avcu and Gkdaş, 2012; Aypar, elik and Sever, 2014; Dele-Ajayi, Anderson, Strachan and Victor, 2019; Dindar, Suorsa, Hermes, Karppinen and Naykki, 2021; Ismail, Bokhare, Azizan and Azman, 2013; Kampookaew, 2020; Kartal, Kızıltepe and Kartal, 2022; Teo, 2014), there is no research that investigates the relationship between the technological leadership level of administrators and the levels of technology acceptance and use of teachers. This research aims to reveal the relationship between the technological leadership characteristics of administrators and the levels of technology acceptance and use of teachers. In line with this general purpose, the following questions are answered:

1. What are the levels of technology acceptance and use of teachers working in primary and secondary schools?
2. Do the levels of technology acceptance and use of teachers working in primary and secondary schools differ according to their gender, educational level at which they work, professional seniority and educational status?
3. What is the level of teachers' perceptions regarding the technological leadership roles of school administrators working in primary and secondary schools?

4. Do primary and secondary school teachers' perceptions of school administrators' technological leadership roles differ according to their gender, educational level at which they work, professional seniority and educational status?
5. Is there a significant relationship between the levels of technology acceptance and use of teachers and school administrators' technological leadership roles?
6. Do technological leadership roles of school administrators predict the levels of technology acceptance and use of teachers?

## **Method**

The correlational research design was used in this study. The population of the research consists of public primary and secondary schools in the European side of Istanbul. The data of the study were collected from 241 teachers who participated voluntarily and filled in the questionnaire completely. The data on teachers' technology acceptance levels were collected with "Technology Acceptance and Use for Teachers" developed by Ursavaş, Şahin and McIlroy (2014). Data on the technological leadership roles of school administrators were collected with the "Technology Leadership Roles" scales developed by Sincar (2009). In the analysis of the research data, frequency and percentage descriptive statistics, Pearson correlation analysis and simple regression analysis techniques were used.

## **Results / Expected Results**

It can be said that the levels of technology acceptance and use of teachers are high with an average of 4.14. Teachers' perceptions of school administrators to have technology leadership behaviors are at the level of "always" with an average 4.24. The levels of technology acceptance and use of teachers and their perceptions of school administrators to have technology leadership behaviors do not differ according to gender, educational status and educational level at which they work. Teachers' perceptions of school administrators to have technology leadership behaviors differ between 0-5 years and 16-20 years in favor of those whose seniority is between 16-20 years. It can be said that there is a positive and moderately significant relationship between the levels of technology acceptance and use of teachers and their perceptions of school administrators' technology leadership behaviors ( $r=.364$ ;  $p<.01$ ). Teachers' perceptions of school administrators' technological leadership levels are a significant predictor of their levels of technology acceptance and use, explaining 13% of the total variance.

**Keywords:** Primary school teacher, Secondary school teacher, Technology leadership roles, Technology acceptance and use.

## References

- Aktürk, A. O. & Delen, A. (2020). Öğretmelerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 67-80.
- Avcu, D. Ü. & Gökdaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin kabul ve kullanım niyetleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 42-59.
- Aypay, A., Sever, M. & Çelik, H. (2012). Technology acceptance in education: A study of pre-service teachers in Turkey. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 264-272.
- Becker, H. J. (2001). *How are teachers using computers in instruction?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Researchers Association, Seattle, WA.
- Dele-Ajayi, O., Anderson, E., Strachan, R. & Victor, A. (2019). *Technology-enhanced teaching: A technology acceptance model to study teachers' intentions to use digital games in the classroom.* Paper presented at the 2019 IEEE Frontiers, October, 2019.
- Dindar, M., Suorsa, A., Hermes, J., Karppinen, P. & Naykki, P. (2021). Comparing technology acceptance of K-12 teachers with and without prior experience of learning management systems: A Covid-19 pandemic study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37, 1553-1565.
- Ismail, I., Bokhare, S., Azizan, S. & Azman, N. (2013). Teaching via mobile phone: a case study on malaysian teachers' technology acceptance and readiness. *Journal of Educators Online*, 10(1), 1-38.
- Kampookaew, P. (2020). Factors influencing Thai EFL teachers' acceptance of technology: a qualitative approach. *THAITESOL Journal*, 33(2), 46-69.
- Kartal, T., Kızıltepe, İ. & Kartal, B. (2022). Extending technology acceptance model with scientific epistemological and science teaching efficacy beliefs: A study with preservice teachers. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 8(1), 1-16. <https://doi.org/10.21891/jeseh.1055590>
- Sincar, M. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin bir inceleme (Gaziantep ili örneği)*. (PhD thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

- Teo, T. (2014). Unpacking teachers' acceptance of technology: Tests of measurement invariance and latent mean differences. *Computers & Education, 75*, 127-135.
- Ursavaş, Ö. F., Şahin, S. & McIlroy, D. (2014). Technology acceptance measure for teachers: T-TAM. *Journal of Theory and Practice in Education, 10*(4), 885-917.
- Zhao, Y. & Cziko, G. A. (2001). Teacher adoption of technology: A perceptual control theory perspective. *Journal of Technology and Teacher Education, 9*(1), 5-30.

# Öğretim Üyelerinin Dijital Okuryazarlık Engellerinin Dijital Zeka Boyutunda Değerlendirilmesi

*Bildiri Kodu: 266*

**Çetin Semerci**

*Bartın Üniversitesi, Türkiye*

ctnsem@gmail.com

0000-0002-6337-5876

## Giriş

Dijital okuryazarlık “dijital çağda hayatta kalma becerisi” olarak tanımlanır (Eshet-Alkalai, 2004). Bir bireyin yeni veya gelişmekte olan teknolojilere uyumu dijital okuryazar olmasının bir göstergesidir şeklinde yorumlanabilir (Ng, 2012). Dijital okuryazarlık genel anlamda dijital ortamda teknolojik, sosyal ve bilişsel becerileri kapsamaktadır (Eshhet-Alkali ve Amichal-Hamburger, 2004).

Dijital okuryazarlık engelleri beş başlık altında toplanabilir: Bunlar tutum, eğitim-bilişsel, teknik, sosyal-ekonomik ve fizikseldir. Tutum için benimsememe, isteksizlik ve önyargı söylenebilir. Eğitim-bilişsel için diktacı eğitim, geleneksel eğitim söylenebilir. Teknik için teknolojik alt yapının yetersizliği, internete erişememe, internet üzerinden yardımlaşmama ve dijital teknolojiyi eğitime entegre edememe söylenebilir. Sosyal-ekonomik için bütçenin az olması, ekonomik zorluklar, sosyal yaşantının iyi olmaması, teknolojinin pahalı olması ve teknoloji fakirliği söylenebilir. Fiziksel için ise fiziksel kusurlar, yaşlılık, ebeveynlerin engellemesi ve dijital zorbalıklar belirtilebilir (Semerci ve Semerci, 2021). Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretim üyelerinin dijital okuryazarlık engellerinin dijital zeka boyutunda değerlendirilmesidir.

## Yöntem

Araştırmada tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmada Semerci ve Semerci (2021) tarafından geliştirilen “Dijital okuryazarlık engelleri (DILBAR) ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0,905, Bartlett testi değeri 1023,211’dir (Sd=55, p=0,000). Ölçek, varyansın %60,113’ünü karşılamakta olup tek ve çok boyutlu olarak kullanılabilir. Ölçekte faktör yüklerinin 0,453-0,819 arasında ve madde toplam korelasyonlarının 0,523-0,752 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin iki yarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0,769

bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,859'dur. Ölçek, 11 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin AMOS programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Kay kare=59,882, Sd=40, GFI=0,965, CFI=0,980, RMSEA=0,042). Araştırmaya iki devlet üniversitesinden 212 öğretim üyesi katılmıştır. Araştırma için alınan örneklemin Krejcie ve Morgan'a (1970) göre yeterli olduğu söylenebilir.

### **Sonuçlar**

Araştırma sonuçlarından bazıları şunlardır: Dijital okuryazarlık engelleriyle ilgili cinsiyete ve üniversite değişkenine göre istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır. Ancak ortalama ve standart sapmalara göre küçük farklılıklar görülmüştür. Genel anlamda öğretim üyeleri dijital okuryazarlıkla ilgili olarak engellerinin çok az düzeyde olduğunu bir başka deyişle çoğunlukla dijital okuryazar olduklarını vurgulamışlardır. Dijital okuryazarlık dijital zekanın önemli bir parçasıdır. Bu anlamda, dijital okuryazarlık engellerine takılmayan öğretim üyelerinin dijital zekaya sahip olma ihtimalleri yüksektir.

**Anahtar Sözcükler:** Dijital okuryazarlık engelleri, Dijital zeka, Öğretim üyesi, Yükseköğretim.

### **Kaynaklar**

Eshet-Alkali Y. & Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments in digital literacy. *Cyber Psychology & Behavior*, 7(4), 421-429.

Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.

Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.

Semerci, Ç. & Semerci, N. (2021). Development of the Digital Literacy Barriers Scale: A validity and reliability study. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(3), 471-481. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/64855/934504> sayfasından erişilmiştir.



# **Evaluation of Digital Literacy Barriers of Faculty Members in the Dimension of Digital Intelligence**

*Paper ID: 266*

**Çetin Semerci**

*Bartın University, Türkiye*

ctnsem@gmail.com

0000-0002-6337-5876

## **Introduction**

Digital literacy is defined as “the ability to survive in the digital age” (Eshet-Alkalai, 2004). The adaptation of an individual to new or developing technologies can be interpreted as an indicator of being digitally literate (Ng, 2012). Digital literacy generally includes technological, social and cognitive skills in the digital environment (Eshhet-Alkali and Amichal-Hamburger, 2004).

Digital literacy barriers can be grouped under five headings: These are attitude, educational-cognitive, technical, social-economic and physical. It can be said that the attitude is not adopting, reluctance and prejudice. For educational-cognitive, it can be said dictatorial education, traditional education. The inadequacy of the technological infrastructure for the technique, the inability to access the internet, the inability to cooperate over the internet and the inability to integrate digital technology into education can be said. For social-economic, it can be said that the budget is low, economic difficulties, social life is not good, technology is expensive and technology poverty. For the physical, physical defects, old age, parental inhibition and digital bullying can be specified (Semerci and Semerci, 2021). In this context, the aim of the research is to evaluate the digital literacy barriers of faculty members in the dimension of digital intelligence.

## **Methodology**

Survey model was used in the research. “Digital literacy barriers (DILBAR) scale” developed by Semerci and Semerci (2021) was used in the research. The KMO value of the scale was 0.905, and the Bartlett test value was 1023.211 (Sd=55, p=0.000). The scale covers 60.113% of the variance and can be used as single or multidimensional. It is seen that factor loadings in the scale vary between 0.453-0.819 and item-total correlations vary between 0.523-0.752. The

correlation coefficient between the scores of the two halves of the scale was found to be 0.769. The Cronbach Alpha coefficient of the scale is 0.859. The scale consists of 11 items. Confirmatory factor analysis of the scale was performed with the AMOS program (Chi square=59.882, Sd=40, GFI=0.965, CFI=0.980, RMSEA=0.042). 212 faculty members from two state universities participated in the research. It can be said that the sample taken for the research is sufficient according to Krejcie and Morgan (1970).

## **Results**

Some of the research results are as follows: There was no statistically significant difference according to gender and university variable related to digital literacy barriers. However, small differences were observed according to the mean and standard deviations. In general, faculty members emphasized that their barriers to digital literacy are very low, in other words, they are mostly digitally literate. Digital literacy is an important part of digital intelligence. In this sense, faculty members who do not have digital literacy barriers are more likely to have digital intelligence.

**Keywords:** Digital literacy barriers, Digital intelligence, Faculty member, Higher education.

## **References**

- Eshet-Alkali Y. & Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments in digital literacy. *Cyber Psychology & Behavior*, 7(4), 421–429.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Semerci, Ç. & Semerci, N. (2021). Development of the Digital Literacy Barriers Scale: A validity and reliability study. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(3), 471-481. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/64855/934504>

## Uzaktan Eğitimde Fırsat Eşitliği: Bir Meta-Sentez Çalışması

*Bildiri Kodu: 284*

**Nurtaç Üstündağ Kocakuşak**

*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

nurtac.ustundag@adu.edu.tr

0000-0002-2014-6571

### **Giriş**

Uzaktan eğitim tarihi oldukça eskilere dayanmakla birlikte özellikle Covid-19 pandemi sürecinde birçok ülkenin tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitime zorunlu bir geçiş yapılması, uzaktan eğitimin öneminin daha fazla anlaşılmasını sağlamıştır. Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin aynı mekânlarda bulunmak zorunda olmadığı ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin posta hizmetleri ve bilgi iletişim teknolojileri ile yürütüldüğü bir eğitim yöntemidir (İşman, 2011). Dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinden yararlanabilmek için öğrencilerin belirli teknolojik kaynaklara ve altyapıya sahip olmaları gerekmektedir. Pandemi sürecinde dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de yükseköğretim kurumları ve Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlarda uzaktan eğitime geçiş yapılmış, ancak tüm öğrenciler eşit ve eksiksiz bir şekilde uzaktan eğitimden yararlanamamıştır (Kuş, Mert ve Boyraz, 2021). Bu bağlamda pandemi süreci eğitimde fırsat eşitsizliğine ilişkin sorunları daha da belirginleştirmiştir (Işık ve Bahat, 2021). Eğitimde sürekliliğin sağlanabilmesi için temel bir insan hakkı olan eğitime erişim yolundaki engellerin ve eşitsizliklerin mümkün olduğunca ortadan kaldırılabilmesi yönünde gerekli çabanın gösterilmesi büyük önem arz etmektedir (Akgül, 2019). Uzaktan eğitimde fırsat eşitsizliğine yönelik yapılan araştırmaların çok boyutlu olarak incelenmesi, eşitsizliklerin farklı boyutlarına dikkat çekilmesine ve en aza indirilmesine katkı sunabilecektir. Bu çalışmada uzaktan eğitimde fırsat eşitliğine yönelik gerçekleştirilen araştırmaların mevcut durumuna ilişkin genel bir çerçeve sunmak amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Bu çalışmada uzaktan eğitimde fırsat eşitliğine yönelik gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin meta-sentez (tematik içerik analizi) yöntemi kullanılmıştır. Meta-sentez yöntemi, nitel çalışmalarının birbirine çevrildiği bir sentez yaklaşımı, nitel çalışmaların bulgularının karşılaştırılması veya birleştirilmesi ile oluşturulan kuramlar, üst anlatılar, genellemeler ve

yorumlamalı çevirilerdir (Polat ve Ay, 2016). Meta-sentez yöntemi ile belirli bir alanda yapılan çalışmalar incelenerek olgular hakkındaki derinlemesine bakış açıları yeni düşünme yollarına sentezlenmektedir (Paterson, Thorne, Canam ve Jillings, 2001). Bondas ve Hall (2007) meta-sentez çalışmalarının derinlemesine analiz ve zengin bir yorumlama için ortalama 10-12 araştırma ile sınırlandırılmasını tavsiye etmektedir. Bu nedenle incelenecek veriler Türkiye’de yayımlanan ve belirli yıllarda gerçekleşen çalışmalar ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sürecinde Walsh ve Downe’ın (2005) önerdiği meta-sentez aşamaları dikkate alınmıştır. Bu aşamalar; araştırma amacı ve kapsamının belirlenmesi, amaca uygun çalışmaların tespit edilmesi, araştırmaya dahil edilecek çalışmalara karar verilmesi, çalışmaların kalitelerinin değerlendirilmesi, çalışmalar arasında karşılaştırmalar yapılması, kodlama ve temalaştırma, temaların sentezlenmesi şeklindedir.

Araştırma verilerinin toplanma süreci 8 Nisan 2022 tarihinde başlamış olup 25 Ekim 2022 tarihine kadar devam etmesi planlanmaktadır. Böylece araştırmanın tamamlanmasına kadar geçen süre içinde yayımlanan yeni çalışmaların da verilere dâhil edilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında Google Akademik Arama Motoru, ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı, Dergipark ve YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan çalışmalar incelenmektedir. Ulaşılan çalışmalar arasında uzaktan eğitimde fırsat eşitliğine yönelik anahtar kelime içeren, nitel veya karma yöntemlerle gerçekleştirilen, yöntem, bulgu ve sonuçları net bir şekilde ortaya konan, Türkiye sınırları içinde gerçekleşen çalışmalar araştırmaya dahil edilmektedir. Araştırmaya dâhil edilen kaynakların makale, tez ya da bildiri çalışması olmasına dikkat edilmekte, erişime açık olmayan ya da tam metnine ulaşılamayan çalışmalar araştırma kapsamına alınmamaktadır.

### **Sonuçlar**

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz süreci devam etmektedir. Bu nedenle araştırmaya ilişkin sonuç ve tartışma başlıkları henüz oluşturulamamıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Uzaktan eğitim, Fırsat eşitliği, Meta-sentez.

### **Kaynaklar**

- Akgül, A. E. (2019). “Eğitimde fırsat eşitliği-cinsiyet ayrımı faktörü” üzerine bir araştırma. *International Journal of Social and Humanities Sciences*, 3(1), 127-142.
- Bondas, T. & Hall, E. O. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121.

- Işık, M. & Bahat, İ. (2021). Teknoloji bağlamında eğitimde fırsat eşitsizliği: Eğitime erişime yönelik sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 498-517.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kuş, Z., Mert, H. & Boyraz, F. (2021). Covid-19 salgını süresince eğitimde fırsat eşit(siz)liği: Kırsal kesimdeki öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 470- 493. <https://doi.org/10.17943/etku.913684>
- Paterson, B. L., Thorne, S. E., Canam, C. & Jillings, C. (2001). *Meta-study of qualitative health research*. London: Sage Publications.
- Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52-64. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Walsh, D. & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204– 211.

# Equality of Opportunity in Distance Education: A Meta-Synthesis Study

Paper ID: 284

**Nurtaç Üstündağ Kocakuşak**

*Aydın Adnan Menderes University, Türkiye*

nurtac.ustundag@adu.edu.tr

0000-0002-2014-6571

## Introduction

Although the history of distance education dates back to old times, the mandatory transition to distance education in all education levels of many countries, especially during the Covid-19 pandemic process, has made the importance of distance education more understood. Distance education is an education method where teachers and students do not have to be in the same places and education activities are carried out with postal services and information communication technologies (İşman, 2011). Therefore, in order to benefit from the distance education process, students must have specific technological resources and infrastructure. In the pandemic, as in many countries, higher education institutions and schools affiliated to the Ministry of National Education have transitioned to distance education in Turkey but not all students have benefited from distance education equally and completely (Kuş, Mert and Boyraz, 2021). In this context, the pandemic process has further clarified the problems related to inequality of opportunity in education (Işık and Bahat, 2021). In order to ensure continuity in education, it is of great importance to make the efforts to eliminate as much as possible the obstacles and inequalities in the way of access to education, which is a fundamental human right (Akgül, 2019). A multidimensional examination of research on inequality of opportunity in distance education will contribute to drawing attention to different dimensions of inequalities and minimizing them. In this study, it is aimed to present a general framework regarding the current state of research on equal opportunities in distance education.

## Methodology

The meta-synthesis (thematic content analysis) method regarding the studies carried out for equal opportunity in distance education was used in this research. Meta-synthesis method is a synthesis approach in which qualitative studies are translated into each other, it is a theory created by comparing or combining the findings of qualitative studies, meta-narrative,

generalization, and interpretive translation (Polat and Ay, 2016). Meta-synthesis method examines studies in a specific field and synthesizes in-depth perspectives on phenomena into new ways of thinking (Paterson, Thorne, Canam and Jillings, 2001). Bondas and Hall (2007) recommend limiting meta-synthesis studies to an average of 10-12 studies for in-depth analysis and rich interpretation. For this reason, the data to be examined is limited to the studies published in Turkey and realized in specific years. During the research process, the meta-synthesis stages suggested by Walsh and Downe (2005) were taken into consideration. These stages are; determining the purpose and scope of the research, determining the studies suitable for the purpose, deciding on the studies to be included in the research, evaluating the quality of the studies, making comparisons between the studies, coding, theming, and synthesizing the themes.

Collecting research data started on April 8, 2022 and is planned to continue until October 25, 2022. Thus, it is aimed to include new studies published in the period until the completion of the research. Within this study, studies in Google Academic Search Engine, ULAKBİM Social Sciences Database, Dergipark, and YÖK National Thesis Center were examined. Among the studies reached, studies carried out within the borders of Turkey, which contain keywords for equality of opportunity in distance education, which are carried out with qualitative or mixed methods, whose methods, findings and results are clearly revealed, are included in the research. Care is taken to ensure that the sources included in the research are articles, thesis or papers, and studies that are not open to access or whose full text cannot be accessed are not included in the research.

## **Results**

The analysis process of the data obtained within the scope of the research continues. For this reason, conclusion and discussion titles related to the research have not been formed yet.

**Keywords:** Distance education, Equality of opportunity, Meta-synthesis

## **References**

- Akgül, A. E. (2019). "Eğitimde fırsat eşitliği-cinsiyet ayrımı faktörü" üzerine bir araştırma. *International Journal of Social and Humanities Sciences*, 3(1), 127-142.
- Bondas, T. & Hall, E. O. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121.

- Işık, M. & Bahat, İ. (2021). Teknoloji bağlamında eğitimde fırsat eşitsizliği: Eğitime erişime yönelik sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 498-517.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kuş, Z., Mert, H. & Boyraz, F. (2021). Covid-19 salgını süresince eğitimde fırsat eşit(siz)liği: Kırsal kesimdeki öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 470-493. <https://doi.org/10.17943/etku.913684>
- Paterson, B. L., Thorne, S. E., Canam, C. & Jillings, C. (2001). *Meta-study of qualitative health research*. London: Sage Publications.
- Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52-64. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Walsh, D. & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204–211.



**HİZMET-İÇİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAM ÇALIŞMALARI**  
**CURRICULUM STUDIES IN IN-SERVICE TEACHER EDUCATION**

**Hizmet Öncesi İngilizce Öğretmenliği Program Literatürüne Yönelik Sistematik Bir  
Derleme Çalışması: 2004-2021**

*Bildiri Kodu: 86*

**Ezgi Gürel**

*Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

egurel@aku.edu.tr

0000-0002-6715-996X

**Berna Aslan**

*Ankara Üniversitesi, Türkiye*

baslan@ankara.edu.tr

0000-0002-0967-3274

## **Giriş**

Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 1982 yılında üniversitelere devredilmesi ile “Eğitim Fakülteleri Modeli” uygulanmaya başlamıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007a). Bu tarihten sonra İngilizce öğretmenliği lisans programlarında (İÖLP) dört önemli yapılanma dönemi gerçekleşmiştir. Bu dönemler; 1997-1998 eğitim yılındaki düzenleme, 2006-2007 eğitim yılındaki düzenleme, 2018-2019 eğitim yılındaki düzenleme ve 2020 yılında lisans programlarının geliştirilmesi için Eğitim Fakülteleri’ne verilen yetki devridir.

- *1997-1998 İÖL Programı:* Bu düzenlemenin gerekçesi, 1998 yılı reformu kapsamında 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmesi ve İngilizce derslerinin 4.sınıftan itibaren başlamasıdır. Bu nedenle program düzenlemesinde çocuklara yabancı dil öğretimi, drama (oyun) inceleme ve öğretimi, kısa öykü inceleme ve öğretimi, İngilizce öğretiminde yaklaşımlar, materyal değerlendirme ve uyarlama gibi dersler programa eklenmiştir. Ayrıca teorik dersler azaltılmaya çalışılmış, uygulamaya dönük derslerin artırılmıştır (YÖK, 1998).
- *2006-2007 İÖL Programı:* Değişikliğinin gerekçesi, 2003 yılından beri Bologna sürecinde dahil olunmasıyla programdaki öğrenme çıktılarını Avrupa Yükseköğretim Alanı’na göre güncellemek ve 2005 yılında güncellenen öğretim programlarına uyumdur (YÖK, 2007b). Programda bazı derslerin isimleri değişmiş, alan eğitimi,

meslek bilgisi ve genel kültür dersleri eklenmiştir. Programda en dikkat çeken değişiklik ikinci yarıyıldaki okul deneyimi I dersinin kaldırılması ve uygulama derslerinin tamamen son sınıfa bırakılmasıdır.

- *2018-2019 İÖL Programı:* 2012 yılında uygulamaya konulan 4+4+4 yapılanması, “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” ve “Öğretmen Strateji Belgesi'nin” yayınlanması programın güncelleme gerekçesi olarak belirtilmiştir. Programda bazı derslerin adlarında değişikliğe gidilmiş alan eğitime yeni dersler eklenmiştir. Ayrıca ortak seçmeli ders havuzu oluşturulmuştur (YÖK, 2018).
- *2020 Yılı YÖK Yetki Devri Kararı:* Öğretmen yetiştirme lisans programlarında yaşanan son önemli değişiklik ise YÖK'ün 18 Ağustos 2020 tarihinde aldığı, program değişikliğine yönelik Eğitim Fakültelerine yetki devri kararıdır (YÖK, 2020).

Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına ele alınmıştır:

1. Literatürde İÖLP yönelik gerçekleştirilen çalışmaların yıllara, yayın çeşidine, araştırma paradigmasına göre dağılımı nasıldır?
2. Literatürde İÖLP yönelik gerçekleştirilen çalışmaların reform dönemlerine yönelik bulguları ve önerileri nelerdir?

## **Yöntem**

Bu araştırma gerçekleştirilen mevcut çalışmalardan yararlanılarak çıkarımlarda bulunmayı amaçlayan bir sistematik literatür derlemesidir (Hemingway ve Brereton, 2009). Sistematik derlemede ele alınan çalışmaların kriterler; araştırma odağında Türkiye bağlamında İÖLP incelemesi, 2004-2021 yılları arasında hakemli dergilerde makale ve tez olması, doğrudan İÖLP programına yönelik bulgu ve önerilerde bulunmuş olmasıdır. Buna göre Google Scholar (n=180), Scopus (n=53) ve YÖK Ulusal Tez Merkezi (n=101) veri tabanları anahtar kelimelerle taranmıştır. Ancak dahil etme kriterleri göz önüne alınarak ve yinelenen çalışmalar silinerek 23 makale, 16 tez olmak üzere toplam 39 çalışma incelenmiştir.

## **Sonuçlar**

Veri tabanı incelendiğinde çalışmaların yoğunlukla 2012 (n=6), 2018 (n=6) ve 2019 (n=7) yıllarında gerçekleştiği, makale (n=23), yüksek lisans tezi (n=13), doktora tezi (n=3) olarak hazırlandığı, araştırma paradigması olarak karma (n=11), nicel (n=5) ve çoğunlukla nitel paradigma (n=23) kullanıldığı saptanmıştır.

Reform dönemlerine yönelik çalışmaların sonuçlarına bakıldığında;

- *1997-1998 Programı:* Seferoglu (2006), programda uygulamalı derslerin arttığını ancak yine de adayların teorik bilgiden çok uygulamaya ve mikro öğretim derslerine ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır.
- *2006-2007 Programı:* Karakaş (2012) ve Ögeyik (2009) alan bilgisi derslerinde dil-kültür entegrasyonunun zayıf olduğunu ve hedef kültürü kapsayan kültürlerarası çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Akman ve Yumusak (2018), Coşkun ve Daloğlu (2010) ve Demir (2015), programın adayların dört temel dil becerisinde dil yeterliliğini geliştirmede yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, adayların programda daha fazla mikro öğretim ve öğretmenlik uygulaması derslerine ihtiyaç duyulduğu tekrar ifade edilmiştir (Çelik ve Arıkan, 2012; Değirmenci-Uysal ve Topkaya, 2017; Demir, 2015; Uzun, 2016).
- *2018-2019 Programı:* Program birbirinden ayrı, ilişkisiz derslerin bir arada yer alması (Saka, 2020; Yaman, 2018), bazı alan bilgisinin öğretimi derslerinde uygulama saatlerinin olmaması (Saka, 2020) ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik bir programın, yönergenin ve yeterli dönüt-düzeltilmenin olmaması nedeniyle eleştirilmiştir (Aslan ve Zırhlioğlu, 2019; Ertuğrul-Seçer ve Erişen, 2020; Yaman, 2018).

Literatürde programdaki derslerin teorik ve uygulamalı olarak daha ilişkili bir yapıda olması, öğretmenlik uygulaması için daha fazla zaman ve entegre bir düzen kurulması, öğretmen adaylarının kültürlerarası ve bireysel farklılıkları gözlemleyebilecekleri uluslararası staj ve burs olanaklarının artırılması önerilmektedir (Çalışkan, 2019; Çelik, 2019; Özkahya, 2019; Ertuğrul-Seçer ve Erişen, 2020).

**Anahtar Sözcükler:** İngilizce öğretmenliği, Öğretmen yetiştirme, Program önerileri, Program reformları, Sistematik derleme.

### **Kaynaklar**

- Akman, S. & Yumuşak, G. (2018). İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin öğretim uygulamalarına yansımaları. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 410–434. <https://doi.org/10.21764/mauefd.368313>
- Aslan, M. & Zırhlioğlu, G. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin Q metodu ile analizi. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 13(28), 82–106. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.202.5>

- Coskun, A. & Daloglu, A. (2010). Evaluating an English language teacher education program through peacock's model. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 24–42. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.2>
- Çalışkan, S. (2019). *Hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitime yönelik bir olgubilim çalışması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, Ş. N. (2019). *Türkiye’de uygulanan İngilizce öğretmenliği lisans eğitim programının öğrenci, öğretim elemanı ve İngilizce öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, S. & Arıkan, A. (2012). Öğretmen yetiştirme programlarının İngilizce öğretmen adaylarını ilköğretimde İngilizce öğretimine ne kadar hazırladığına yönelik nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 77–87. <https://doi.org/10.9779/PUJE498>
- Degirmenci-Uysal, N. & Topkaya, E. Z. (2017). A review on the English language teacher education program in Turkey. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(1), 194–201. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v4i1.2255>
- Demir, Y. (2015). All or nothing: English as a Foreign Language (EFL) student teachers' and teacher trainers' reflections on a pre-service English teacher education program in Turkey. *Anthropologist*, 19(1), 157–165. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891650>
- Ertuğrul-Seçer, Ş. Y. & Erişen, Y. (2020). Evaluation of English language teaching undergraduate programs in terms of document analysis. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 671–703. <http://ijci.wcci-international.org/index.php/IJCI/article/view/466> sayfasından erişilmiştir.
- Hemingway, P. & Brereton, N. (2009). *What is a systematic review?* <http://www.whatisseries.co.uk/whatis/> sayfasından erişilmiştir.
- Karakaş, A. (2012). Evaluation of the English language teacher education program in Turkey. *ELT Weekly*, 4(15), 1–16.
- Ögeyik, M. (2009). Evaluation of English language teaching education curriculum by student teachers. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 9(1).
- Özkahya, F. Z. (2019). *An investigation into profile of ELT teacher education programmes in Turkey*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Saka, F. Ö. (2020). Considerations on the new curriculum of English Language Teaching programmes. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1189. <https://doi.org/10.17263/jlls.803633>
- Seferoglu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 369–378. <https://doi.org/10.1080/02607470600981953>
- Uzun, L. (2016). Evaluation of the latest english language teacher training programme in Turkey: Teacher trainees' perspective. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1147115>
- Yaman, İ. (2018). 2006 ve 2018 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programları üzerine karşılaştırmalı bir değerlendirme. *EKEV Akademi Dergisi*, 76, 149–164. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/71466/1149820> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK. (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK. (2007a). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK. (2007b). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK. (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK. (2020). *YÖK'ten Eğitim Fakültelerine Önemli Yetki Devri Kararı*. Yükseköğretim Kurulu: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> sayfasından erişilmiştir.

# **A Systematic Review of Pre-service English Language Teacher Education Program**

**Literature: 2004-2021**

*Paper ID: 86*

**Ezgi Gürel**

*Afyon Kocatepe University, Türkiye*

egurel@aku.edu.tr

0000-0002-6715-996X

**Berna Aslan**

*Ankara University, Türkiye*

baslan@ankara.edu.tr

0000-0002-0967-3274

## **Introduction**

"Education Faculties Model" began to be implemented in Turkish teacher education system with the transfer of the right to educate teacher candidates at universities in 1982 (Council of Higher Education [CoHE], 2007a). After this date, four important structuring periods have taken place in English language teaching undergraduate programs (ELTP). These program renovation efforts are given below:

- *1997-1998 ELTP*: The renewal is due to the transition of 8-year compulsory education and the beginning of English courses in 4th grade for the first time. Consequently, the program arrangement included teaching to young learners, drama (game) learning and teaching, short story teaching, approaches and methods in ELT, material development and assessment. In addition, authorities reduced the theoretical courses and, on the contrary, increased the practical courses (CoHE, 1998).
- *2006-2007 ELTP*: The rationale was to update the learning outcomes in ELTP according to the European Higher Education Area with its involvement in the Bologna process since 2003 and to adapt to the curriculum updated in 2005 (CoHe, 2007b). In the program, the Turkish Higher Education Council changed the names of some courses, added different subject area, pedagogical knowledge, and general culture courses. The most striking element in the program was the abolition of the “school

experience I” course in the second semester, and the practical courses were left entirely to the senior year.

- *2018-2019 ELTP*: The rationale was the structural changes in the education system (the paradigm shift of 4+4+4 in 2012), the updating of the "General Competencies for the Teaching Profession," and the publication of the "Teacher Strategy Document of 2017-2023". In the ELTP, they altered the names of some courses and enclosed pedagogical knowledge courses such as moral education or sociology of education. Moreover, all elective courses developed for pedagogical knowledge and culture organize around a core curriculum that teacher candidates from different departments jointly follow (CoHE, 2018).
- *2020 Authority Delegation Decision*: In 2020, teacher training programs in Turkey granted limited autonomy for teacher training programs (CoHE, 2020), and each faculty can develop and implement its curricula with the approval of the CoHE. With this new arrangement, the structure of courses will continue, but faculties can also initiate new curriculum norms.

Consequently, we addressed the following research questions in the study:

1. What is the distribution of studies on ELTP in the literature according to years, type of publication, and research paradigm?
2. What are the findings and suggestions of the studies on ELTP in the literature regarding the reform periods?

## **Methodology**

This research is a systematic literature review that aims to draw inferences from existing studies (Hemingway and Brereton, 2009). The criteria of the studies discussed in the systematic review are the research focus on ELTP review in the context of Turkey, articles and theses in peer-reviewed journals between 2004-2021, and making direct findings and suggestions for the ELTP curricula. Accordingly, we searched Google Scholar (n=180), Scopus (n=53), and CoHE National Thesis Center (n=101) databases with keywords. However, considering the inclusion criteria and deleting duplicate studies, we analyzed a total of 39 researches, including 23 articles and 16 theses.



## Results

When we analyzed the databases, it was clear that the studies mostly took place in 2012 (n=6), 2018 (n=6), and 2019 (n=7). The division for the type of publication was the article (n=23), master's thesis (n=13), and doctoral thesis (n=3). We determined that the authors adopted mixed methods (n=11), quantitative method (n=5), and primarily qualitative method (n=23) as the research paradigm.

Considering the results of the studies on the reform periods;

- *1997-1998 Period Regulation:* Seferoglu (2006) emphasized that even if the practical courses in the program have increased, the candidates still need those courses and microteaching practices more than theoretical knowledge.
- *2006-2007 Period Regulation:* Karakas (2012) and Ögeyik (2009) stated that language-culture integration is weak in subject area courses, and intercultural studies covering the target culture are needed. Akman and Yumusak (2018), Coskun and Daloglu (2010), and Demir (2015) outlined that the ELTE is insufficient in developing candidates' language proficiency in four basic language skills. Additionally, the program required more micro-teaching and teaching practice courses as candidates did not have a chance to practice the language (Çelik and Arıkan, 2012; Degirmenci-Uysal and Topkaya, 2017; Demir, 2015; Uzun, 2016).
- *2018-2019 Period Regulation:* Many scholars criticized this program because of having too many separated, irrelevant courses (Saka, 2020; Yaman, 2018), not have application hours for some subject matter courses (Çelik and Arıkan, 2012; Saka, 2020), the lack of a teaching program and directive for the practice courses (Aslan and Zırhlıoğlu, 2019; Ertuğrul-Seçer and Erişen, 2020; Yaman, 2018).

Researchers suggest that the ELTP requires more connected theoretical and practical course structure, more time and integrated curricula for teaching practices, needs international internship and scholarship opportunities and learning opportunities where teacher candidates can observe or experience intercultural and individual differences (Çalışkan, 2019; Çelik, 2019; Ertuğrul-Seçer and Erişen, 2020; Özkahya, 2019).

**Keywords:** Curriculum reforms, Curriculum suggestions, ESL teacher education, Systematic review, Teacher training.

## References

- Akman, S. & Yumuşak, G. (2018). İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin öğretim uygulamalarına yansımaları. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 410–434. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.368313>
- Aslan, M. & Zırhlıoğlu, G. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerinin Q metodu ile analizi. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 13(28), 82–106. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.202.5>
- CoHE. (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>
- CoHE. (2007a). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf>
- CoHE. (2007b). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf>
- CoHE. (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- CoHE. (2020). *YÖK'ten Eğitim Fakültelerine Önemli Yetki Devri Kararı*. Yükseköğretim Kurulu: Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx>
- Coskun, A. & Daloglu, A. (2010). Evaluating an English language teacher education program through peacock's model. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 24–42. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.2>
- Çalışkan, S. (2019). *Hizmet öncesi İngilizce öğretmen eğitiminde çok kültürlü eğitime yönelik bir olgubilim çalışması*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Çelik, Ş. N. (2019). *Türkiye'de uygulanan İngilizce öğretmenliği lisans eğitim programının öğrenci, öğretim elemanı ve İngilizce öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (PhD thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

- Çelik, S. & Arıkan, A. (2012). Öğretmen yetiştirme programlarının İngilizce öğretmen adaylarını ilköğretimde İngilizce öğretimine ne kadar hazırladığına yönelik nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 77–87. <https://doi.org/10.9779/PUJE498>
- Degirmenci-Uysal, N. & Topkaya, E. Z. (2017). A review on the English language teacher education program in Turkey. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4(1), 194–201. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v4i1.2255>
- Demir, Y. (2015). All or nothing: English as a Foreign Language (EFL) student teachers' and teacher trainers' reflections on a pre-service English teacher education program in Turkey. *Anthropologist*, 19(1), 157–165. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891650>
- Ertuğrul-Seçer, Ş. Y. & Erişen, Y. (2020). Evaluation of English language teaching undergraduate programs in terms of document analysis. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 671–703. Retrieved from <http://ijci.wcci-international.org/index.php/IJCI/article/view/466>
- Hemingway, P. & Brereton, N. (2009). *What is a systematic review?* Retrieved from <http://www.whatisseries.co.uk/whatis/>
- Karakaş, A. (2012). Evaluation of the English language teacher education program in Turkey. *ELT Weekly*, 4(15), 1–16.
- Ögeyik, M. (2009). Evaluation of English language teaching education curriculum by student teachers. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 9(1).
- Özkahya, F. Z. (2019). *An investigation into profile of ELT teacher education programmes in Turkey*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Saka, F. Ö. (2020). Considerations on the new curriculum of English Language Teaching programmes. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1189. <https://doi.org/10.17263/jlls.803633>
- Seferoglu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 369–378. <https://doi.org/10.1080/02607470600981953>
- Uzun, L. (2016). Evaluation of the latest English language teacher training programme in Turkey: Teacher trainees' perspective. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1147115>

Yaman, İ. (2018). 2006 ve 2018 İngilizce Öğretmenliği Lisans Programları üzerine karşılaştırmalı bir değerlendirme. *EKEV Akademi Dergisi*, 76, 149–164. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/71466/1149820>

# Öğrenmede Evrensel Tasarım ve Öğretimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Öğretmen Eğitimi

*Bildiri Kodu: 183*

## **Candan Hasret Şahin**

*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

candansahin@mu.edu.tr

0000-0002-2414-1874

## **Bilal Duman**

*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

bduman@mu.edu.tr

## **Hasan Hüseyin Şahin**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

ozelegitim.hhs@gmail.com

0000-0002-7372-6107

## **Giriş**

Kapsayıcı eğitim, her bireye özgü farklılıklar dikkate alınarak uygun eğitim ortamlarının sağlanması, eğitim fırsatlarından her bireyin eşit düzeyde yararlanması ve eğitime tüm bireylerin erişebilmesini kapsayan bir yaklaşımdır (Ainscow, 2005; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005). Okul sadece belirli özelliği taşıyan öğrencileri öğretim sunmak yerine farklı özellikleri olan tüm öğrencilere eğitim fırsatları sunabilmelidir. Ancak uygulama ortamlarına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda bilgi, beceri ve yeterliklerindeki eksiklikler kendi sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilerinin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Genel eğitim sınıfları heterojenik bir yapıya sahip olduklarından dolayı tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için sınıf öğretmenlerinin öğrenmede evrensel tasarım ilkelerine dayalı olarak öğretim stratejilerine teknolojinin entegre edilmesine yönelik uygulama konularındaki yeterliliklerinin artırılması gerekmektedir. Bu projeye sınıf öğretmenlerin öğrenmede evrensel tasarım ilkeleri çerçevesinde öğretim planlarını yapılandırması, teknoloji

destekli öğretim stratejilerle kapsayıcı eğitim ortamlarının her öğrenen için tasarlanması ve bu öğrencilerin bireysel ve toplumsal becerilerinin öğretiminde en üst seviye fayda sağlaması öngörülmektedir. TÜBİTAK 4005 Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında proje olarak desteklenen bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerin farklı bireysel özelliklere ve eğitim gereksinimi olan öğrencilere yönelik öğrenmede evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda öğretim planı ve teknoloji destekli uygulamalarla erişilebilir eğitim materyalleri geliştirip uygulayabilme becerisini kazandırmaktır.

## **Yöntem**

Tek grup deneysel çalışma olarak desenlenen çalışmaya 20 farklı ilde genel eğitim sınıf ortamlarında çalışan 43 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin yaşları 25-53 arasında, kıdem yılları ise 0-25 yıl arasında değişmektedir. Genel eğitim sınıf öğretmenlere öğrenmede evrensel tasarım ve erişilebilir eğitim materyali (teknolojik uygulamalarla) konusunda öğretmen eğitimini iki etkinlik döneminde altı günlük eğitim programı şeklinde gerçekleştirilmiştir. Eğitim sürecinde belirlenen konularda 22 grup eğitim oturumu (altı örnek uygulama oturumu) ve beş işbirlikli öğrenme oturumu gerçekleştirilecektir. Grup eğitim oturumlarında animasyon ve örnek uygulama videolarıyla öğretmenler tarafından sunulmuş ve işbirlikli öğrenme oturumlarında rehberlik edilmiştir. Programın öğrenme çıktılarında ‘öğretmenlerin öğrenmede evrensel tasarıma yönelik bilgi düzeylerini’ belirlemek üzere ön test ve son test uygulamalarında proje ekibi tarafından geliştirilen bilgi testi uygulanmıştır. Bilgi testinden bilgi düzeylerine ilişkin elde edilen veriler SPSS 21 programında analiz edilmiştir.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Öğretmenlerin alanyazında kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik olumsuz tutumlarının ardında bilgi yetersizliğinin bir etmen olduğu bilinmektedir. Bu çalışma kapsamında öğretmenlere sunulan öğretim içeriğinin öğretmenlerin bilgi düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Alanyazında yer alan birçok çalışmada eğitimcinin becerilerinin, deneyiminin, eğiliminin ve çalışma koşullarının öğrenmede evrensel tasarımın uygulama becerilerini etkilediği belirtilmektedir (Ok vd., 2016). Öğretmenleri öğrenmede evrensel tasarıma yönelik olumsuz algıları (Anstead, 2016), bilgi ve beceri düzeylerinde yetersizlik yaşamaları (Anstead, 2016; Heilighelmar, 2020; Vitelli, 2015) uygulama sürecinde kullanımında sınırlılıklara neden olmaktadır. Uluslar arası düzeyde alınan yasal düzenlemelere karşın uygulama ortamlarında sınırlılıkların olduğu ve bu sınırlılıkları gidermek üzere uygulamaya dönük çalışmaların olduğu görülmektedir (Courey vd., 2013; Craig, 2020; Craig vd., 2019; Evmenova, 2018; Spooner vd.,

2007). Çalışmaların bulgularına bakıldığında sonuçların olumlu yönde olduğu, öğretmenlerin sunulan eğitimle birlikte uygulama becerilerinde iyileşme olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bilgi düzeyindeki artış kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik tutumlarda da olumlu sonuçları doğurması beklenmektedir. Öğrenmede evrensel tasarım anlayışının benimsenmesi ile farklı gereksinimlerini karşılayabilecek eğitim ortamlarının artması umulmaktadır. Bunun yanı sıra proje eğitim içeriği ve sürecinin öğretmen yetiştirme sürecinde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında faydalı model olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Kapsayıcı eğitim, Öğretmen eğitimi, Teknoloji, Web 2.0, Öğretim.

### **Kaynaklar**

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308.
- Anstead, M. E. J. (2016). *Teachers perceptions of barriers to universal design for learning*. (EdD Thesis). Walden University.
- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J. & LePage, P. (2013). Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7-27.
- Craig, S. L. (2020). *Effects of coaching on universal design for learning implementation*. (Doctoral dissertation). University of Kansas.
- Craig, S. L., Smith, S. J. & Frey, B. B. (2019). Professional development with universal design for learning: Supporting teachers as learners to increase the implementation of UDL. *Journal of Professional Development in Education*, 1-16.
- Evmenova, A. (2018). Preparing teachers to use universal design for learning to support diverse learners. *Journal of Online Learning Research*, 4(2), 147-171.
- Heilighenthaler, S. (2020). *Supports and barriers to universal design for learning implementation: elementary teachers' perceptions of support required from school principals*. (Doctoral dissertation). Saybrook University.
- Ok, M., Rao, K., Bryant, B. & McDougall, D. (2016). Universal design for learning in Pre-K to grade 12 classrooms: A systematic review of research. *Exceptionality*, 1-24.

- Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim-Delzell, L. & Browder, D. M. (2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and Special Education, 28*(2), 108-116.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for all*. Paris: UNESCO.
- Vitelli, E. M. (2015). Universal design for learning: Are we teaching it to preservice general education teachers? *Journal of Special Education Technology, 30*(3), 166-178.



## **Teacher Training on Universal Design for Learning and Technology in Instruction**

*Paper ID: 183*

**Candan Hasret Şahin**

*Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

candansahin@mu.edu.tr

0000-0002-2414-1874

**Bilal Duman**

*Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

bduman@mu.edu.tr

**Hasan Hüseyin Şahin**

*Ministry of National Education, Türkiye*

ozelegitim.hhs@gmail.com

0000-0002-7372-6107

### **Introduction**

Inclusive education is an approach that covers the provision of appropriate educational environments by taking into account the differences specific to each individual, the equal use of educational opportunities by each individual, and the access of all individuals to education (Ainscow, 2005; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005). The school should be able to offer educational opportunities to all students with different characteristics, rather than only teaching students with certain characteristics. However, when we look at the implementation environments, the deficiencies in the knowledge, skills and competencies of the classroom teachers about inclusive education cannot meet the expectations and needs of the students with special needs in their own classrooms. Since general education classrooms have a heterogeneous structure, in order to meet the learning needs of all students, it is necessary to increase the competencies of classroom teachers in the application subjects of integrating technology into teaching strategies based on universal design principles in learning. With this project, it is envisaged that classroom teachers will structure their teaching plans within the framework of universal design principles in learning,

design inclusive education environments for each learner with technology-supported teaching strategies, and provide the highest level of benefit in the teaching of these students' individual and social skills. The aim of this study, which is supported as a project within the scope of TÜBİTAK 4005 Innovative Educational Practices, is to provide classroom teachers with the ability to develop and apply accessible educational materials with a teaching plan and technology-supported applications in accordance with the principles of universal design in learning for students with different individual characteristics and educational needs.

### **Methodology**

43 teachers working in general education classroom environments in 20 different provinces participated in the study, which was designed as a single group experimental study. The ages of the teachers vary between 25-53 and the years of seniority between 0-25 year. General education teacher training on universal design and accessible educational material (with technological applications) in learning for classroom teachers was carried out in the form of a six-day training program in two activity periods. 22 group training sessions (six sample practice sessions) and five cooperative learning sessions will be held on the topics determined during the training process. In the group training sessions, animations and sample application videos were presented by the trainers and guided in the cooperative learning sessions. The knowledge test developed by the project team was applied in the pre-test and post-test applications to determine the "teachers' knowledge level of universal design in learning" in the learning outcomes of the program. The data obtained from the knowledge test regarding the knowledge levels were recorded in the SPSS 21 program analyzed.

### **Results / Expected Outcomes**

It is known that lack of knowledge is a factor behind teachers' negative attitudes towards inclusion/integration in the literature. Within the scope of this study, it was seen that the teaching content presented to the teachers increased the knowledge levels of the teachers. In many studies in the literature, it is stated that the skills, experience, disposition and working conditions of the educator affect the application skills of universal design in learning (Ok et al., 2016). Teachers' negative perceptions of universal design in learning (Anstead, 2016) and their inadequacy in their knowledge and skill levels (Anstead, 2016; Heilighenthar, 2020; Vitelli, 2015) cause limitations in their use in the implementation process. Despite the legal regulations taken at the international level, it is seen that there are limitations in the implementation environments and there are practical studies to eliminate these limitations

(Courey et al., 2013; Craig, 2020; Craig et al., 2019; Evmenova, 2018; Spooner et al., 2007). When we look at the findings of the studies, it is seen that the results are positive, and there is an improvement in the practice skills of the teachers with the training provided. It is expected that the increase in the knowledge level of teachers will also lead to positive results in attitudes towards inclusion/integration practices. With the adoption of the universal design approach in learning, it is hoped that educational environments that can meet different needs will increase. In addition, it is thought that the project training content and process can be used as a useful model in pre-service and in-service training programs in the teacher training process.

**Keywords:** Inclusive education, Teacher education, Technology, Web 2.0, Teaching.

## References

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308.
- Anstead, M. E. J. (2016). *Teachers perceptions of barriers to universal design for learning*. (EdD Thesis). Walden University.
- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J. & LePage, P. (2013). Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7-27.
- Craig, S. L. (2020). *Effects of coaching on universal design for learning implementation*. (Doctoral dissertation). University of Kansas.
- Craig, S. L., Smith, S. J. & Frey, B. B. (2019). Professional development with universal design for learning: Supporting teachers as learners to increase the implementation of UDL. *Journal of Professional Development in Education*, 1-16.
- Evmenova, A. (2018). Preparing teachers to use universal design for learning to support diverse learners. *Journal of Online Learning Research*, 4(2), 147-171.
- Heilighenthaler, S. (2020). *Supports and barriers to universal design for learning implementation: elementary teachers' perceptions of support required from school principals*. (Doctoral dissertation). Saybrook University.
- Ok, M., Rao, K., Bryant, B. & McDougall, D. (2016). Universal design for learning in Pre-K to grade 12 classrooms: A systematic review of research. *Exceptionality*, 1-24.

- Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim-Delzell, L. & Browder, D. M. (2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and Special Education*, 28(2), 108-116.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for all*. Paris: UNESCO.
- Vitelli, E. M. (2015). Universal design for learning: Are we teaching it to preservice general education teachers? *Journal of Special Education Technology*, 30(3), 166-178.

## **Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmetiçi Eğitim Programına İlişkin Katılımcı Öğretmen Görüşleri\***

*Bildiri Kodu: 204*

### **Serdar Erdem**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

serdarerdem90@gmail.com

0000-0001-9047-6819

### **Banu Yücel Toy**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

byuceltoy@gmail.com

0000-0003-0460-4656

### **Giriş**

Program okuryazarlığı, öğretmenlerin program hakkında bilgi sahibi olması, programda sunulan içeriği doğru anlaması, program doğrultusunda kendi planını hazırlayabilmesi ve programı ilkeleri uyarınca uygulamaya dökebilmesi olarak tanımlanabilir (Aslan ve Gürlen, 2019). Program okuryazarlığı, resmi program ile öğretmenlerin uyguladığı programın arasındaki farkın azalmasını sağlamakta ve program amaçlarına ulaşılmasını daha olanaklı hale getirmektedir (Aslan, 2018). Ancak ülkemizde yürütülen bazı araştırmalarda öğretmenlerin büyük bir kısmının program bilgisi hususunda yetersiz kaldığı, program güncellemelerini de resmi öğretim programından değil, öğretmen kılavuz kitaplarından takip ettikleri (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009) ve programlarından uzaklaşarak sınıflarındaki uygulamalarda programdan bağımsız davrandıkları (Aykaç ve Ulubey, 2012) belirtilmektedir. Araştırmaların bu sonuçlarından hareketle öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerini geliştirmek için bir hizmetiçi eğitim programının geliştirilmesinin ve uygulanmasının yerinde olacağı düşünülmüş; araştırmacılar tarafından “Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmetiçi Eğitim Programı” geliştirilmiş ve çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Bu araştırmanın amacı da araştırmacılar tarafından geliştirilen hizmetiçi eğitim programının uygulama sürecine

---

\*Bu çalışma, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında hazırlamakta olduğu doktora tezinden alınmıştır.

katılan öğretmenlerin programa, programın uygulama sürecine ve programın mesleki gelişimlerine etkisine ilişkin görüşlerinin ortaya koyulmasıdır.

### **Yöntem**

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Veriler, “Öğretmenlere Yönelik Program Okuryazarlığı Hizmetiçi Eğitim Programı” katılımcılarının uygulama sürecinin sonunda yazdıkları yansıtma raporları, odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Altı modül ve 18 saat olarak planlanan programın uygulama sürecine katılan 24 öğretmen yansıtma raporu yazmış, her biri dört katılımcı öğretmenden oluşan Türkçe, Matematik ve İngilizce branş grupları ile odak grup görüşmeleri yapılmış ve Fen Bilimleri branş grubundan üç, Sosyal Bilgiler branş grubundan ise iki öğretmenle yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve hakkında uzman görüşü alınarak son hali verilen beş soruluk yansıtma raporu formu ve 11 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yansıtma raporları ve görüşmelerden elde edilen veriler bir nitel veri analizi programı kullanılarak içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Ulaşılan verilerden öncelikle kodlar oluşturulmuş daha sonra da kodlar araştırmacılar tarafından oluşturulan kategori ve temaların kapsamında incelenmiştir.

### **Sonuçlar**

Uygulama sonrasında katılımcı öğretmenlerin yansıtma raporlarından elde edilen bulgular mesleki gelişime katkı, en iyi öğrenilen konular, en zorlayıcı konu/etkinlikler, programın yeterliği, eğitimin güçlü yönleri, eğitimin zayıf yönleri ve öneriler olmak üzere yedi tema altında toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular ise program okuryazarlığı ihtiyacı, mesleki gelişime katkı, program kazanımları, program içeriği, öğrenme-öğretme süreci, araç-gereç-materyal, ölçme-değerlendirme, en yararlı konular/etkinlikler, en zorlayıcı konular/etkinlikler, eğitimin güçlü yönleri, eğitimin zayıf yönleri ve öneriler olmak üzere on iki tema altında toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğu program okuryazarlığı eğitiminin bir ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Aslan (2018), Bolat (2017), Gündoğan (2019) da yaptıkları araştırmalarda program okuryazarlığının öğretmenler tarafından kazanılması gereken bir yeterlik olduğunu belirtmişlerdir. Yansıtma raporları ve görüşmelerden elde edilen mesleki gelişime katkı teması kapsamındaki görüşlere göre uygulanan program, öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyinin artmasını, program farkındalığının artmasını, programı eleştirel gözle değerlendirebilmesini ve programı çok daha

iyi anlamasını ve uygulamasını sağlamıştır. Aslan (2018) da yaptığı çalışmada program okuryazarlığı becerileri ile öğretmenlerin programları daha doğru anlamasının ve uygulamasının sağlandığını ifade etmiştir. Yansıtma raporları ve görüşme verilerinden ulaşılan eğitimin güçlü yönleri teması kapsamındaki görüşlere göre katılımcılar arasında fikir alışverişinin olması, grup çalışmaları, eğitimin iyi planlanmış olması, uygulamalı ağırlıklı sürdürülmesi ve etkileşimin yüksek olması uygulanan programın güçlü yönleridir.

**Anahtar Sözcükler:** Mesleki yeterlik, Öğretmen eğitimi, Program değerlendirme, Program geliştirme, Uygulama.

### **Kaynaklar**

Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Aslan, S. & Gürten, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>

Aykaç, N. & Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen adaylarının ilköğretim programının uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 63-82. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001236](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001236)

Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim program okuryazarlığı ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 12(18), 121-138. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>

Gündoğan, G. (2019). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları hakkında nitel bir değerlendirme*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Okan Matbaacılık.

# **Views of Participant Teachers Regarding the Curriculum Literacy In-Service Training Program for Teachers\***

*Paper ID: 204*

**Serdar Erdem**

*Yıldız Technical University, Türkiye*

serdarerdem90@gmail.com

0000-0001-9047-6819

**Banu Yücel Toy**

*Yıldız Technical University, Türkiye*

byuceltoy@gmail.com

0000-0003-0460-4656

## **Introduction**

Curriculum literacy can be defined as teachers having knowledge about the curriculum, understanding the content presented in the curriculum correctly, preparing their own plan in line with the curriculum used and putting the curriculum into practice in accordance with its principles (Aslan and Gürlen, 2019). Curriculum literacy ensures that the difference between the official curriculum and the curriculum applied by teachers is reduced and makes it possible to achieve the aims of the curriculum (Aslan, 2018). However, in some studies conducted in our country, it is stated that most of the teachers are insufficient in terms of curriculum knowledge, follow the curriculum revisions from the teacher's guidebooks, not from the official curriculum (TED, 2009) and that teachers move away from their curricula, act independently of the curriculum in their classroom practices (Aykaç and Ulubey, 2012; Kasapoğlu, 2010). Based on these results of the research, it was thought that it would be appropriate to develop and implement an in-service training program to improve teachers' curriculum literacy competencies; “Curriculum Literacy In-Service Training Program for Teachers” was developed by the researchers and implemented to volunteer teachers online. The purpose of this research is to reveal the views of the teachers who participated in the implementation

---

\* This study was extracted from the PhD dissertation that the first author was preparing under the supervision of the second author at Yıldız Technical University, Graduate School of Social Sciences.



process of the in-service training program developed by the researchers regarding the program, the implementation process of the program and the effect of the program on their professional development.

## **Methodology**

This study was carried out in the case study design, which is one of the qualitative research methods. The data were collected through the reflection reports written by the participants at the end of the implementation process of “Curriculum Literacy In-Service Training Program for Teachers”, focus group interviews and individual interviews. 24 teachers who participated in the implementation process of the program, which was planned as six sections and 18 hours, wrote reflection reports; focus group interviews were held with Turkish, Mathematics and English branch groups, each consisting of four participating teachers and semi-structured individual interviews were conducted with three teachers from the Science branch group and two teachers from the Social Studies branch group. A 5-question reflection report form and an 11-question semi-structured interview form developed by the researchers and finalized after receiving expert opinion were used as data collection tools. Data obtained from reflection reports and interviews were analyzed by content analysis method using a qualitative data analysis program. First of all, codes were created from the data obtained, and then the codes were examined within the scope of categories and themes created by the researchers.

## **Results**

The findings obtained from the reflection reports written by the participating teachers after the implementation, were gathered under seven themes: contribution to professional development, best learned topics, most challenging topics/activities, efficiency of the program, strengths of training, weaknesses of training and recommendations. The findings obtained from the interviews were gathered under the following 12 themes: the need for curriculum literacy, contribution to professional development, curriculum objectives, curriculum content, learning-teaching process, tools-equipment-materials, measurement-evaluation, most useful topics/activities, the most challenging topics/activities, strengths of training, weaknesses of training and recommendations. According to the findings obtained from the interviews, the majority of the participating teachers states that curriculum literacy education is a necessity. Aslan (2018), Bolat (2017) and Gündoğan (2019) also state in their research that curriculum literacy competency is a competency that should be acquired by teachers. According to the views within the scope of the theme of contribution to professional development obtained from

reflection reports and interviews, the implemented program enables teachers to increase their curriculum literacy level, increase their awareness of the curriculum, evaluate the curriculum with a critical eye and better understand and implement the curriculum. Aslan (2018), too, states in her study that with the acquisition of curriculum literacy skills, it is ensured that teachers understand and apply curricula more accurately. According to the views within the scope of the theme of strengths of training obtained from reflection reports and interview data, the strengths of the program are the exchange of ideas among the participants, group works during the trainings and that the training is well planned, practice-oriented and that the interaction is high.

**Keywords:** Professional competence, Teacher education, Curriculum evaluation, Curriculum development, Implementation.

## References

- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Aslan, S. & Gürten, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 171-186. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>
- Aykaç, N. & Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen adaylarının ilköğretim programının uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 63-82. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001236](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001236)
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim program okuryazarlığı ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 12(18), 121-138. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Gündoğan, G. (2019). *Öğretmenlerin program okuryazarlıkları hakkında nitel bir değerlendirme*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Okan Matbaacılık.

# “Geleceğin Sınıfını Tasarlama (FCL)” Hizmet İçi Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

*Bildiri Kodu: 214*

**Sevgi Bektaş Bedir**

*Zile Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye*

sevgibektasbedir@gmail.com

0000-0003-3794-9247

## **Giriş**

Günümüz okulları endüstriyel çağa göre şekillendirilmiştir ancak dijital çağın getirdiği yeniliklerden sonra okullarda değişim kaçınılmaz hale getirmiştir. OECD (2017), gelecek için gerekli beceri ve yetkinliklerin temel eğitime entegre edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Hem okullarda hem de öğretmen yetiştirmede öğrenmeye bakış açısının değişmesi ve öğretimin dönüştürülmesi gerekmektedir (Arstorp, 2018). Bu açıdan, gelecekteki sınıf tasarımları giderek daha ilgi çekici hale gelmektedir. European Schoolnet tarafından oluşturulan Future Classroom Lab (FCL), Brüksel'de ilham verici, tam donanımlı, yeniden yapılandırılabilir, öğretici ve öğretici bir ortamdır ve ziyaretçileri derslerinde pedagoji, teknoloji ve tasarımın rolünü yeniden düşünmeye zorlamaktadır (European Schoolnet, 2022). Bu benzersiz öğrenme alanı, geleceğin öğretmenlerinin okullarda eğitim vermeden önce kullanılabilen teknoloji ve uygulamaları keşfetmelerini sağlamaktadır (Colton, Smith ve Sourdot, 2020). Geleceğin Sınıf Laboratuvarı (FCL) kısmen 21. Yüzyıl Becerileri üzerine geliştirilmiştir. Bilgi ve İletişim Teknolojisi (ICT) ve ICT tabanlı gelişen pedagojik yaklaşımlar, fiziksel sınıf ortamıyla ilgili çalışmaların artmasına katkıda bulunmuştur (Sardinha, Almeida ve Barbas, 2017). Yeniden yapılandırılabilen düzeni ve çok işlevli yapısı ile bu öğrenme alanları, aktif öğrenme yöntemleri ve dijital teknolojilerin yenilikçi kullanımı ile yeni sınıf dinamiklerinin oluştuğu merkezler olmayı amaçlamaktadır (Paeta ve Pedro, 2017). FCL, işbirliğine dayalı bir süreç olarak dönüşümsel eğitim sağlama ve öğrenme aktivitelerine girme fırsatı oluşturan farklı öğrenme bölgeleri sunar (Ferreira, Mota, Principe ve Pereira, 2019).

Future Classroom Lab, Avrupa'da 34 Eğitim Bakanlığının konsorsiyumu ile oluşan Avrupa Okul Ağı (European SchoolNet) tarafından tasarlanmıştır (YEGİTEK, 2020). Avrupa Okul Ağı

tarafından belirlenmiş kriterleri karşılayan öğrenme laboratuvarları/alanları, akreditasyon alarak bu ağa katılırlar. Akredite edilen ağ üyeleri FCL logosunu ve rozetini kullanabilir ve böylece çalışmalarının FCL ile bağlantısını tescillenmiş olarak gösterebilirler. Ağ üyeleri, FCL web sitesi ve çevrimiçi veya yüz yüze toplantılar yoluyla fikir alışverişinde bulunabilirler. Ülkemizden Öğrenme Laboratuvarları Ağı'na dâhil olmuş 23 tane okul bulunmaktadır (MEB, 2021).

Bu araştırmada 05-09 Eylül 2022 tarihleri arasında “Geleceğin Sınıfını Tasarlama (FCL)” hizmet içi eğitime yönelik öğretmen görüşlerini almak amaçlanmaktadır.

### **Yöntem**

Bu araştırmada betimsel tarama türünden bir çalışmadır. Eğitim alanındaki araştırmalarda en yaygın betimsel yöntem, tarama çalışmasıdır. Tarama araştırması, görüşme soruları, soru formları ya da testler gibi bir dizi araçla, bir grubun özelliklerini tanımlamayı içermektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 21).

Araştırmanın katılımcılarını “Geleceğin Sınıfını Tasarlama (FCL)” hizmet içi eğitime katılan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu hizmet içi eğitime 23 öğretmen başvurmasına rağmen bunların 19'u katılabiştir. Bu öğretmenlerin 15'i kadın (%79), 4'ü erkek (%21) öğretmenden oluşmaktadır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Açık uçlu anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerini, ikinci bölümde katılmış oldukları “Geleceğin Sınıfını Tasarlama (FCL)” hizmet içi eğitime yönelik görüşlerini almak amaçlanmıştır. Açık uçlu anket formu geliştirilirken uzmanlardan ve bu hizmet içi eğitimi veren öğretmenden görüş alınmıştır.

Bu açık uçlu anketlerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilecektir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Veri analiz süreci devam etmektedir. Analiz yapıldıktan sonra bulgular, sonuç ve tartışma raporlanacaktır. Araştırma sonuçlarının öğretmenlerin geleceğin sınıfı hakkındaki düşüncelerini, başka hizmet içi eğitimlere yönelik beklentilerini ortaya koyacağına ve başka araştırmalar için yol gösterici olacağına inanılmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Avrupa okul ağı, 21.yy becerileri, Bilgi ve iletişim teknolojileri.

## Kaynaklar

- Arstorp, A. T. (2018, Ağustos). Future classroom labs in Norwegian pre-service teacher education. *International Conference on Innovative Technologies and Learning* içinde (s. 288-292). Springer, Cham.
- Baeta, P. & Pedro, N. (2017). Future classrooms: Analysis of educational activities developed by teachers and students. *ICERI 2017 Proceedings 10th International Conference of Education, Research and Innovation* içinde (s. 130-139).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Colton, S., Smith, C. & Sourdöt, L. (2020). Designing a future classroom laboratory for exploring the science of teaching and learning. *International Journal of Designs for Learning*, 11(3), 36-46.
- European Schoolnet. (2022). Future Classroom Lab - Courses and More. <http://www.eun.org/professional-development/future-classroom-lab> sayfasından erişilmiştir.
- Ferreira, A., Mota, L., Principe, F. & Pereira, H. (2019, Temmuz). *Future classroom lab: interactive learning environment*. The 30th International Nursing Research Congress'te sunulmuş bildiri, Alberta, Canada.
- MEB. (2021). Future Classroom Lab - Geleceğin Sınıfını Tasarlama. <http://fclturkiye.eba.gov.tr/fcl-ogrenme-agi/> sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2017). How technology and globalization are transforming the labor market. *OECD employment outlook 2017* içinde. Paris: OECD Publishing.
- Sardinha, L., Almeida, A. M. P. & Barbas, M. P. (2017, March). *Digital future classroom: the physical space and the inclusion of the NEET/Refugee population-conceptual and theoretical frameworks and methodology*. The 11th International Technology, Education and Development Conference'da sunulmuş bildiri, Valencia, Spain.
- YEGİTEK. (2021). Future Classroom Lab - Geleceğin Sınıfını Tasarlama. <https://yegitek.meb.gov.tr/www/future-classroom-lab-gelecegin-sinifini-tasarlama/icerik/3009> sayfasından erişilmiştir.

# **Evaluation of Teachers' Opinions on In-Service Training Program “Designing the Future Classroom (FCL)”**

*Paper ID: 214*

**Sevgi Bektaş Bedir**

*Zile Science and Art Center, Türkiye*

sevgibektasbedir@gmail.com

0000-0003-3794-9247

## **Introduction**

Today's schools are shaped according to the industrial age, and change in schools has become inevitable after the innovations of the digital ageable. OECD (2017) emphasizes that skills and competencies needed for the future must be integrated into initial education. It is necessary to transform teaching and think differently about learning in schools as well as in teacher education (Arstorp, 2018). In this respect, future class designs are becoming more and more interesting. Created by European Schoolnet, the Future Classroom Lab (FCL) is an inspirational, fully equipped, reconfigurable, teaching and learning environment in Brussels, challenging visitors to rethink the role of pedagogy, technology, and design in their classrooms (European Schoolnet, 2022). This unique learning space allows future teachers to explore technology and applications available in schools before student teaching (Colton, Smith, and Sourdot, 2020). The Future Classroom Lab (FCL) has been developed based, in part, on 21<sup>st</sup> Century Skills. Information and Communications Technology (ICT) advent and the ICT-based emergent pedagogical approaches contributed to the increase of studies concerning the physical classroom environment, as the classroom space and layout became no longer the most suitable (Sardinha, Almeida and Barbas, 2017). These learning spaces, with a reconfigurable layout and multifunctional structure, aim to be incubators of new classroom dynamics, through the articulation between active learning methodologies and the innovative use of digital technologies (Paeta and Pedro, 2017). FCL provides different learning zones that combined create the opportunity to provide transformative education, as a collaborative process and engage in learning activities ((Ferreira, Mota, Principe and Pereira, 2019)

FCL was formed by the consortium of 34 Ministries of Education in Europe (YEGİTEK, 2020). Learning laboratories/areas that meet the criteria set by the European School Network

participate in this network by accreditation. Accredited network members can use the FCL logo and badge to link their work to the FCL as registered. Network members can exchange ideas via the FCL website and online or face-to-face meetings. 23 schools in our country have been included in the Learning Labs Network (MEB, 2021).

In this study, it is aimed to get the opinions of the teachers who participated in the “Designing the Future Classroom (FCL)” in-service training.

### **Method**

A descriptive survey model was adopted for this study. Descriptive surveys carefully define a fact as a whole as possible (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2014, p. 21).

The participants of the study are teachers who participated in the in-service training "Designing the Future Classroom (FCL)". Although 23 teachers applied to this in-service training, 19 of them were able to attend. 15 of these teachers are women (79%), and 4 are male (21%).

In this study, an open-ended survey form prepared by the researcher was used as a data collection tool. The open-ended survey form consists of two parts. The first part of the form aims to collect demographic information. The second part of the form is to determine the opinions of teachers on “Designing the Future Classroom (FCL)”. During the development stage, the survey form was submitted to the opinions of experts and the teacher who gives this in-service training.

Data from these open-ended surveys will be analyzed using the descriptive analysis method.

### **Results/Expected Results**

Data analysis is ongoing. Upon completion of the analysis, findings, outcomes, and discussion will be presented. It is believed that the research results will demonstrate teachers' opinions about the future classroom, and their expectations for other in-service training and will guide further research.

**Keywords:** European school network, 21<sup>st</sup>-century skills, information and communication Technologies.

## References

- Arstorp, A. T. (2018, August). Future classroom labs in Norwegian pre-service teacher education. In *International Conference on Innovative Technologies and Learning* (pp. 288-292). Springer, Cham.
- Baeta, P. & Pedro, N. (2017). Future classrooms: Analysis of educational activities developed by teachers and students. In *ICERI 2017 Proceedings 10th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 130-139).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Colton, S., Smith, C. & Sourdöt, L. (2020). Designing a future classroom laboratory for exploring the science of teaching and learning. *International Journal of Designs for Learning*, 11(3), 36-46.
- European Schoolnet. (2022). Future Classroom Lab - Courses and More. Retrieved from <http://www.eun.org/professional-development/future-classroom-lab>
- Ferreira, A., Mota, L., Principe, F. & Pereira, H. (2019, July). *Future classroom lab: interactive learning environment*. Paper presented at the 30th International Nursing Research Congress, Alberta, Canada.
- MEB. (2021). Future Classroom Lab - Geleceğin Sınıfını Tasarlama. Retrieved from <http://fclturkiye.eba.gov.tr/fcl-ogrenme-agi/>
- OECD. (2017). How technology and globalization are transforming the labor market. In *OECD employment outlook 2017*. Paris: OECD Publishing.
- Sardinha, L., Almeida, A. M. P. & Barbas, M. P. (2017, March). *Digital future classroom: the physical space and the inclusion of the NEET/Refugee population-conceptual and theoretical frameworks and methodology*. Paper presented at the 11th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain.
- YEGİTEK. (2021). Future Classroom Lab - Geleceğin Sınıfını Tasarlama. Retrieved from <https://yegitek.meb.gov.tr/www/future-classroom-lab-gelecegin-sinifini-tasarlama/icerik/3009>



## 2011-2021 Yılları Arasında Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 215*

### **Yücel Gelişli**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

gelisli@gazi.edu.tr

0000-0003-2816-3621

### **Büşra Dursun**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

busra\_dursun92@hotmail.com

0000-0002-0266-7488

### **Giriş**

Öğretmenlik mesleği, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda “devletin, eğitim ve öğretim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir” ifadesiyle tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973). Öğretmenlik mesleğine yüklenen görevler, bu mesleği yapacak kişilerin de öğretmenlik kriterlerini yeterli düzeyde sağlamalarını da beraberinde getirmektedir (Hodkinson, 2009). Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlik mesleğini seçecek veya seçmiş olan bireylerin öğretmenlik kriterlerini sağlayabilme yeterlilikleri, meslekleriyle ilgili düşünceleri, tutumları, mesleki sorunları, üzerinde önemle durulması gereken konular gibi farklı değişkenler açısından ilişkilendirilerek bu konuların çeşitli araştırmalarda çalışıldığı görülmektedir (Demir, 2016; Karadağ, 2021; Meirkulova, 2021; Yenen, 2022). Ulusal literatür incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik yapılan lisansüstü çalışmalar kadar bu çalışmaların yapısı ve özellikleri de önemlidir. Gerçekleştirilen tez çalışmalarının analizi ve özelliklerinin ortaya konması ile öğretmenlik mesleği alanında derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlayabilir. Bu çalışmada öğretmenlik mesleği alanında yaşanan değişimlerin tezlerde ne düzeyde yer aldığını belirlemek, yapılan çalışmaların nicelik ve nitelik açısından nasıl değişiklikler gösterdiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu noktada bu çalışmanın öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılan tez çalışmalarındaki yönelimi ortaya çıkarmada katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada öğretmenlik mesleği ile ilgili 2011-

2021 yılları arasında yapılmış ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezinde yer alan tezlerin amaç, yöntem ve bulguları açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Bu çalışma öğretmenlik mesleği ile ilgili lisansüstü tezlerin içerik analizinin yapıldığı bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini öğretmenlik mesleği alanında Türkiye’de yapılan bütün yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2011-2021 yılları arasını kapsayan ve YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmuştur. YÖK Ulusal Tez Merkezi sitesinde tarama terimi olarak öğretmenlik mesleği yazılmış ve toplam 210 adet teze ulaşılmıştır. Elde edilen veriler kodlanmış ve kodlama yaparken, tezlerin yapıldığı üniversite, yayın yılı, tezin düzeyi, tezin konusu, yöntem, kullanılan model/desen, örneklem/çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi yöntemleri ile ilgili dokuz başlık oluşturulmuştur. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

2011-2021 yılları arasında öğretmenlik mesleği alanında yapılmış tezlerin incelendiği bu araştırmada, tezlerin yapıldığı üniversiteler incelendiğinde en çok Gazi Üniversitesi’nde yapıldığı görülmektedir. Tezlerin yılına bakıldığında ise en çok 2019 yılında gerçekleştirildiği görülmektedir. Genel olarak bu alanda yapılan tez çalışmalarının bazı yıllarda arttığı bazı yıllarda ise düştüğü görülmektedir. Bunun nedeni eğitim politikalarının değişmesi ve bunun da öğretmen eğitime ve mesleğine yansımaları olabilir. Tezlerin düzeyi incelendiğinde, yüksek lisans düzeyinde yapılan çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Eryiğit (2022), lisansüstü çalışmaları incelediği araştırmasında da yüksek lisans düzeyinde yapılan çalışmaların daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tezler konularına göre incelendiğinde, en çok öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum konusunu araştırmak amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin olumlu tutumlara sahip olmaları mesleğin gerekliliklerini daha etkin bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olabilecektir (Özer, 2021). Tezlerde ağırlıklı olarak nicel yöntem kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Erdem (2011), Gür-Dörtok (2022) ve Karadağ (2010) da araştırmaların büyük bir çoğunluğunda nicel araştırma yönteminin kullanıldığını saptamışlardır. Tezlerde kullanılan model ve desenler incelendiğinde, genellikle tarama modelinde yürütülmüş çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Orakcıoğlu (2019), gerçekleştirdiği çalışmasında da tarama modelinin daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Tez çalışmalarının uygulandığı popülasyona bakıldığında en çok

öğretmenlerle çalışıldığı görülmektedir. Tez çalışmalarında en fazla kullanılan veri toplama aracının ölçek olduğu; veri analizi yöntemlerini incelediğimizde ise en çok kullanılan analizin t testi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karadağ (2010), gerçekleştirdiği çalışmasında veri analizinde en çok betimsel analizlerin kullanıldığını ifade etmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** İçerik analizi, Literatür taraması, Öğretmen, Öğretmen eğitimi, Öğretmenlik mesleği araştırmaları.

### **Kaynaklar**

Demir, G. C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki görevlerine yönelik ders dışı zaman kullanımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005-2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.

Eryiğit, E. (2022). *Türkiye’de ilköğretim matematik alanında matematiksel modelleme ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Gür-Dörtok, H. D. (2022). *Sosyal beceri eğitiminin doküman analizi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Hodkinson, A. (2009). Pre-service teacher training and special educational needs in England 1970–2008: Is government learning the lessons of the past or is it experiencing a groundhog day? *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 277-289.

Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(1), 49-71.

Karadağ, M. (2021). *Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının aday öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerindeki etkileri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Meirkulova, A. (2021). *Türkiye ve Kazakistan’daki öğretmenlik mesleğinin statüsünün karşılaştırılması (Ankara ve Nur-Sultan illeri örneği)*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- MEB. (1973). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Orakcıoğlu, E. (2019). *Türkiye’de uzaktan eğitim temalı 2013-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özer, N. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki coşku düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yenen, T. E. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.

# **An Investigation of Postgraduate Theses Related to Teaching Profession Between 2011-2021**

*Paper ID: 215*

**Yücel Gelişli**

*Gazi University, Türkiye*

gelisli@gazi.edu.tr

0000-0003-2816-3621

**Büşra Dursun**

*Ministry of National Education, Türkiye*

busra\_dursun92@hotmail.com

0000-0002-0266-7488

## **Introduction**

The teaching profession is defined in the Basic Law of National Education with the statement that "it is a special profession that takes on the educational and training duties of the state" (Ministry of National Education [MoNE], 1973). The duties imposed on the teaching profession bring along the fact that the people who will do this profession should meet the teaching criteria at a sufficient level (Hodkinson, 2009). When the literature is examined, it is seen that these subjects have been studied in various researches by relating them in terms of different variables such as the ability of individuals who will or have chosen the teaching profession to meet the teaching criteria, their thoughts, attitudes, professional problems, and issues that should be emphasized (Demir, 2016; Karadağ, 2021; Meirkulova, 2021; Yenen, 2022). When the national literature is examined, the structure and characteristics of these studies are as important as the postgraduate studies for the teaching profession. It can provide in-depth knowledge in the field of teaching profession by analyzing and revealing the characteristics of the thesis studies carried out. In this study, it is aimed to determine at what level the changes in the field of teaching profession take place in the theses, and to determine how the studies have changed in terms of quantity and quality. At this point, it is thought that this study will contribute to revealing the orientation in the thesis studies on the teaching profession. For this reason, in this study, it is aimed to examine the theses related to the teaching

profession between 2011-2021 and located in the Council of Higher Education (CoHE) National Thesis Center in terms of their purpose, method and findings.

### **Methodology**

This study is a study in which content analysis of postgraduate theses related to the teaching profession is made. The universe of the research consists of all master's and doctoral theses in the field of teaching profession in Turkey. The sample of the research consisted of master's and doctoral theses covering the years 2011-2021 and published in CoHE National Thesis Center. Teaching profession was written as a search term on the CoHE National Thesis Center website and a total of 210 theses were reached. The data obtained were coded and while coding, nine titles were created about the university where the theses were made, the year of publication, the level of the thesis, the subject of the thesis, the method, the model/pattern used, the sample/study group, the data collection tools and the data analysis methods. Content analysis was used in the analysis of the data.

### **Results / Expected Outcomes**

In this study, which examines the studies conducted in the field of teaching profession between the years 2011-2021, when the universities where the studies are conducted are examined, it is seen that most of the studies are conducted in Gazi University. Looking at the years in which the studies were published, it is seen that most of the studies were conducted in 2019. In general, it is seen that the studies in this field have increased in some years and decreased in others. The reason for this may be the change in education policies and its reflection on teacher education and profession. When the level of theses is examined, it is seen that there are more studies at the master's level. Eryiğit (2022), in his study in which he examined postgraduate studies, concluded that there are more studies conducted at the graduate level. When theses are examined according to their subjects, they are mostly made to investigate the attitude towards the teaching profession. Teachers' positive attitudes towards their profession will help them to fulfill the requirements of the profession more effectively (Özer, 2021). It has been concluded that the theses are mainly used quantitatively. Erdem (2011), Gür-Dörtok (2022), and Karadağ (2010) also found that the quantitative research method was used in the majority of the studies. When the models and patterns used in the theses are examined, we generally come across studies conducted in the scanning model. Orakcioğlu (2019) concluded in his study that the scanning model is used more often. When we look at the population in which the thesis studies are applied, it is seen that the teachers mostly work. The most used data collection tool in thesis

studies is scale; When we examined the data analysis methods, it was concluded that the most used analysis was the t test. Karadağ (2010) stated in his study that descriptive analyzes are mostly used in data analysis.

**Keywords:** Content analysis, Literature review, Teacher, Teacher education, Teaching profession research.

## References

- Demir, G. C. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki görevlerine yönelik ders dışı zaman kullanımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi*. (PhD thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005-2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Eryiğit, E. (2022). *Türkiye’de ilköğretim matematik alanında matematiksel modelleme ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi*. (Master’s thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Gür-Dörtok, H. D. (2022). *Sosyal beceri eğitiminin doküman analizi*. (Master’s thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Hodkinson, A. (2009). Pre-service teacher training and special educational needs in England 1970–2008: Is government learning the lessons of the past or is it experiencing a groundhog day? *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 277-289.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(1), 49-71.
- Karadağ, M. (2021). *Mobil destekli danışmanlık ile öğretmenlik uygulamasının aday öğretmenlerin öz yeterlik alguları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerindeki etkileri*. (PhD thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Meirkulova, A. (2021). *Türkiye ve Kazakistan’daki öğretmenlik mesleğinin statüsünün karşılaştırılması (Ankara ve Nur-Sultan illeri örneği)*. (PhD thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

- MoNE. (1973). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. Retrieved from <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Orakcıoğlu, E. (2019). *Türkiye’de uzaktan eğitim temalı 2013-2018 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi*. (Master’s thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Özer, N. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki coşku düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Master’s thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Yenen, T. E. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.



**Çokkültürlü Öğretmen Yeterliklerinin Geliştirilmesinde Çevrimiçi Öğrenme Ortamı  
Tasarımı**

*Bildiri Kodu: 249*

**Meral Güven**

*Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

mguven@anadolu.edu.tr

0000-0002-4139-729X

**Buket Kip Kayabaş**

*Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

bkip@anadolu.edu.tr

0000-0002-3045-0454

**Bilge Çam Aktaş**

*Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

bilgec@anadolu.edu.tr

0000-0002-2742-8184

**Demet Sever**

*Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

dpala@anadolu.edu.tr

0000-0003-2882-8515

**Emine Aysın Şenel**

*Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

easenel@anadolu.edu.tr

0000-0003-3190-8030

**Betül Babayigit**

*Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

bbaldan@anadolu.edu.tr

0000-0002-5670-2381

## **Giriş**

Türkiye’de kültürel çeşitliliği olan sınıflarda öğretmen olmak, dilsel ve kültürel anlamda birçok farklı öğrenci özelliğiyle karşılaşmak anlamına gelmektedir (Tanrikulu, 2017). Öğretmenlerden beklenen ise, bu farklılıkları öğretim sürecinde bir sorun olmaktan çıkarıp zenginliğe dönüştürmeleridir (Acar-Çiftçi, 2015; Gay, 2014). Öte yandan, Türkiye’de yapılan araştırmalar öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda birçok sorunla karşılaştığı ve bu sorunları çözmeye kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymaktadır (Aslan, 2017; Başarır, Sarı ve Çetin, 2014; Esen, 2009; Hamurcu ve Demirçelik, 2015; Levent ve Çayak, 2017; Uzun ve Bütün, 2016). Bununla birlikte, eğitim fakültesi öğrencileri ile yapılan çalışmalar da öğretmen adaylarının kültürel çeşitlilik barındıran sınıflarda öğretmenlik yapmalarına katkı sağlayacak becerilerle yeterince donatılmadıklarını göstermektedir (Esen, 2009; Karakaş ve Erbaş, 2018; Kaya, 2014; Ünlü ve Örtün, 2013). Eğitim kadrosunu kültürel çeşitliliğe hazırlayabilecek hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden bağımsız olarak yapılandırılması, bu eğitimlerin hedef kitlesi olan öğretmenlerin gereksinimlerini tam anlamıyla karşılamayacaktır. Bu gereksinimden hareketle öğretmenlerin çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirebilmeleri için katılımcıların zamandan ve mekândan bağımsız olarak yararlanabilecekleri çevrimiçi öğrenme ortamı tasarımı nasıl olmalıdır sorusuna yanıt aranmıştır.

## **Yöntem**

Bu bildiri; çokkültürlü öğretmen yeterliklerinin sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitim yoluyla kazandırılmasında harmanlanmış öğrenme ortamlarının etkisini ve böyle bir hizmet içi eğitimin etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan 219K015 Kodlu Tübitak 1001 Projesi kapsamında hazırlanan çevrimiçi eğitim modülünün geliştirme sürecinin paylaşılması amaçlanmıştır.

Araştırma; tasarım temelli araştırma modeli temel alınarak oluşturulmuştur. Tasarım tabanlı araştırma, bilginin ortaya çıkarılmasına, geliştirilmesine ve yeniliklere açık öğrenme ortamlarının sürdürülebilir olmasına olanak tanır. Tasarım tabanlı araştırmaların e-öğrenme materyali ya da ortamlarının geliştirildiği araştırmalarda kullanılacak etkili yöntemlerden biri olduğu söylenebilir.

Araştırmada alanyazında çokkültürlük bağlamında ele alınan dil, din, cinsiyet, etnik köken, sosyo – ekonomik düzey, özel gereksinimlilik, dezavantajlılık gibi alt boyutlarda kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımlara uygun içerikler üretilmiştir. Daha sonrasında geliştirilen bu

içerikler için e-öğrenme tasarımı ve üretimi yapılarak alan uzmanlarının değerlendirmesine sunulmuştur. Araştırma sürecinde doküman analizi, uzman değerlendirmeleri, hedef kitle görüşleri ile veriler toplanmış ve e-öğrenme ortamı katılımcıların kullanımına hazır hale getirilmiştir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Yapılan çalışmalar sonucu sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü öğretmen yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan çevrimiçi bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. En az maliyet ile en çok öğrenene etkili ve verimli bir öğrenme süreci sunabilmek amacıyla öğrenme yönetim sistemi bulut tabanlı olarak tasarlanmış ve geliştirilmiştir. Bu ortamın oluşturulmasında planlanan tüm e-öğrenme faaliyetleri projeye özgü olarak yapılandırılan Moodle öğrenme yönetim sistemi üzerinden yürütülmüştür. <http://elrn.site> adresinden öğrenme yönetim sistemi yayınlanmıştır. eLrn.site öğrenme yönetim sistemi platform bağımsız olarak tasarlanmıştır. <http://elrn.site> öğrenme yönetim sistemi üzerinden erişilen e-öğrenme ortamında interaktif e-ders, tartışma, okuma, eğitsel oyun, benzetim vb. gibi farklı tür ve yapıda pek çok e-öğrenme etkinliği sunulmaktadır. Program modüler içerik düzenleme yaklaşımı benimsenerek üç modül olarak planlanmıştır. Modül 1’de Çokkültürlü eğitimin kavramsal alt yapısı ile ilgili bilgiler; Modül 2’de Öğrencilerin çokkültürlü eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinde kullanılacak yöntem ve tekniklere ilişkin bilgiler, Modül 3’te de öğrenme-öğretme sürecinde sınıflarınızda çokkültürlü eğitime nasıl yer verilebileceğini ilişkin örnek uygulamalar yer almaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Çevrimiçi öğrenme ortamı, Çokkültürlü eğitim, Öğretmen yeterlikleri.

### **Kaynaklar**

Acar-Çiftçi, Y. (2015). *Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Aslan, S. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 231-253.

Başarır, F., Sarı, M. & Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.

Esen, H. (2009). *An analysis of public primary school teachers' dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in Turkey*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim* (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Hamurcu, H. & Demirçelik, E. (2015). Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim-öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 207, 24-39.
- Karakaş, H. & Erbaş, Y. H. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ve (Türkiye'deki) kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünceleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 59-81.
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterliklerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 102-115.
- Levent, F. & Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 17-35.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- Uzun, E. M. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Ünlü, İ. & Örtün, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.

**Online Learning Environment Design for the Development of Multicultural Teacher  
Competencies**

*Paper ID: 249*

**Meral Güven**

*Anadolu University, Türkiye*

mguven@anadolu.edu.tr

0000-0002-4139-729X

**Buket Kip Kayabaş**

*Anadolu University, Türkiye*

bkip@anadolu.edu.tr

0000-0002-3045-0454

**Bilge Çam Aktaş**

*Anadolu University, Türkiye*

bilgec@anadolu.edu.tr

0000-0002-2742-8184

**Demet Sever**

*Anadolu University, Türkiye*

dpala@anadolu.edu.tr

0000-0003-2882-8515

**Emine Aysin Şenel**

*Anadolu University, Türkiye*

easenel@anadolu.edu.tr

0000-0003-3190-8030

**Betül Babayiğit**

*Anadolu University, Türkiye*

bbaldan@anadolu.edu.tr

0000-0002-5670-2381

## **Introduction**

Being a teacher in culturally diverse classrooms in Turkey means encountering many different student characteristics by means of linguistic and cultural terms (Tanrıkulu, 2017). What is expected from teachers is to transform these differences from problem into richness in the teaching process (Acar-Çiftçi, 2015; Gay, 2014). On the other hand, studies conducted in Turkey reveal that teachers face many problems in multicultural classrooms and they feel inadequate in solving these problems (Aslan, 2017; Başarır, Sarı and Çetin, 2014; Erdem, 2017; Esen, 2009; Hamurcu and Demirçelik, 2015; Levent and Çayak, 2017; Uzun and Bütün, 2016). In addition, studies with education faculty students show that pre-service teachers are not equipped with the skills that will contribute to their teaching in culturally diverse classrooms (Esen, 2009; Karakaş and Erbaş, 2018; Kaya, 2014; Ünlü and Örtten, 2013). Structuring the in-service and pre-service trainings that can prepare teachers for cultural diversity, independent of the professional experience of the teachers, will not fully meet the needs of the teachers who are the target audience of these trainings. Based on this requirement, an answer was sought to the question of how an online learning environment should be designed, which the participants can benefit from regardless of time and place, and develop their multicultural teacher competencies.

## **Methodology**

In this paper; It is aimed to share the development process of the online education module prepared within the scope of Tübitak 1001 Project with code 219K015, which aims to reveal the effect of blended learning environments on the acquisition of multicultural teacher competencies by classroom teachers through in-service training and the views of teachers on the effectiveness of this in-service training.

The research was carried out via design-based research model. Design-based research enables the discovery and development of knowledge and the sustainability of innovative learning environments. It can be said that design-based research is one of the effective methods that can be used in research where e-learning materials or environments are developed.

In the research, objectives in sub-dimensions such as language, religion, gender, ethnic origin, socio-economic level, special needs, and disadvantageousness, which are discussed in the context of multiculturalism in the literature, were determined and content suitable for these objectives was produced. Afterwards, e-learning design and production were made for these developed contents and presented to the evaluation of field experts. During the research

process, data were collected via document analysis, expert evaluations, and target audience opinions. Finally, online education module was made ready for the use of the teachers.

### **Results / Expected Outcomes**

As a result of the studies, an online learning environment was constructed which aims to improve the multicultural teacher competencies of classroom teachers. In order to offer an effective and efficient learning process to the learners with the least cost, the online education module was designed and developed as cloud-based. All e-learning activities planned for this environment were carried out through the Moodle learning management system, which was structured specifically for the project. The learning management system has been published as <http://elrn.site>. In this e-learning environment many e-learning interactive like e-lessons, discussions, readings, educational games, simulations, etc. were offered to the participants. The program was planned as three modules by adopting a modular content development approach. In Module 1, information on the conceptual infrastructure of multicultural education; in Module 2, information on the methods and techniques to be used in determining the multicultural education needs of students, and in Module 3, there are sample applications on how to include multicultural education in the classrooms in the learning-teaching process were covered.

**Keywords:** Multicultural education, Online learning environment, Teacher competencies.

### **References**

- Acar-Çiftçi, Y. (2015). *Çokkültürlü eğitim bağlamında öğretmenlerin kültürel yeterliklerine ilişkin algıları*. (PhD thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Aslan, S. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 231-253.
- Başarır, F., Sarı, M. & Çetin, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Esen, H. (2009). *An analysis of public primary school teachers' dealing with difference in the absence of a multicultural education policy in Turkey*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Gay, G. (2014). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim* (H. Aydın, Trans.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Hamurcu, H. & Demirçelik, E. (2015). Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yönetim-öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 207, 24-39.
- Karakaş, H. & Erbaş, Y. H. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ve (Türkiye'deki) kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünceleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 59-81.
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterliklerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 102-115.
- Levent, F. & Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 17-35.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, 22(86), 127-144.
- Uzun, E. M. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Ünlü, İ. & Örtün, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.



# **Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Yeterlik Düzeyi ile Bilişsel Esneklik Düzeyi Üzerine Bir İnceleme**

*Bildiri Kodu: 269*

**Asuman Seda Saracaoğlu**

*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

sedasaracal@gmail.com

0000-0001-7980-0892

**Emine Can Yurt**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

eminecan89@hotmail.com

0000-0001-5875-6669

## **Giriş**

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımını temel alan öğretim programları ile eğitimde bireysel farklılıklar önem kazanmaya başlamıştır. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta, her çocuğun ihtiyacına cevap verebilecek bir öğretimin niteliğini etkileyen öğretim program okuryazarlığı ile bilişsel esneklik düzeyleri ele alınması gereken iki önemli faktördür. Bu çalışmada öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlik düzeyi ile bilişsel esneklik düzeyleri ve öğretmenlerin cinsiyet, hizmet yılı ve mezun olunan okul değişkenlerine göre öğretim programı okuryazarlığı ile bilişsel esneklik düzeylerinin istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediği ve bu konu hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden sıralı açılımlı desen seçilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ilişkisel tarama modeli, nitel boyutunda olgubilim deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda Gülüm ve Dağ (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilişsel Esneklik Envanteri ile Kahramanoğlu (2019) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Ölçeği kullanılarak MEB'e bağlı devlet ve özel kurumlarda çalışan 331 öğretmene ulaşılmıştır. Nitel boyutunda ise nicel araştırmaya katılan öğretmenlerden ulaşım kolaylığı dikkate alınarak 12 öğretmen ile araştırmacı tarafından

hazırlanan, dört uzmandan görüş alınarak düzenlenen yarı-yapılandırılmış görüşme formuyla görüşmeler yapılmaya başlanmıştır. Nitel kısım ile ilgili çalışmalara devam edilmektedir. Araştırmanın nicel kısmındaki veriler SPSS programı yardımı ile çözümlenmiş olup nitel kısmında ise veri çözümlemede içerik analizi kullanılacaktır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırma sonucunda öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlik düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin öğretim programının yapısal özelliklerini, felsefi boyutunu, psikolojik yaklaşımları, kazanımlara özgü yöntem ve teknikleri belirleyebilme ve değerlendirme yaklaşımı belirleyebileceklerine ilişkin kendilerini yeterli gördüklerine işaret etmektedir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlik düzeyleri hizmet yılı, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre her öğretmenin eğitim programlarının yapısını, sınıfa aktarılması ile ilgili yeterlik düzeylerinin benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Cinsiyete göre anlamlı fark çıkmaması beklenen bir durumdur. Çünkü öğretmenlik, cinsiyetten bağımsız bir meslektir. Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlik düzeylerinin mezun olduğu okul türü değişkenine göre incelendiğinde, eğitim ile fen edebiyat fakülteleri arasında eğitim fakültesi lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Eğitim fakültelerindeki teorik, öğretmenlik meslek bilgisi ile okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile adayların mesleğe hazır olarak başladığı ve öğretmenlik mesleğinde kendilerine olan inançlarının arttırdığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecini programlayabildikleri, olası problemlere süreci aksatmadan çözüm yolları bulabildikleri ve yeni durumlara uyum süreçlerinin üstesinden gelebildikleri şeklinde değerlendirilebilir. Katılımcıların bilişsel esneklik düzeyleri ile cinsiyet, hizmet yılı ve mezun olunan okul türü değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bilişsel esnekliğin alt yapısı genler aracılığıyla belirlenirken, bilişsel esnekliğin düzeyi daha çok yaşantılara bağlı olarak değiştiği düşünüldüğünde toplumsal cinsiyet kavramından dolayı cinsiyet değişkeninde ve yılların verdiği deneyimlerden dolayı hizmet yılı değişkeninde göre anlamlı fark beklenilmesine rağmen, anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlik düzeyleri ile bilişsel esneklik düzeyi arasında ölçek genelinde ve alt boyutlarında orta düzeyde, pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Program okuryazarlığı yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin bilişsel esneklik düzeyleri de yüksektir. Çünkü program okuryazarlığı yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, bireysel

farklılıklara göre programları uyarlamaya daha istekli olup öğretim programlarını sınıf düzeyine göre düzenleyip, olası problemlere karşı farklı çözüm yolları üretebilmektedir.

Nitel boyutu ile ilgili çalışmalara devam edilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretim programı, Öğretim program okuryazarlığı, Bilişsel esneklik.

### **Kaynaklar**

Gülüm, İ. V. & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 13, 216-223.

Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840.

# **An Investigation on Teachers' Program Literacy Sufficiency Level and Cognitive Flexibility Level**

*Paper ID: 269*

**Asuman Seda Saracaoğlu**

*Aydın Adnan Menderes University, Türkiye*

sedasaracal@gmail.com

0000-0001-7980-0892

**Emine Can Yurt**

*Ministry of National Education, Türkiye*

eminecan89@hotmail.com

0000-0001-5875-6669

## **Introduction**

Individual differences in education have started to gain importance with the curriculum based on the constructivist education approach. Curriculum literacy and cognitive flexibility levels are two important factors that need to be addressed, which affect the quality of an education that can meet the needs of each child in a classroom with students with different learning styles. In this study, it was aimed to examine whether the curriculum literacy and cognitive flexibility levels of the teachers differ statistically according to the variables of gender, years of service and the graduated school, and to examine their thoughts on this subject.

## **Methodology**

In this study, explanatory sequential mixed methods research design was used in this study. The quantitative dimension of the research was carried out with the relational survey model and the qualitative dimension with the phenomenology design. In the quantitative dimension of the research, 331 teachers working in public and private institutions affiliated to the Ministry of National Education were reached by using the Cognitive Flexibility Inventory adapted to Turkish by Gülüm and Dağ (2012) and the Program Literacy Scale of Teachers developed by Kahramanoğlu (2019). In the qualitative dimension, interviews were started with 12 teachers with a semi-structured interview form, which was prepared by the researcher and prepared by taking the opinions of four experts, taking into account the ease of access among the teachers

participating in the quantitative research. Studies on this subject are continuing. The data in the quantitative part of the research were analyzed with the help of the SPSS program, and in the qualitative part, content analysis will be used in data analysis.

### **Results / Expected Outcomes**

As a result of the research, it was seen that the curriculum literacy proficiency level of the teachers was high. This result indicates that the teachers consider themselves sufficient to determine the structural features, philosophical dimension, psychological approaches, methods and techniques specific to the learning outcomes, and an evaluation approach of the curriculum. When the curriculum literacy proficiency levels of the teachers were examined according to the years of service and gender, no significant difference was found. Accordingly, it can be said that each teacher's level of proficiency regarding the structure of education programs and transferring them to the classroom is similar. It is expected that there will not be a significant difference according to gender. Because teaching is a gender-neutral profession. In the study, when the curriculum literacy proficiency levels of the teachers were examined according to the type of school they graduated from, a significant difference was found between the education and science and literature faculties in favor of the education faculty. It can be said that with the theoretical, teaching profession knowledge, school experience and teaching practice courses in education faculties, the candidates start as ready for the profession and increase their belief in themselves in the teaching profession.

It was observed that the cognitive flexibility levels of the teachers participating in the research were high. It can be evaluated that teachers can program the education and training process, find solutions to possible problems without disrupting the process, and overcome the adaptation processes to new situations. There was no significant difference between the cognitive flexibility levels of the participants and the variables of gender, years of service and graduated school type. While the background of cognitive flexibility is determined through genes, when it is considered that the level of cognitive flexibility varies depending on experiences, no difference was found in the gender variable due to the concept of gender and in the variable of years of service due to years of experience.

It has been observed that there is a moderate, positive relationship between the curriculum literacy proficiency levels of the teachers and the level of cognitive flexibility across the scale and in its sub-dimensions. Teachers with high curriculum literacy proficiency also have high cognitive flexibility levels. Because teachers with high curriculum literacy proficiency levels

are more willing to adapt the curriculum according to individual differences, and can organize their curriculum according to the grade level and produce different solutions to potential problems.

Studies on the qualitative dimension continue.

**Keywords:** Curriculum, Curriculum literacy, Cognitive flexibility.

### **References**

Gülüm, İ. V. & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 13, 216-223.

Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 827-840.

## **Öğretmen Uzmanlığına Yeni Bir Yaklaşım: Uyarlayıcı Uzmanlık\***

*Bildiri Kodu: 271*

**Zülal Uğur Arslan**

*Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye*

zuarslan@kmu.edu.tr

0000-0002-1515-3603

**Fatma Bıkmaz**

*Ankara Üniversitesi, Türkiye*

fatmahazir@gmail.com

0000-0001-7880-3231

### **Giriş**

Geçmişten bugüne öğretmenlikte kariyer basamaklarına, diğer bir deyişle uzman öğretmenliğe ilişkin farklı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Öğretmen niteliğini artırmak, mesleki gelişimi teşvik etmek ve başarılı örnekleri ödüllendirmek amacıyla gündeme gelen meslekte yükselmeye dayalı sistem önerileri (Altıntaş, 1999; Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi [EARGED], 2001; Karagözoğlu vd., 1989; Sabancı, 1999; Vural, 2004) ilk olarak 2005'te yürürlüğe giren “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” ile somut bir karşılık bulmuştur. Buna göre öğretmenlikte kariyer gelişimi aday, uzman ve baş öğretmenlik olmak üzere üç basamağa ayrılmış; lisansüstü eğitim, kıdem, hizmetiçi eğitimlere katılım, Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı puanı gibi ölçütleri sağlayanlar kontenjan dahilinde uzman öğretmenlik statüsünü almaya uygun görülmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Ancak bu yönetmelikle belirlenen sınav yalnızca bir kere uygulanmıştır; dolayısıyla hem kariyer basamaklarında yükselme sistemi sekteye uğrarmış hem de mevcut uzman unvanlarının geçerliliği tartışmalı hale gelmiştir.

Zaman içinde çeşitli araştırma raporlarıyla yeniden gündeme gelen kariyer basamakları için mesleki gelişimi temel alan ölçütlerin oluşturulması ve uzmanlık unvanını alanların bu ölçütler

---

\*Bu çalışma Prof. Dr. Fatma Bıkmaz danışmanlığında tamamlanan “Matematik Öğretmenlerinde Uyarlayıcı Uzmanlığın Gelişimini Etkileyen Yaşantılar ve Öğretim Süreçlerine Yansımaları” başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara/Türkiye, 2021).

doğrultusunda belirli aralıklarla yeniden değerlendirilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017; Türk Eğitim Derneği [TED], 2009). Nitekim Şubat 2022’de “Öğretmenlik Meslek Kanunu” ile yeni kariyer basamakları uygulaması hayata geçirilmiştir. Bu kanuna göre kariyer basamaklarında yükselme mesleki deneyim süresi, Uzman Öğretmenlik Eğitim Programının tamamlanması ve yazılı sınavdan geçilmesi şartlarına bağlanmıştır (Resmi Gazete, 2022). Türkiye’de kariyer gelişimine ilişkin uygulamalar incelendiğinde uzman öğretmenliğin mesleki deneyim süresi ve buna bağlı olarak meslek bilgisinde yetkinlikle ilişkilendirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Buna karşın alanyazında öğretmen uzmanlığına ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır.

Hatano ve Inigaki’ye (1984) göre klasik uzmanlık tanımlamaları, olağan problemlerin çözümünde deneyimli olan ve prosedürel bilgileri/becerileri hızlı ve otomatik bir şekilde uygulayan *rutin uzmanlığa* işaret etmektedir. Buna alternatif olarak tanımlanan uyarlayıcı uzmanlık ise deneyimle oluşan zengin bilişsel bağlantıların esnek ve yaratıcı biçimde kullanılmasını, prosedürlerin işleyiş süreçlerini anlamaya odaklanılmasını ve gerektiğinde yeni prosedürler geliştirilmesini kapsamaktadır (Bransford vd., 2000; Hatano ve Inagaki, 1984; Hatano ve Oura, 2003; Verschaffel vd., 2007). Bu noktada bu araştırmanın amacı uyarlayıcı uzmanlığın öğretmenlik mesleğinde karşılık geldiği özellikleri belirlemektir.

## **Yöntem**

Bu çalışmada öğretmenlerde uyarlayıcı uzmanlığa işaret eden özellikleri belirlemek amacıyla, alanyazındaki araştırma bulgularına odaklı betimsel doküman taraması yapılmıştır. Bu doğrultuda uluslararası tez ve makale veri tabanları taranarak ulaşılan araştırmalar, “araştırmanın yapıldığı alan, çalışma grubu, rutin/uyarlayıcı uzman özelliklerine ilişkin çıkarımlar” ölçütleri çerçevesinde içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırmanın evrenini uzmanlık/uyarlayıcı uzmanlık konusundaki tez ve makaleler; örneklemini ise 1984-2019 yıllarında arasında yapılmış, tam metnine erişilebilen 99 araştırma oluşturmaktadır.

## **Sonuçlar**

Rutin ve uyarlayıcı uzman özelliklerine ilişkin çalışmaların eğitim bilimlerinin yanı sıra tıp, mühendislik, temel bilimler gibi alanlarda yapıldığı belirlenmiştir. Araştırmalardan elde edilen rutin/uyarlayıcı uzman özelliklerine ilişkin veriler öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları bağlamında yeniden ifade edilmiş; bu ifadelerin aslına uygunluğu açısından uzman görüşü alınarak rutin/uyarlayıcı uzmanlığı betimleyen 69’ar maddelik bir form oluşturulmuştur. Formdaki maddeler “bilgi, konu alanı, öğrenme, öğretim, öz yeterlik ve üst



biliş” boyutları altında sınıflandırılmıştır. Ardından yeniden İngilizceye çevirisi yapılarak dil bilimcilerin değerlendirmesinden geçirilen formun İngilizce versiyonu, uyarlayıcı uzmanlık üzerine çalışan bilim insanlarının görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda düzenlenen form yeniden Türkçeye çevrilerek uyarlayıcı uzman öğretmenlerin özelliklerini ve sınıf içi uygulamalarını içeren bir kontrol listesi elde edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Kariyer basamakları, Öğretmenlik meslek kanunu, Rutin uzman, Uyarlayıcı uzman, Uzman öğretmen.

### **Kaynaklar**

Altıntaş, E. (1999, Mayıs). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 1.-4. sınıf öğrencileri ve ilkokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenliği mesleğinin statüsünü algılamaları arasındaki fark*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Eskişehir.

Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.

EARGED. (2001). *21. yüzyıla girerken Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Hatano, G. & Inagakı, K. (1984). Two courses of expertise. *Research and Clinical Center for Child Development*, 82-83(Ann Rpt), 27-36. [https://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/25206/1/6\\_P27-36.pdf](https://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/25206/1/6_P27-36.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Hatano, G. & Oura, Y. (2003). Commentary: reconceptualizing school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, 32(8), 26-29. <https://doi.org/10.3102/0013189X032008026>

Karagözoğlu, G., Bilgen, N., Çoker, N., Türkmen, A., İyigün, M. & Çakıroğlu, O. (1989). *Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu Toplantısı - Raporlar, Görüşmeler, Öneriler*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2005). *Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/08/20050813-2.htm> sayfasından erişilmiştir.

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi/icerik/406> sayfasından erişilmiştir.

- Resmi Gazete. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu. 14.02.2022, Sayı: 31750. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Sabancı, A. (1999). Ödül sisteminin ilköğretim okullarındaki öğretmenler ve müdür yardımcıları için önem derecesi, gereksinimleri karşılama ve iş doyumunu sağlama düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19, 363-391. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108554> sayfasından erişilmiştir.
- TED. (2009). Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor. [http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen\\_Yeterlik\\_Kitap\\_Ozet\\_rapor.pdf](http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Verschaffel, L., Luwel, K., Torbeyns, J. & Dooren, W. V. (2007). Developing adaptive expertise: a feasible and valuable goal for (elementary) mathematics education? *Ciencias Psicológicas*, 1(1), 27-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545423004> sayfasından erişilmiştir.
- Vural, B. (2004). *Yetkin ideal vizyoner öğretmen*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

# **A New Approach to Teacher Expertise: Adaptive Expertise\***

*Paper ID: 271*

**Zülal Uğur Arslan**

*Karamanoğlu Mehmetbey University, Türkiye*

zuarslan@kmu.edu.tr

0000-0002-1515-3603

**Fatma Bıkmaz**

*Ankara University, Türkiye*

fatmahazir@gmail.com

0000-0001-7880-3231

## **Introduction**

From past to present, different practices have been carried out regarding career steps in teaching, in other words, teacher expertise. System proposals based on career development as a current issue with the aim of increasing the quality of teachers, encouraging professional development and rewarding successful examples (Altıntaş, 1999; EARGED, 2001; Karagözoğlu et al., 1989; Sabancı, 1999; Vural, 2004), first found a concrete response with the "Regulation for Promotion in Teaching Career Steps", which came into force in 2005. Accordingly, career development in teaching is divided into three stages: candidate, expert and head teacher; those who meet the criteria through postgraduate education, seniority, participation in in-service training, and the score of the Career Promotion Examination are deemed eligible to receive the expert teacher status within the quota (MEB, 2005). However, the exam determined by this regulation was applied only once; therefore, both the promotion system in the career steps was interrupted and the validity of the current expert titles became controversial.

Suggestions have been made, such as establishing criteria based on professional development for career steps, which have come into question with various research reports over time, and

---

\*This paper is extracted from the doctorate dissertation entitled "Experiences Affecting the Development of Adaptive Expertise in Mathematics Teachers and Its Reflections on Their Teaching Processes", supervised by Prof. Dr. Fatma Bıkmaz (Ph.D. Dissertation, Ankara University, Ankara/Turkiye, 2021).

re-evaluation periodically towards these criteria (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2017; TED, 2009). As a matter of fact, with the "Teaching Profession Law" in February 2022, new career steps were implemented. According to this law, promotion in the career steps is dependent on the period of professional experience, completion of the Expert Teacher Training Program and passing the written exam (Resmi Gazete, 2022). When the practices regarding career development in Türkiye are analyzed, it is seen that teacher expertise is associated with the period of professional experience and accordingly proficiency in professional knowledge. On the other hand, there are different approaches regarding teacher expertise in the literature.

According to Hatano and Inigaki (1984), classical definitions of expertise refer to routine expertise that is experienced in solving ordinary problems and applies procedural knowledge/skills quickly and automatically. Adaptive expertise, which is defined as an alternative to routine expertise, covers the flexible and creative use of rich cognitive connections formed by experience, focusing on operation process of the procedures, and developing new procedures when necessary (Bransford et al., 2000; Hatano and Inagaki, 1984; Hatano and Oura, 2003; Verschaffel et al., 2007). At this point, the aim of this research is to determine the characteristics that adaptive expertise corresponds to in the teaching profession.

## **Methodology**

In this study, descriptive document survey focused on the research findings in the literature was conducted in order to determine the characteristics that point to adaptive expertise in teachers. In this direction, the researches reached by going through international thesis and article databases were examined with content analysis within the framework of the criteria of "research area, study group, routine/adaptive expert characteristics". The population of the research consists of theses and articles on expertise/adaptive expertise, and the sampling of the research consists of 99 studies which conducted in 1984-2019 and whose full text can be accessed.

## **Results**

It has been determined that studies on the characteristics of routine and adaptive expert are carried out in fields such as medicine, engineering and basic sciences as well as educational sciences. The data regarding the characteristics of routine/adaptive expert obtained from the studies were restated in the context of the teaching profession and teachers' classroom practices; a 69-item form was created, each describing routine/adaptive expertise after taking expert

opinion in terms of the authenticity of these statements. The items in the form were classified under the dimensions of "knowledge, subject area, learning, teaching, self-efficacy and metacognition". Then, the English version of the form, which was translated back into English and evaluated by linguists, was presented to scientists working on adaptive expertise. The form, which was prepared in line with the feedback received, was translated back into Turkish and a checklist was obtained including the characteristics of the adaptive expert teachers and their in-class practices.

**Keywords:** Adaptive expert, Career steps, Expert teacher, Routine expert, Teaching profession law.

## References

- Altıntaş, E. (1999, May). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 1.-4. sınıf öğrencileri ve ilkökul öğretmenlerinin ilkökul öğretmenliği mesleğinin statüsünü algılamaları arasındaki fark*. Paper presented at the 4. National Congress of Educational Sciences, Eskişehir.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- EARGED. (2001). *21. yüzyıla girerken Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Hatano, G. & Inagakı, K. (1984). Two courses of expertise. *Research and Clinical Center for Child Development*, 82-83(Ann Rpt), 27-36. Retrieved from [https://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/25206/1/6\\_P27-36.pdf](https://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/25206/1/6_P27-36.pdf)
- Hatano, G. & Oura, Y. (2003). Commentary: reconceptualizing school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, 32(8), 26-29. <https://doi.org/10.3102/0013189X032008026>
- Karagözoğlu, G., Bilgen, N., Çoker, N., Türkmen, A., İyigün, M. & Çakıroğlu, O. (1989). *Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu Toplantısı - Raporlar, Görüşmeler, Öneriler*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2005). *Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği*. Retrieved from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/08/20050813-2.htm>
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Retrieved from <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi/icerik/406>

- Resmi Gazete. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu. 14.02.2022, Sayı: 31750. Retrieved from <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- Sabancı, A. (1999). Ödül sisteminin ilköğretim okullarındaki öğretmenler ve müdür yardımcıları için önem derecesi, gereksinimleri karşılama ve iş doyumunu sağlama düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19, 363-391. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108554>
- TED. (2009). Öğretmen Yeterlikleri Özet Rapor. Retrieved from [http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen\\_Yeterlik\\_Kitap\\_Ozet\\_rapor.pdf](http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf)
- Verschaffel, L., Luwel, K., Torbeyns, J. & Dooren, W. V. (2007). Developing adaptive expertise: a feasible and valuable goal for (elementary) mathematics education? *Ciencias Psicológicas*, 1(1), 27-35. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545423004>
- Vural, B. (2004). *Yetkin ideal vizyoner öğretmen*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

# Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerine Yönelik Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 283*

**Harun Şahin**

*Akdeniz Üniversitesi, Türkiye*

harunsahin@akdeniz.edu.tr

0000-0001-8307-4328

**Cemile Balık**

*Akdeniz Üniversitesi, Türkiye*

cemilebalik@akdeniz.edu.tr

0000-0001-6360-8433

## **Giriş**

Eğitim-öğretim sürecinin önemli unsurlarından olan öğretmenlerin niteliği süreci etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Öğretmen eğitimi yalnızca hizmet öncesi dönemle sınırlandırılmayıp meslek yaşamı boyunca devam etmelidir (Eisner, 2001). Çünkü öğretmenlerin kendi alanlarında daima daha güçlü, gayretli ve gelişme sağlayan kişiler olarak görev yapabilmeleri için onların hizmet içi eğitimle desteklenmelerine ihtiyaç vardır (Saban, 2000). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik alanyazında çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmaların eğilimlerini belirlemek literatürün ortaya konması ve eksiklerin belirlenmesi açısından önemlidir. Konu ile ilgili oluşturulan makalelere yönelik olarak gerçekleştirilen bir derleme çalışması mevcutken (Şahin ve Akıncı, 2020), lisansüstü çalışmalara ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Tezlerin makalelere göre daha kapsamlı ve derinlemesine çalışıldığı düşünüldüğünde lisansüstü düzeyde konu ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların betimsel durumunu belirlemek önemli görülmüştür. Bu doğrultuda bu araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik lisansüstü çalışmaların lisansüstü düzeyi, yayımlandığı sene, yayın dili, deseni, veri toplama araçları, çalışma grubu, amaç ve konu alanına göre incelenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimine yönelik lisansüstü çalışmaların incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel yaklaşım bağlamında doküman incelemesi yöntemi ile çalışmalar incelenmiştir. Doküman incelemesi çalışılması amaçlanan olgu ya da olgular ile ilgili veri sağlayan yazılı materyallerin analizini kapsadığı için (Yıldırım ve Şimşek, 2016) bu araştırma kapsamında tercih edilmiştir. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden “hizmet içi eğitim” anahtar kelimesi ile tez başlıklarında gerçekleştirilen aramalarda öğretmenlere yönelik olan ve erişime izin verilen 99 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. “Betimsel içerik analizi belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır” (Çalık ve Sözbilir, 2014).

## Sonuçlar

Doktora düzeyinde gerçekleştirilen çalışmaların (n=27), yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalara (n=72) göre sayıca az olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Doktora düzeyindeki çalışmaların yüksek lisans düzeyine göre daha uzun süreli ve daha derinlemesine çalışıldığı düşünüldüğünde öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik doktora tez çalışmalarının sayıca azlığı alanyazın için bir eksiklik olarak görülmektedir.

Yayın dili İngilizce olan çalışmaların (n=13) Türkçe yazılan çalışmalara göre (n=86) sayıca az olması konu alanının ulusal literatürde sınırlı kaldığını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen tarama çalışmalarının sayıca fazla olması, konunun çoğunlukla betimsel düzeyde çalışıldığını ve genellikle var olan durumu gözler önüne sermeye yönelik olduğunu göstermektedir. Konu ile ilgili uygulamalı çalışmaların sayıca az olması konunun tüm yönleriyle çalışılmadığını göstermektedir. Var olan durumu betimlemenin yanı sıra belirlenen sorunlara ya da önerilere ilişkin deneysel çalışmaların sayıca artırılması öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreçlerine ilişkin daha somut veriler sunulmasına katkı sağlayacaktır.

Çalışmalarda sıklıkla anket, görüşme ve ölçek gibi veri toplama araçlarının kullanılması, araştırmanın bir diğer sonucu olan en çok tercih edilen desenin tarama yöntemi olması durumuyla birbirini desteklemektedir. Şahin ve Akıncı'nın (2020) Türkiye'de hizmet içi öğretmen yetiştirme ile ilgili gerçekleştirilen makalelerin eğilimlerini inceledikleri



araştırmalarında da anket, ölçek ve görüşmenin en çok kullanılan veri toplama araçlarından olması bu sonucu destekler niteliktedir.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki gelişim, Öğretmen eğitimi, Öğretmenlik mesleği

### **Kaynakça**

- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38.
- Eisner, E. W. (2001). What does it mean to say a school is doing well? *Phi Delta Kappan*, 82(5), 367-372.
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*(145), 25-32.
- Şahin, H. & Akıncı, M. (2020). Research trends towards teachers' in-service training. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 35-50.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# **An Investigation of Postgraduate Studies on Teachers' In-Service Training**

*Paper ID: 283*

**Harun Şahin**

*Akdeniz University, Türkiye*

harunsahin@akdeniz.edu.tr

0000-0001-8307-4328

**Cemile Balık**

*Akdeniz University, Türkiye*

cemilebalik@akdeniz.edu.tr

0000-0001-6360-8433

## **Introduction**

The quality of teachers, which is one of the important elements of the education-teaching process, is one of the most important factors affecting the process. Teacher education should not only be limited to the pre-service period, but also should continue throughout his professional life (Eisner, 2001). Because teachers need to be supported with in-service training so that they can always work as stronger, more diligent and developing people in their fields (Saban, 2000). There are various studies in the literature on in-service training of teachers. Determining the trends of these studies is important in terms of revealing the literature and identifying the deficiencies. While there is a compilation study conducted for the articles created on the subject (Şahin and Akıncı, 2020), no study on graduate studies has been found. Considering that theses are studied more comprehensively and in depth than articles, it is considered important to determine the descriptive status of the studies carried out on the subject at the graduate level. Accordingly, in this study, it is aimed to examine postgraduate studies on in-service training of teachers according to postgraduate level, year of publication, publication language, design, data collection tools, participant, purpose and subject.

## **Methodology**

Qualitative research approach was used in this study, which aims to examine postgraduate studies on in-service training of teachers. In the context of the qualitative approach, the studies were examined with the document review method. Document analysis was preferred within the

scope of this research because it includes the analysis of written materials that provide data about the case or cases that are intended to be studied (Yıldırım and Şimşek, 2016). In the searches carried out in the thesis titles with the keyword "in-service training" from the National Thesis Center of the Council of Higher Education, 99 studies for teachers and allowed access were included in the research. Descriptive content analysis was used in the analysis of the data. "Descriptive content analysis is a systematic study that includes the evaluation of studies on a specific subject and the evaluation of trends and research results in a descriptive dimension" (Çalık and Sözbilir, 2014).

## **Results**

It was concluded that the studies conducted at the doctorate level (n=27) were less in number than the studies carried out at the graduate level (n=72). Considering that the studies at the doctoral level are longer and more in-depth than those at the master's level, the scarcity of doctoral thesis studies on in-service training of teachers is seen as a deficiency in the literature.

The number of studies whose publication language is English (n=13) is less than those written in Turkish (n=86), suggests that the subject area is limited in the national literature.

There are many survey studies shows that the subject is mostly studied at descriptive level. In addition to describing the existing situation, it is important to increase the number of experimental studies on the identified problems or suggestions.

The frequent use of data collection tools such as questionnaires, interviews and scales in studies coincides with the fact that the most preferred design, which is another result of the research, is the scanning method. The study of Şahin and Akıncı (2020) also supports this result.

**Keywords:** Professional development, Teacher education, Teaching profession

## **References**

- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38.
- Eisner, E. W. (2001). What does it mean to say a school is doing well? *Phi Delta Kappan*, 82(5), 367-372.
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*(145), 25-32.
- Şahin, H. & Akıncı, M. (2020). Research trends towards teachers' in-service training. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 35-50.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Okul Müdürlerinin Öğretimi Denetleme Davranışları İle Öğretmenlerin İçsel ve Dışsal Motivasyonu Arasındaki İlişki

*Bildiri Kodu: 289*

**Yücel Çakı**

*İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye*

yucel\_caki@hotmail.com

**Hatice Vatansever Bayraktar**

*İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye*

hatice.bayraktar@izu.edu.tr

## **Giriş**

Eğitim sistemindeki en etkili uygulayıcılar olan öğretmenler toplumun eğitim ihtiyaçlarının ve amaçlarının sağlanmasında son derece önemli bir fonksiyona ve yere sahiptirler. Denetim sayesinde eğitim-öğretim faaliyetlerinde geri bildirim yanı sıra birlik-beraberlik tesis edilecek ve aynı zamanda sistemdeki aksaklıklar da saptanabilecektir. Denetim aynı zamanda öğretmenlerin üstlendikleri görevleri daha başarılı bir şekilde yerine getirebilmelerine de imkan sağlayacaktır. Eğitim sisteminin istenilen başarıya ulaşabilmesi için en üst kademedeki en alt kademeye kadar tüm herkesin sahip oldukları sorumlulukları mümkün olduğu kadar iyi bir şekilde yerine getirmeleri önemlidir. Okul müdürlerinin en önemli sorumluluklarının başında yer alan denetim de oldukça önemlidir.

Okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonunu etkileyebilmektedir. Okul müdürleri tarafından yönetilen okullarda çalışanların motivasyonlarının yüksek olması beklenir ki bu da öğrencilerin ve okulun başarısını artıracaktır. Bu durumdan hareketle bu çalışmada okul müdürlerinin öğretimi denetleme davranışları ile öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır (Dikmen ve Göksoy, 2021).

## **Yöntem**

Bu çalışma ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha fazla sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığının belirlenmesini amaçlayan yaklaşımdır.

Bu modelde değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılmaktadır.

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul, Sinop, Antalya, Hatay, Elazığ, Erzurum, Muğla, Konya, Ankara, Mardin, şanlıurfa illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve lise kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren içinden kolay örnekleme yöntemiyle rastgele seçilen 953 öğretmenlerden oluşmaktadır.

Çalışma kapsamında Kişisel Bilgi Formu, Öğretimsel Denetleme Ölçeği, İçsel ve Dışsal Motivasyon Ölçeği olmak üzere toplam üç veri toplama aracına başvurulmuştur.

Çalışma sonucunda elde edilen veriler SPSS 21.0 Paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler olarak ortalama, standart sapma ve yüzdelik dağılımlara yer verilmiştir. Verilerin normal dağılıma uyup uymadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile analiz edilmiştir. Parametrik olmayan ikiden fazla parametrelili değişkenlere ilişkin karşılaştırmalar için Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda farklılık söz konusu olduğunda Mann Whitney U test kullanılmıştır. Parametrik olan iki parametrelili değişkenlere yönelik karşılaştırmalar için bağımsız örnekleme t testi kullanılmıştır. Sürekli değişkenler arasındaki ilişki Pearson's korelasyon analizi kullanılarak belirlenmiştir. Sonuçlar %95 ( $p < 0,05$ ) anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

İlkokullarda görev yapanların öğretimi ve öğretmeni geliştirmeye ilişkin düşüncelerinin meslek liselerinde görev yapanlardan anlamlı şekilde düşük, ortaokullarda görev yapanların Anadolu Lisesi'nde görev yapanlara göre anlamlı şekilde düşük, Anadolu lisesinde görev yapanların Meslek Lisesinde görev yapanlara göre anlamlı şekilde düşük olduğu görülmüştür. Yine yapılan analizler sonucunda ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi ve meslek lisesinde görev yapanların sınıf ziyaretleri ve geri bildiri sunmaya yönelik düşüncelerinin fen lisesinde görev yapanlara göre anlamlı şekilde düşük bulunmuştur. Bekar öğretmenlerin içsel motivasyonlarının evli öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. 20-30 yaş arasındaki öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyinin diğer tüm yaş gruplarından, 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin de 41-50 yaş arasındakilerden anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaştaki artışa bağlı olarak içsel motivasyon düzeylerinin azalmasının nedenleri araştırılabilir. Bu sonuçla ilişkili olarak literatürde herhangi bir

Çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla ortaya çıkan sonuçların bir ilk olması bakımından önemlidir.

**Anahtar Sözcükler:** Okul müdürleri, ğretimi denetleme, İş motivasyonu

### **Kaynaklar**

Dikmen, M. B. & Göksoy, S. (2021). Ortaokul müdürlerinin yürüttükleri ders denetimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve üzüm nerileri. *EKEV Akademi Dergisi*(86), 351-384.

# **The Relationship Between School Principals' Supervision of Teaching Behaviors and Teachers' Intrinsic and Extrinsic Motivation**

*Paper ID: 289*

**Yücel Çakı**

*Istanbul Sabahattin Zaim University, Türkiye*

yucel\_caki@hotmail.com

**Hatice Vatansever Bayraktar**

*Istanbul Sabahattin Zaim University, Türkiye*

hatice.bayraktar@izu.edu.tr

## **Introduction**

Teachers, who are the most effective practitioners in the education system, have an extremely important function and place in meeting the educational needs and goals of the society. Thanks to the supervision, in addition to feedback in education and training activities, unity and togetherness will be established and at the same time, malfunctions in the system will be detected. Supervision will also enable teachers to fulfill their duties more successfully. In order for the education system to achieve the desired success, it is important that everyone, from the highest level to the lowest, fulfill their responsibilities as well as possible. Supervision, which is one of the most important responsibilities of school principals, is also very important.

The behavior of school principals to supervise teaching can affect teachers' intrinsic and extrinsic motivation. In schools managed by school principals, the motivation of the employees is expected to be high, which will increase the success of the students and the school. Based on this situation, in this study, it was aimed to examine the relationship between school principals' supervision behavior and teachers' intrinsic and extrinsic motivation (Dikmen and Göksoy, 2021).

## **Methodology**

This study was conducted according to the relational screening model. Relational screening model is an approach that aims to determine the existence of co-variance between two or more variables. In this model, it is tried to determine whether the variables change together, and if there is a change, how it happens.



The universe of the research consists of teachers working in official primary, secondary and high school institutions affiliated to the Ministry of National Education in the provinces of Istanbul, Sinop, Antalya, Hatay, Elazığ, Erzurum, Muğla, Konya, Ankara, Mardin, and Şanlıurfa in the 2021-2022 academic year. The sample of the research consists of 953 teachers randomly selected from the universe by easy sampling method.

Within the scope of the study, a total of three data collection tools were used, namely Personal Information Form, Instructional Supervision Scale, Intrinsic and Extrinsic Motivation Scale.

The data obtained as a result of the study were analyzed using the SPSS 21.0 Package program. Mean, standard deviation and percentage distributions are included as descriptive statistics. Whether the data fit the normal distribution or not was analyzed with the Kolmogorov-Smirnov test. The Kruskal Wallis-H test was used for comparisons of non-parametric variables with more than two parameters. Mann Whitney U test was used when there was a difference in the result of this test. Independent sample t-test was used for comparisons for parametric two-parameter variables. The relationship between continuous variables was determined using Pearson's correlation analysis. The results were evaluated at 95% ( $p < 0.05$ ) significance level.

### **Results / Expected Outcomes**

It was observed that the thoughts of those working in primary schools on teaching and developing teachers were significantly lower than those working in vocational high schools, those working in secondary schools were significantly lower than those working in Anatolian High Schools, and those working in Anatolian high schools were significantly lower than those working in Vocational High Schools. Again, as a result of the analyzes made, it was found that the thoughts of those working in primary, secondary, Anatolian and vocational high schools on classroom visits and giving feedback were significantly lower than those working in science high schools. It was observed that the internal motivation of single teachers was significantly higher than that of married teachers. 20-30 years old It was seen that the intrinsic motivation level of the teachers between the ages of 31-40 was significantly higher than those between the ages of 41-50. The reasons for the decrease in the intrinsic motivation levels of teachers depending on the increase in age can be investigated. There is no study in the literature related to this result. Therefore, it is important that the results are a first.

**Keywords:** School principals, Supervision of instruction, Work motivation

## References

- Dikmen, M. B. & Göksoy, S. (2021). Ortaokul müdürlerinin yürüttükleri ders denetimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*(86), 351-384.

## Öğretmen Kimliği Üzerine Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Sistemantik Derlemesi

*Bildiri Kodu: 304*

**Büşra Görkaş Kayabaşı**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

busragorkas@gmail.com

0000-0001-6650-5982

**Gürcü Erdamar**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

gurcu.erdamar@gmail.com

0000-0001-6753-0151

### **Giriş**

Kimlik ve kimlik gelişimi; sosyoloji, antropoloji, psikoloji, tarih, felsefe ve edebiyat gibi birçok disiplinin çalışma alanlarından biridir. Farklı disiplinlerin ortak çalışma alanı olmasına bağlı olarak literatürde farklı tanımlamaları bulunmaktadır. En genel anlamıyla kimlik; bireylerin “ben kimim?” sorusuna verdikleri cevaplar olarak tanımlanmaktadır (Vignoles, Schwartz ve Luyckx, 2011). Mesleki kimlik ise, bir çalışma topluluğu içerisinde, bireyin kendisine atfettiği ya da başkalarının ona atfettiği anlam olarak tanımlanmaktadır (Beijaard, 1995, s. 282). Öğretmen kimliği de, son yıllarda eğitim alanında dikkat çeken bir konu haline gelmiştir. Yapılan çalışmalar, öğretmen kimliğinin öğretmenlerin eğitim felsefeleri, mesleki adanmışlıkları, özyeterlikleri ve etkililikleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Bullough 1997; Rots, Aelterman, Devos ve Vlerick, 2010; Sammons vd., 2007; Zembylas, 2013). Çocukluk ve öğrencilik yaşantılarından itibaren şekillenmeye başlayan öğretmen kimliğinin gelişiminde öğretmen eğitimi süreci ve mesleğe başladıktan sonraki deneyimler önem arz etmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin çalışmaların yayın yılı, türü, araştırma yöntemi ve deseni, örnekleme/araştırma grubu, veri toplama araçları, öne çıkan bulguları açısından incelenmesi ve genel eğilimlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Bu araştırma bir sistematik derleme çalışmasıdır. Çalışmanın yürütülmesinde amacın tanımlanması, dahil etme ve hariç tutma kriterlerinin belirlenmesi, arama terimlerine karar verilmesi, derlemeye dahil edilecek ve hariç tutulacak çalışmaların belirlenmesi, analizlerin yapılması ve sonuçların sunulması basamaklarını içermektedir. Öğretmen kimliğine ilişkin yapılan çalışmalarda açık erişiminin olması, örnekleminin/çalışma grubunun öğretmen ve/veya öğretmen adaylarından oluşması kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Öğretim elemanlarının ya da diğer meslek gruplarının mesleki kimliklerine ilişkin yapılan çalışmalar hariç tutulmuştur. Ayrıca makalelerin tezlerden üretilmiş olanları da hariç tutulmuştur. Çalışmalar için “öğretmen kimliği, mesleki kimlik, teacher identity, professional identity” arama terimleri kullanılmış, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, YÖK Akademik, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) ve ERIC veri tabanlarında aramalar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen çalışmaların dahil etme ve hariç tutma aşamalarından sonraki nihai hali, PRISMA akış diyagramı kullanılarak gösterilmiştir.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Çalışmanın analizleri devam etmektedir. Tarama sonucunda 45 yüksek lisans ve doktora tezi, 56 makale çalışma grubuna dahil edilmiştir. Türkiye’de öğretmen kimliği üzerine yapılan çalışmaların, 2005-2022 yılları arasında yürütüldüğü, son yıllarda çalışma sayılarının giderek arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda çoğunlukla nitel araştırma yönteminin kullanıldığı, çalışmaların örnekleminin/araştırma grubunun çoğunlukla öğretmen adaylarından oluştuğu görülmüştür. Öğretmen kimliği üzerine yapılan lisansüstü tezler daha çok yüksek lisans tezlerinden oluşmaktadır ve alan açısından incelendiğinde en çok yabancı diller alanında yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Kimlik gelişimi, Öğretmen kimliği, Mesleki kimlik, Sistematik derleme, Araştırma eğilimleri.

## **Kaynaklar**

- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching*, 1(2), 281-294.
- Bullough, R. V. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. I. Goodson, B. Biddle & T. L. (Ed.) *International handbook of teachers and teaching* içinde (s. 79-134). Springer, Dordrecht.

- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G. & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619-1629.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives, and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701.
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J. & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. *Handbook of identity theory and research* içinde (s. 1-27). Springer, New York.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.

# **Systematic Review of the Studies on Teacher Identity in Turkey**

*Paper ID: 304*

**Büşra Görkaş Kayabaşı**

*Gazi University, Türkiye*

busragorkas@gmail.com

0000-0001-6650-5982

**Gürcü Erdamar**

*Gazi University, Türkiye*

gurcu.erdamar@gmail.com

0000-0001-6753-0151

## **Introduction**

Identity and identity development are one of the study areas of many disciplines such as sociology, anthropology, psychology, history, philosophy, and literature. There are different definitions in the literature, depending on the common field of study of different disciplines. Occupational or professional identity, on the other hand, is defined as the meaning that an individual ascribes to himself or ascribed by others in a work community (Beijaard, 1995, p. 282). Teacher identity has also become a prominent issue in the field of education in recent years. Studies show that teacher identity is related to teachers' educational philosophies, professional commitment, self-efficacy, and teacher effectiveness (Bullough 1997; Rots, Aelterman, Devos, and Vlerick, 2010; Sammons et al., 2007; Zembylas, 2013). The teacher education process and the experiences after beginning the profession are important in the development of the identity of the teacher, which started to be shaped from childhood and student life. Therefore, in this study, it is aimed to examine the studies on the professional identities of pre-service teachers and in-service teachers in terms of publication year, research type, research method and design, sample/research group, data collection tools, prominent findings and reveal their general tendencies.

## **Methodology**

This research is a systematic review study. It includes the steps of defining the purpose, determining the inclusion and exclusion criteria, deciding on the search terms, identifying the

studies to be included and excluded from the compilation, performing the analyzes and presenting the results in the conduct of the study. For the studies on teacher identity, the criteria of having open access and the sample/study group consisting of teachers and/or teacher candidates were taken into consideration. Studies on the professional identities of instructors/lecturers or other professional groups are excluded. In addition, the articles produced from theses were also excluded. The search terms "teacher identity, professional identity, öğretmen kimliği, mesleki kimlik" were used for the studies, and searches were carried out in Council of Higher Education (YÖK) National Thesis Center, YÖK Academic, National Academic Network and Information Center (ULAKBİM) and ERIC databases. The final state of the obtained studies after the inclusion and exclusion phases are shown using the PRISMA flowchart.

### **Results / Expected Outcomes**

As a result of the reviewing, 45 master's and doctoral theses and 56 articles were included in the study group. It has been concluded that the studies on teacher identity in Turkey were carried out between the years 2005-2022, and the number of studies has increased gradually in recent years. It was observed that the qualitative research method was mostly used in the studies, and the sample/research group of the studies mostly consisted of teacher candidates. Postgraduate theses on teacher identity mostly consist of master theses and when examined in terms of field, it has been concluded that they are mostly carried out in the field of Foreign Languages.

**Keywords:** Identity development, Teacher identity, Professional identity, Systematic review, Research trends.

### **References**

- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching, 1*(2), 281-294.
- Bullough, R. V. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In I. Goodson, B. Biddle & T. L. (Eds.) *International handbook of teachers and teaching* (pp. 79-134). Springer, Dordrecht.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G. & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1619-1629.

- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives, and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701.
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J. & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 1-27). Springer, New York.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.



## Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği

*Bildiri Kodu: 308*

### **Esra Töre**

*İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye*

esra.tore@izu.edu.tr

0000-0001-9133-6578

### **Kamil Arif Kırkıç**

*İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye*

kamil.kirkic@izu.edu.tr

0000-0002-8902-437X

### **Ekrem Çetin**

*İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye*

ekrembhy@gmail.com

0000-0002-1672-5140

### **Orhan Kadir Uysal**

*İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye*

orhankadiruysal@hotmail.com

0000-0001-9133-6578

## **Giriş**

Küresel çevre koşulları, paradigma değişimleri, kuşaklar arası farklılaşmalar, güncel gereksinimler eğitim sürecindeki konuları ve metotları da etkilemektedir (Tozlu, 2022; Töre, 2017; Yenen, 2022). Yarımın yetişkinine kazandırılması istenilen becerilerdeki değişim, bu beceriyi kazandırmada temel aktör olan öğretmenin de değişip dönüşmesini zorunlu kılmaktadır (Azar, 2011; Başkan, 2011). Seferoğlu (2004) iyi bir öğretmeni “kendisini mesleki ve kişisel açılardan sürekli geliştiren, kendisini geliştirmeye yönelik fırsatları ve olanakları araştıran ve değerlendiren öğretmen” olarak tanımlar. Farklı yaş grupları, sosyo-ekonomik düzey, gelişim düzeyi ve hazırbulunuşluklar ile gelen öğrencilere karşın öğretmenin, farklı

yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanması gerekmektedir. Araştırmalar öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile öğrencilerin başarısı arasında olumlu yönde ilişki olduğunu göstermektedir (Taufan, 2022). Öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına istekli katılımları, öğrencinin duyuşsal öğrenmeleri üzerinde sürdürülebilir olumlu bir etkiye sahiptir (Sum vd., 2022)

Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörleri inceleyen çalışmalar; hizmet öncesi eğitim, mesleğe karşı tutum, okul iklimi, mesleki deneyim, mesleki gelişim, aile ve sosyal çevre ve ekonomik durum gibi özellikleri ortaya çıkarmakta; öğretmenlerin mesleki yeterliklerini arttırmak için kapsamlı ve sürekli mesleki gelişim programları hazırlanarak uygulanmasını önermektedir (Shidiq, Promkaew ve Faikhamta, 2022) Kin vd. (2022) öğretmenlerin işlevsel ve araştırma yetkinliği, öz-yönetim ve etkileşimi, lider öğrenme ve mentorluk, problem çözüme, teknolojik ve dijital yetkinliği ile pedagojik psikoloji ve değerlendirme yetkinliklerinin Eğitim 4.0 sürecine %49,20 düzeyinde katkı sağladığını bulunmuştur. Öğretmenlerin sürdürülebilir biçimsel ve biçimsel olmayan öğrenmelerinin etkili olabilmesinin yolunun, iyi yapılmış bir eğitim ihtiyaç analizinden geçeceği düşünülmektedir.

## **Yöntem**

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını tespit etmeye yardımcı olacak bir ölçek geliştirmektir. Ölçek geliştirme çalışmasının ilk aşamasında, alanında uzman iki akademisyen tarafından alanyazın taraması ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmen yeterlilikleri göz önüne alınarak 46 maddelik ölçek madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler iki Türkçe dil uzmanı tarafından dilbilgisi ve anlam yönünden incelenmiştir. Madde havuzundaki maddeler için tekrar iki farklı alan uzmanı görüşüne başvurularak madde sayısı 46'dan 30'a indirilmiştir. 30 maddelik anket İstanbul İli Başakşehir ilçesindeki 258 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Barlett Testi yapılmıştır. Analiz sonucunda, (KMO) katsayısının .96 ve Barlett Testinin ( $p < .001$ ) anlamlı çıkması ölçeğin maddelerinin AFA için uygun olduğunu göstermiştir (Schermelel-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Yapılan AFA sonucunda; 30 maddenin üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Faktörlere maddelerin içeriği ve alanyazına dayalı olarak ders tasarımı ve öğretme stratejileri, iletişim becerileri ve mesleki farkındalık, kurumsal farkındalık isimleri verilmiştir. Maddelerin 1. faktördeki yük değerleri .74 ile .53; 2. faktördeki yük değerleri .73 ile .33; 3. faktördeki yük değerleri .74 ile .71 arasında değiştiği bulunmuştur. 1. faktör altındaki 14. madde binişik yük değerine sahip olmasından dolayı; 2. faktördeki 8. madde .33 yük değerine sahip olduğu için

ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2007). İki madde ölçekten çıkarıldıktan sonra Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ölçek tekrar 150 öğretmene uygulanmıştır. DFA için veri analizi çalışması devam etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Analizler sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını tespit etmeye yardımcı olacak geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracına ulaşmak hedeflenmektedir. Araştırmanın ikinci aşamasında öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik geliştirilen atölyelerin uygulanıp değerlendirildiği eylem araştırması planlanmaktadır. Son aşamada ise eylem araştırmasının öğrenci başarısı ve devam oranları ile öğretmen performansı üzerindeki etkisi incelenecektir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen, Mesleki gelişim, Ölçek geliştirme.

### **Kaynaklar**

- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2009). *Öğretmen yeterlikleri kitabı*. <http://otmg.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kin, T. M., Omar, A. K. & Khalip Musa, A. M. G. (2022). Leading teaching and learning in the era of Education 4.0: the relationship between perceived teacher competencies and teacher attitudes toward change. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 18(1).
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23-74.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Shidiq, G. A., Promkaew, S. & Faikhamta, C. (2022). Trends of competencies in teacher education from 2015 to 2020: A systematic review analysis. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 43(1), 257-264.

- Sum, R. K., Wallhead, T., Wang, F. J., Choi, S. M., Li, M. H. & Liu, Y. (2022). Effects of teachers' participation in continuing professional development on students' perceived physical literacy, motivation and enjoyment of physical activity. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.).
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4. b.). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Taufan, M. Y. (2022). Professional development of teachers, competencies, educational facilities and infrastructure on teacher performance and learning achievement of high school students in Makassar City. *Golden Ratio of Social Science and Education*, 2(1), 24-38.
- Tozlu, N. (2022). Öğrenci ve öğretmen yetiştirme sürecinde kuşak sorunu ve kalite/gelişim üzerine inceleme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 720-735.
- Töre, E (2017). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için atölye çalışması modeline dayalı bir uygulamanın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46, 133-150.
- Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.

## **Teachers' Professional Development Needs Determination Scale**

*Paper ID: 308*

**Esra Töre**

*Istanbul Sabahattin Zaim University, Türkiye*

esra.tore@izu.edu.tr

0000-0001-9133-6578

**Kamil Arif Kırkık**

*Istanbul Sabahattin Zaim University, Türkiye*

kamil.kirkic@izu.edu.tr

0000-0002-8902-437X

**Ekrem Çetin**

*Istanbul Sabahattin Zaim University, Türkiye*

ekrembhy@gmail.com

0000-0002-1672-5140

**Orhan Kadir Uysal**

*Istanbul Sabahattin Zaim University, Türkiye*

orhankadiruysal@hotmail.com

0000-0001-9133-6578

### **Introduction**

Global environmental conditions, paradigm shifts, differentiations between generations, and current needs also affect the subjects and methods in the education process (Tozlu, 2022; Töre, 2017; Yenen, 2022). The change in the skills that are desired to be acquired by the adults of tomorrow necessitates the transformation of the teacher, who is the leading actor in acquiring this skill (Azar, 2011; Baskan, 2011). Seferoğlu (2004) defines a good teacher as "a teacher who constantly improves himself/herself professionally and personally, searches for and evaluates opportunities and opportunities for self-development." Despite the students coming from different age groups, socio-economic levels, development levels, and readiness, the

teacher should use different approaches, methods, and techniques. Studies show a positive relationship between teachers' professional development and students' success (Taufan, 2022). Teachers' willing participation in professional development studies has a sustainable positive effect on students' affective learning (Sum et al., 2022).

Studies examining the factors affecting the professional competence of teachers; pre-service education reveals characteristics such as attitude towards the profession, school climate, professional experience, professional development, family and social environment, and economic situation; recommends that comprehensive and continuous professional development programs be prepared and implemented to increase teachers' professional competencies (Shidiq, Promkaew and Faikhamta, 2022). Kin et al. (2022) teachers' functional and research competence, self-management, and interaction, leader learning and mentoring, problem-solving, and technological, and it was found that digital competency and pedagogical psychology and evaluation competencies contributed 49.20% to the Education 4.0 process. It is thought that teachers' sustainable formal and informal learning will be effective through a well-made training needs analysis.

## **Methodology**

This study aims to develop a scale that will help identify teachers' professional development needs. In the first stage of the scale development study, a 46-item scale item pool was created by two academicians who are experts in their fields, taking into account the literature review and MoNE teacher competencies. Two Turkish language experts examined the created items in terms of grammar and meaning. The number of items in the item pool was reduced from 46 to 30 by seeking the opinions of two different field experts. A 30-item questionnaire was applied to 258 teachers in Başakşehir, Istanbul. The SPSS program was used in the analysis of the obtained data. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Barlett Test was performed to determine whether the scale items were suitable for Exploratory Factor Analysis (EFA). As a result of the analysis, the (KMO) coefficient was .96, and the Barlett Test ( $p < .001$ ) was significant, indicating that the items of the scale were suitable for EFA (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, and Müller, 2003). As a result of the EFA, It was observed that 30 items were grouped under three factors. The factors were given the names of course design and teaching strategies, communication skills and professional awareness, and institutional awareness based on the content of the items and the literature. The load values of the items in the 1st factor were between .74 and .53; The load values in the 2nd factor are .73 and .33; The load values in the 3rd factor were found to vary between .74 and .71. Since the 14th item under the 1st factor has

a cumulative load value; Item 8 in the 2nd factor was excluded from the scale because it had a load value of .33 (Büyüköztürk, 2007). After removing two items from the scale, Confirmatory Factor Analysis (CFA) scale was applied to 150 teachers again. Data analysis work for DFA is ongoing (Tabachnick and Fidell, 2001).

### **Results / Expected Outcomes**

As a result of the analysis, it is aimed at reaching a valid and reliable measurement tool that will help determine the professional development needs of teachers. In the second research stage, action research is planned, in which workshops developed for teachers' professional development needs are implemented and evaluated. In the last stage, action research's effect on student success, attendance rates, and teacher performance will be examined.

**Keywords:** Teacher, Professional development, Scale development.

### **References**

- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2009). *Öğretmen yeterlikleri kitabı*. Retrieved from <http://otmg.meb.gov.tr>
- Kin, T. M., Omar, A. K. & Khalip Musa, A. M. G. (2022). Leading teaching and learning in the era of Education 4.0: the relationship between perceived teacher competencies and teacher attitudes toward change. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 18(1).
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23-74.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, 40-45.
- Shidiq, G. A., Promkaew, S. & Faikhamta, C. (2022). Trends of competencies in teacher education from 2015 to 2020: A systematic review analysis. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 43(1), 257-264.

- Sum, R. K., Wallhead, T., Wang, F. J., Choi, S. M., Li, M. H. & Liu, Y. (2022). Effects of teachers' participation in continuing professional development on students' perceived physical literacy, motivation and enjoyment of physical activity. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.).
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Taufan, M. Y. (2022). Professional development of teachers, competencies, educational facilities and infrastructure on teacher performance and learning achievement of high school students in Makassar City. *Golden Ratio of Social Science and Education*, 2(1), 24-38.
- Tozlu, N. (2022). Öğrenci ve öğretmen yetiştirme sürecinde kuşak sorunu ve kalite/gelişim üzerine inceleme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 720-735.
- Töre, E (2017). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için atölye çalışması modeline dayalı bir uygulamanın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46, 133-150.
- Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.



# Öğretmenlerin Program Bilgisi Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforların İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 320*

**Tuğba Babacan**

*Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

tugbababacan@anadolu.edu.tr

0000-0002-9707-1029

## Giriş

Yeniliğe ve gelişime açık eğitim çalışmaları, küresel rekabete olanak tanımakta önemli rol oynamaktadır (Law, 2022). Programlarda yapılan yenilikler sonucunda öğretmenlerden yararlandıkları stratejileri, planları, uygulamaları yeni program anlayışına uyumlu hale dönüştürmeleri beklenmektedir (Maimela, 2015). Bu doğrultuda, yenilenen programların tam anlamıyla uygulanabilmesi için öğretmenlerin programa ilişkin bilgi, beceri ve anlayışı kavramaları fazlasıyla önemlidir; çünkü öğretmenlerin program bilgisi ihmal edildiğinde programlar hiçbir suretle başarıyla uygulanamamıştır (Kardena, 2015). Öğretmenlerin sahip oldukları program bilgisi ve yürütme becerisinin, programı uygulama ve farklılaştırılmış yaklaşımları tercih etmelerinde etkili olduğu bilinmektedir (Behar ve George, 1994). Bunun yanı sıra programın salt içerik, süreç ve öğretimsel uygulamalar kapsamında sınırlı kalmayıp toplumsal, politik ve ekonomik bağlamda program bilgisine başvurulmasının gerekliliği de kabul edilmektedir (Zipin, 2020). Programın yürütülmesinde aktif rol üstlenen öğretmenin sahip olduğu program bilgisinin eğitimin kalitesini doğrudan etkilediği gerekçesiyle program bilgisi kavramına ilişkin oluşturdukları anlamın açığa çıkarılarak mevcut durumun güçlendirilmesi önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin program bilgisi kavramına yönelik sahip oldukları algının metaforlar aracılığıyla betimlenmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

Çalışma Eskişehir ilinde farklı kademelerde çalışan branş öğretmenlerinin program bilgisi kavramına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla betimlenmesini amaçlayarak tasarlanmış temel nitel bir çalışmadır. Öğretmenlerin program bilgisi kavramına yönelik algıları, metafor anketi aracılığıyla ortaya çıkarılmıştır. Formda katılımcılara '*Bana göre program bilgisi ..... dır/dir; çünkü .....* . ' şeklinde yöneltilmiş bir ifadeye yer verilmiştir. Araştırmaya dahil olan

farklı branş ve kademelerde çalışan katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve 112 katılımcının oluşturduğu metaforlar, içerik analizi ile değerlendirilerek yorumlanmıştır. Analize alınan metaforlardan öncelikle bir kod listesi oluşturulmuştur. İlişkili olduğu belirlenen kodlardan alt temalara ve alt temaların gruplandırıldığı temalara ulaşılmıştır.

## **Sonuçlar**

Analize dahil edilen 107 metafor, gerekçelerine dayalı değerlendirme sonucunda 14 alt temada toplanmıştır. İlişkili alt temalar gruplandırılarak beş tema altında sunulmuştur. Bunlardan “*Uzmanlaşma*” teması gündelik yaşamın içerisinde çabayla geliştirilen bazı becerilere işaret eden ve ayrıca adım adım ilerleme sonunda ulaşılan belli bir seviyeyi temsil eden iki alt temayı içermektedir. “*Kutsallaştırma*” temasının, belli bir durumun oluşması için olmazsa olmaz şartların olduğuna; ana yapıyı ayakta tutan dayanak niteliğinde işlevselliğe; öğretmene sunulan sınırları ve çerçevesi belli olan imkanlara işaret eden kavramların oluşturduğu üç alt teması bulunmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini rahatlamış hissettikleri durumları oluşturarak koşullarını iyileştirmelerini yansıtan; mevcut durumu besleyerek geliştiren etkenleri temsil eden iki alt tema da “*İlerlemeli Rahatlama*” temasını oluşturmuştur. Esneklik ve biçimlendirme yetkisine sahip olduklarına; bir ortamda dikkatleri üzerine çeken ve kendilerine saygı duyulmasını sağlayan durumların olduğuna; profesyonel ve fiziksel anlamda kendilerini ve şartlarını güçlendirerek korunmuş hissettiklerine işaret eden üç alt tema, “*Güç Unsurları*” temasını oluşturmuştur. Son olarak “*Araçsal İlişki*” teması altında, öğretmenlerin belli bir durumdan fayda elde ettiklerini gösteren; onları belli bir yere ulaştıran araçları betimleyen; mevcut durumu değerlendiren araçları temsil eden; belli bir noktaya ulaşmaları için yönlendirme sağlayan unsurların gruplandığı dört alt tema yer almıştır. Katılımcıların program bilgisini kendilerini uzmanlık seviyesine taşıyan, güçlendirerek koruyan, yönlendiren ve belli faydalar kazandıran bir araç olarak gördükleri ve kutsallaştırdıkları söylenebilir. Öğretmenlerin program bilgisine sahip olmalarının kendilerini hem mesleki hem de bireysel olarak güçlü ve değerli kıldığının farkında oldukları düşünülebilir. Program bilgisine yönelik oluşmuş güçlü ve olumlu algının programı başarıyla yürütme becerisine dönüştürülmesi desteklenmelidir.

**Anahtar Sözcükler:** Program bilgisi, Öğretmenlerin program bilgisine yönelik algıları, Metafor.

## **Kaynaklar**

Behar, L. S. & George, P. S. (1994). Teachers’ use of curriculum knowledge. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 48-69.

- Kardena, A. (2015, Mayıs). Change of curriculum and its implication on teachers' performance in Efl classroom. *Proceedings of the Third International Seminar on English Language and Teaching (ISELT)* içinde. Padang, Endonezya.
- Law, M. Y. (2022). A review of curriculum change and innovation for higher education. *Journal of Education and Training Studies*, 10(2), 16-23.
- Maimela, M. S. (2015). *Impact of curriculum changes on primary school teachers in seshego circuit, limpopo province*. (Master's thesis). University of South Africa.
- Zipin, L. (2020). Building curriculum knowledge work around community-based "Problems that matter": Let's dare to imagine. *Curriculum Perspectives*, 40, 111-115.

# Examination of Teachers' Metaphors Regarding the Concept of Curriculum Knowledge

*Paper ID: 320*

**Tuğba Babacan**

*Anadolu University, Türkiye*

tugbababacan@anadolu.edu.tr

0000-0002-9707-1029

## **Introduction**

Educational activities open to innovation and development play an important role in enabling global competition (Law, 2022). As a result of innovations made in curriculums, it is expected from teachers to transform the strategies, plans and practices they use into harmony with the new curriculum understanding (Maimela, 2015). In this context, it is extremely important for teachers to grasp the knowledge, skills and understanding of curriculum in order for the renewed curriculums to be fully implemented; because when teachers' curriculum knowledge was neglected, the curriculums could not be implemented successfully (Kardena, 2015). It is known that teachers' curriculum knowledge and their ability to execute are effective in implementing the curriculum and preferring differentiated approaches (Behar and George, 1994). In addition, it is accepted that curriculum is not limited to content, process and instructional practices and necessity of applying the curriculum knowledge in social, political and economic context is crucial (Zipin, 2020). It is important to strengthen the current situation by revealing the meaning regarding curriculum knowledge of teachers, who play active role in implementation of curriculum, as curriculum knowledge of teachers directly affects the quality of education. In this research, it is aimed to describe perceptions of teachers about the concept of curriculum knowledge through metaphors.

## **Methodology**

The study is basic qualitative research designed with the aim of describing perceptions of branch teachers working at different grades in Eskişehir towards concept of curriculum knowledge through metaphors. Teachers' perceptions of curriculum knowledge were revealed through the metaphor questionnaire. In the form, the participants were asked with an expression directed as, "*For me, the curriculum knowledge is as.....; because.....*". Participants working in different branches and grades included in the research were determined with

maximum diversity sampling method and the metaphors created by 112 participants were evaluated and interpreted with content analysis. First of all, a code list was created from the metaphors included in analysis. From the codes that were determined to be related, sub-themes and the themes in which sub-themes were grouped were created.

## **Results**

The 107 metaphors included in the analysis were gathered under 14 sub-themes as a result of the evaluation based on their reasons. Related sub-themes were grouped and presented under five themes. The theme of “*Specialization*” included two sub-themes that referred to some skills that were developed with effort in daily life and also represented a certain level reached at the end of step-by-step progress. The theme of “*Sacralization*” consisted of three sub-themes formed as indispensable conditions for generating a certain situation; functionality as a pillar that sustained the main structure; the concepts that pointed to opportunities whose boundaries and framework were definite offered to teachers. Two sub-themes representing the factors that nourished and improved the current situation and also reflecting that teacher improved their conditions by creating situations in which they felt relieved formed the theme of “*Progressive Relief*”. Three sub-themes which indicated that they felt protected by strengthening themselves and their conditions both professionally and physically; they had the flexibility and reforming power and there were situations in which they attracted attention on them and be respected formed the theme of “*Power Elements*”. Lastly, under the theme of “*Instrumental Relationship*”, there were four sub-themes in which elements that provided guidance to reach a certain point; a certain situation benefitted from teachers; intermediaries who brought teachers to a certain place and tools that assessed current situations of them were grouped. It can be said that the participants regarded curriculum knowledge as a tool that brought them to the level of expertise, strengthened, protected, directed, brought certain benefits and they sanctified having curriculum knowledge. It can be thought that teachers are aware of having curriculum knowledge makes them strong and valuable both professionally and individually. Transforming the strong and positive perceptions of curriculum knowledge into the ability to implement the program successfully should be supported.

**Keywords:** Curriculum knowledge, Teachers’ perceptions of curriculum knowledge, Metaphor.

## References

- Behar, L. S. & George, P. S. (1994). Teachers' use of curriculum knowledge. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 48-69.
- Kardena, A. (2015, May). Change of curriculum and its implication on teachers' performance in Efl classroom. In *Proceedings of the Third International Seminar on English Language and Teaching (ISELT)*. Padang, Endonezya.
- Law, M. Y. (2022). A review of curriculum change and innovation for higher education. *Journal of Education and Training Studies*, 10(2), 16-23.
- Maimela, M. S. (2015). *Impact of curriculum changes on primary school teachers in seshego circuit, limpopo province*. (Master's thesis). University of South Africa.
- Zipin, L. (2020). Building curriculum knowledge work around community-based "Problems that matter": Let's dare to imagine. *Curriculum Perspectives*, 40, 111-115.

**KAPSAYICILIK VE PROGRAM ÇALIŞMALARI**

**INCLUSIVITY AND CURRICULUM STUDIES**

# Ortaöğretim Sosyoloji, Uluslararası İlişkiler, Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi Programlarının Çokkültürlü Eğitim Kapsamında Değerlendirilmesi

*Bildiri Kodu: 27*

**Tuğba Babacan**

*Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

tugbababacan@anadolu.edu.tr

0000-0002-9707-1029

## **Giriş**

Postmodernite, küreselleşme, göç, savaş gibi olguların sonucunda toplumlar kozmopolit bir yapıya dönüşmüş ve çoğulculuk söylemleri ivme kazanmıştır. Çeşitli referans kimliklerini yansıtan farklı kültürel yapıların (ferdi, aile, grup ya da organizma) bir arada olması şeklinde tanımlanan (American Psychological Association [APA], 2017) çokkültürlülük kavramı, birey ve toplulukların ilerlemesini hedefleyen reformist bir hareket olarak (Banks, 2020) gittikçe önem kazanmaya başlamıştır. Çokkültürlü eğitimin yakıtı, eşitlik ve adalet mücadelesinde toplumsal gelişmeyi amaç edinen demokratik eylemlerdir. Yarının vatandaşı gençlerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek ve onları sosyal değişim öznesi olmaları yolunda güçlendirmek için okullarda akademik araçları ve disiplin bilgi kaynaklarını birden fazla topluluğun bakış açısından öğrenmeleri, ulusun idealleri ve gerçekler arasındaki boşluğu kapatabilmeleri amacıyla farklılıklar harmonisinde dayanışma duygusu kazanmaları sağlanmalıdır (Sleeter ve Carmona, 2017). Ergenlik çağındaki gençler dönem özellikleri itibarıyla gelişime ve değişime, cesaret ve entelektüel meraklılığa, değerleri ve otorite dayatmalarına karşı sorgulayıcılığa, toplumdaki farklılık ve benzerlikleri keşfetmeye, bireysel ve toplumsal farklılıkları değerli görmeye, “hak ve adalet” fikrine açık tutum ve davranış içindedirler. Ergenlik döneminin ortaöğretim kademesine denk gelmesinden ötürü belirtilen karakteristik özelliklerdeki öğrencilere sağlanan eğitimin çokkültürlü eğitime göre nasıl olduğunu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada, bazı ortaöğretim programlarının ve ilgili ders kitaplarının çokkültürlü eğitim kapsamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Araştırma, ortaöğretim programları arasından demokrasi ve insan hakları, sosyoloji ve uluslararası ilişkiler dersi program dokümanları ve ilgili ders kitaplarının çokkültürlü eğitim



kapsamında incelenmesiyle temel nitel desende yapılmış bir çalışmadır. Dokümanlar, ortaöğretim programları arasında çokkültürlü eğitim anlayışını daha çok yansıtmaya eğiliminde olma özelliği ile kritik durum örneklemesine dayalı belirlenmiştir. Doküman incelemesi ile toplanan veriler, nitel betimsel analiz yapılarak yorumlanmıştır. Çokkültürlü eğitim kapsamında alanyazında yapılan tanımlamalar ve yaklaşımlar (Banks, 1995; Bennet, 2011) incelenmiş, analiz için belirli bir çerçeve belirlenmiştir. Oluşturulan standart çerçeveye göre öncelikle öğretim programlarının kavramsal düzeyde betimsel analizi yapılmış, sonrasında bütünsel bir değerlendirme yapmak amacıyla programın göstergesi ders kitaplarının çokkültürlü eğitim programı basamaklarına göre nasıl oldukları değerlendirilmiştir.

### **Sonuçlar**

Sosyoloji dersi programında en az çoklu tarihi bakış açısı (f=2), en çok önyargı ve ayrımcılığın azaltılması (f=11) boyutlarında; demokrasi ve insan hakları dersi programında en az çoklu tarihi bakış açısı (f=2), en çok sosyal eylem becerileri (f=13) boyutlarında; uluslararası ilişkiler dersi programında en az kültürel bilincin güçlendirilmesi, önyargı ve ayrımcılığın azaltılması (f=3), en çok çoklu tarihi bakış açısı (f=16) boyutlarında kazanımlara yer verilmiştir. Programların içeriğinde cinsel yönelim, hayvan hakları öğelerine ulaşılmamıştır; çevre, cinsiyet, etnik yapı, dil, din, özel gereksinimli bireyler konuları ise zayıf kalmıştır. Programlar, çokkültürlü eğitim açısından kültürel boyuta odaklanarak sınırlandırılmıştır, çokkültürlülüğün daha kapsamlı yansıtılması, öğretilmesi ve özellikle eyleme dönük uygulamaların yapılması bir ihtiyaçtır. Ders kitaplarının daha çok eklemeci ve katkılar yaklaşım basamağında tasarlandığı, karar verme-sosyal eylem yaklaşımından daha az yararlandığı belirlenmiştir. Metinlerin ve görsellerin çoğulculuğa duyarlı ve hassas oluşturulmadığı, çoklu bakış açısına uygun yürütülmediği, sınırlı bir çerçevede bilgi düzeyinde aktarım yaptığı belirlenmiştir. Seçilen materyaller öğrenciler açısından ilgi çekici, yapıcı, umut aşılayan, gelişimi ve değişimi teşvik eden nitelikte tasarlanmalı, yöntem-teknikler düşünme becerilerini desteklemeli ve bütünü kapsayan çeşitlikte olmalıdır. Programlar çokkültürlü eğitim anlayışını destekleyecek işbirlikli öğrenme modeli, etkileşimli aktiviteler, yansıtıcı yazma, otobiyografi, film, kitap incelemeleri gibi çalışmalar ile çeşitlendirilebilir. Ayrıca program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına toplumun çeşitli paydaşlarını katarak çoklu bakış açısı kazandırılabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Kapsayıcılık, Çokkültürlü eğitim, Ortaöğretim programları, Program değerlendirme.

## Kaynaklar

- APA. (2017). *Multicultural guidelines: An ecological approach to context, identity, and intersectionality*. <http://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. J. A. Banks & C. A. M. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education* içinde (s. 3-24). New York: Macmillan.
- Banks, J. A. (2020). Multicultural education: Issues and perspectives. J. A. Banks & C. A. M. Banks (Ed.), *Multicultural education: Characteristics and goals* içinde (s. 3-25). United States of America: Wiley & Sons.
- Bennett, C. I. (2011). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (7. b.). Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Sleeter, C. E. & Carmona, J. F. (2017). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom* (2. b.). New York: Teachers College Press.

# **Evaluation of Sociology, International Relations, Democracy and Human Rights Curriculums in Scope of Multicultural Education**

*Paper ID: 27*

**Tuğba Babacan**

*Anadolu University, Türkiye*

tugbababacan@anadolu.edu.tr

0000-0002-9707-1029

## **Introduction**

As a result of such facts as postmodernity, globalization, migration, war, societies have turned into a cosmopolitan structure and pluralism has gained momentum. The concept of multiculturalism, defined as coexistence of different cultural structures (individual, family, group or organism) reflecting various reference identities (American Psychological Association [APA], 2017) has become increasingly important as a reformist movement aimed at progress of individuals and communities (Banks, 2020). The fuel of multicultural education is democratic actions aimed at social development in struggle for equality and justice. Academic tools and discipline knowledge sources at schools should be taught to young people, tomorrow's citizens, with various views of communities to develop their critical thinking and empower them to be a social change agent and to close the gap between ideals and reality of nation, a sense of solidarity should be in harmony of differences (Sleeter and Carmona, 2017). Young adolescents are in attitudes and behaviors that opens to development and change, courage and intellectually curiosity, inquisition of values and authority, exploratory similarities and differences in society, value towards individual and social differences and the idea of "truth and justice". Since adolescence period coincides with secondary school grades, it was thought that it would contribute to field to study how the education provided to the students specified characteristics has been implemented in terms of multicultural education. In this research, it is aimed to evaluate some secondary school curriculums and the coursebooks in scope of multicultural education.

## **Methodology**

The research analyzing democracy and human rights, sociology, international relations curriculums and the coursebooks in scope of multicultural education, is based on a basic

qualitative research design. The documents towardness to reflect multicultural education more than other curriculums among secondary school grades were determined based on critical situation sampling. Data gathered from document review were interpreted with qualitative descriptive analysis. Definitions and approaches made in literature within the scope of multicultural education (Banks, 1995; Bennet, 2011) were examined and a specific framework was determined for analysis. According to established standard framework, firstly a conceptual descriptive analysis of curriculums was carried out, then coursebooks as an indicator of curriculums were analyzed based on steps of multicultural education program in order to make a holistic evaluation.

## **Results**

In terms of aims, in sociology curriculum multi-historical perspective dimension (f=2) as the least and on the contrary reduction of prejudice and discrimination (f=11) as the most frequency; in democracy and human rights curriculum, multi-historical perspective dimension as the least (f=2) and on the contrary social action skills (f=13) as the most frequency; in international relations curriculum, strengthening cultural awareness, reducing prejudice and discrimination dimensions (f=3) as the least and on the contrary multi-historical perspective dimension (f=16) as the most frequency were determined. The content of curriculums wasn't comprised sexual orientation and also animal rights and gender, ethnicity, language, religion, environment, special needs individuals issues had remained poor. Curriculums were limited mainly focused on cultural dimension, thus there is a need to reflect, teach and implement multiculturalism more comprehensively, especially action-oriented practices. Coursebooks were mostly designed on additive and contributions approach and less on decision-making-social action approach. It was determined that texts and images were not sensitive to pluralism, not executed in accordance with a multiple point of view and were transferred at the information level within a limited framework. Materials should be challenging, constructive, hopeful, promoting development and change, techniques should support thinking skills and be diverse that cover whole. Curriculums can be diversified with collaborative learning model, interactive activities, reflective writing, autobiography, film, book reviews to support the multicultural education. Also, multiple perspectives can be gained by involving various stakeholders in program development and evaluation studies.

**Keywords:** Inclusion, Multicultural education, Secondary school curriculum, Program evaluation.

## References

- APA. (2017). *Multicultural guidelines: An ecological approach to context, identity, and intersectionality*. Retrieved from <http://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines.pdf>
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-24). New York: Macmillan.
- Banks, J. A. (2020). Multicultural education: Issues and perspectives. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Characteristics and goals* (pp. 3-25). United States of America: Wiley & Sons.
- Bennett, C. I. (2011). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (7th ed.). Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Sleeter, C. E. & Carmona, J. F. (2017). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

## **Türkiyede Çokkültürlü Eğitim: Bir Meta-Sentez Çalışması**

*Bildiri Kodu: 40*

**Derya Uysal**

*Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye*

derya.uysal@alanya.edu.tr

0000-0001-5393-5211

### **Giriş**

Dünyada bütün toplumlar önceleri tarım toplumu iken daha sonra sanayi ve bilişim çağına geçiş yapmıştır ve toplumlar arasında kurulan birlikler ve farklı sebeplerle ortaya çıkan göçler yerelliğe kıyasla çok kültürlülüğü değerli kılmıştır. Bu geçiş sonrasında eğitim sistemlerinin toplumun yeni yapısına göre yeniden yapılanması ve şekillenmesi gerekmiştir (Cırık, 2008). Modern toplumlarda çok-kültürlülük ve çeşitlilik göz önüne alındığında, çok kültürlü eğitim etnik kökenine, milliyetine, diline ve dinine bakmaksızın bütün çocuklara eşit eğitim imkanı sunmayı amaçlamaktadır (Alpaydın, 2017).

Suriye'nin komşularından biri olan Türkiye, Suriye savaşı sırasında göçe zorlanan bütün insanlara açık kapı politikası uygulayarak onları ülkeye kabul etmiştir. Bu nedenle, Türkiye'nin eskiye kıyasla daha çok-kültürlü hale geldiği söylenebilir. Türk hükümetinin politikaları kapsamında Suriyeli göçmenlere geçici koruma statüsü (Amnesty International, 2014), kimlik belgesi ve sosyal destek gibi çeşitli sosyal haklar verilmiştir (Saleh, Aydın ve Koçak, 2018). 2019'dan bu yana, 3,5 milyon Suriyelinin ülkede yaşadığı ve bunlardan 1,6 milyonunun çocuk göçmen olduğu bilinmektedir (UNICEF, 2018). Benzer şekilde, Ukrayna'da yaşanan savaş sonrası, Türkiye kendilerine yer arayan sığınmacılar için hedef ülkelerden biri olmuştur (Adar, 2022).

Hem Türk vatandaşlarının hem de mültecilerin bu sığınma arama sürecinden etkilenmeleri kaçınılmazdır. Türk hükümeti mevcut toplum yapısındaki çeşitliliği tanıırken ortak amaçlar, inançlar ve algılar oluşturmalıdır. Özellikle tek uluslu toplumlarda kültürel farklılıkların tanınması güç olmaktadır (Çayır, 2015).

Bu amaca ulaşmanın yollarından birisi mülteci çocuklara eşit eğitim imkânları sunmaktır. Ayrıca, öğretmenlerin, idarecilerin ve karar vericilerin yeni eğitim politikaları ve yaklaşımları benimsemeleri gerekir. Bütün bu sorunlar göz önüne alındığında çok-kültürlü eğitim Türk

eğitim sisteminin karşılaştığı sorunlara bir cözüm yolu olarak sunulabilir. 1970'lerden bu yana, çok kültürlü eğitim bazı Batı ülkelerindeki çok kültürlü ve çeşitli yapıyı tanımak ve düzenlemek için kullanılmaktadır (Banks ve Banks, 2010).

Öte yandan, öğretmenlerin, idarecilerin ve eğitim politikacılarının çok kültürlü eğitime ne kadar hazır olduklarını sorgulamak gerekmektedir. Bu soruya cevap verebilmek için Türkiye'de çok kültürlü eğitimin mevcut halini anlamaya ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaca paralel olarak, bu calışmanın amacı Türkiye'de çok kültürlü eğitime ilişkin güncel calışmaları analiz etmek ve ilgili alanyazındaki yönelimleri sunmaktır. Çok kültürlü eğitime ilişkin sorunları ve eksiklikleri belirlemek ve sorunlara cözüm önerileri sunmak bu calışmanın başlıca nedenlerini oluşturmaktadır.

## **Yöntem**

Bu calışmada meta-sentez tekniği kullanılmıştır. Meta-sentez calışmaları belirli bir alandaki calışmaların sentezlenmesi yoluyla belirli bir durumu incelemek ve açıklamak amacıyla yapılırlar. Genel olarak bu calışmalarda aşağıdaki basamaklar takip edilir (Polat ve Osman, 2015):

1. Araştırmanın amacının belirlenmesi
2. Detaylı şekilde ilgili alanyazının incelenmesi
3. Aday makalelere ulaşılması ve ön-listenin yapılması
4. Calışmaya alınacak makalelerin belirlenmesi ve sentezleme tekniklerinin kullanılması
5. Sentez sonuçlarının sunulması
6. Gelecek calışmalar için önerilerin sunulması

Bu calışmada, calışmanın amacı belirlendikten sonra, aday makalelere ulaşmak için alanyazın taraması yapılmıştır. Tarama sırasında kullanılan anahtar kelimeler şu şekildedir: Türkiye'de çok kültürlü eğitim, kapsayıcı eğitim, kültürler arası eğitim ve duyarlı eğitim. Bu anahtar kelimeler Google akademik sayfasında aratılmıştır ve ilgili makaleler bir klasöre kaydedilerek ön-liste yapılmıştır. Sonrasında araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler göz önüne alınarak 18 calışma ön-listeden cıkarılmış ve meta-sentez calışmasına dâhil edilecek calışmalar belirlenmiştir. Sonuç olarak Türkiye'de çok kültürlü eğitimle ilişkili 37 calışma sentezlenmiştir. Araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler aşağıda sunulmuştur:

- 2012-2022 yılları arasında yapılmış calışmalar (son 10 yıl)

- Türkiye’de yapılmış çalışmalar
- İngilizce ya da Türkçe dilinde yapılmış çalışmalar
- Makaleler ya da bildiriler

## **Sonuçlar**

Çalışmaların amaçları ile ilgili olarak, mevcut çalışmaların büyük bir çoğunluğunun öğretmenlerin, idarecilerin ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin algılarını/deneyimlerini/görüşlerini/tavırlarını tanımlamak amacıyla yapıldığı görülmüştür (19 çalışma). Program geliştirme çalışmaları ile ilgili olarak, iki çalışmada mevcut programların hedefleri çok kültürlü eğitim açısından incelenmişken bir çalışmada kitaplar incelenmiştir. Ayrıca, bir çalışmada çok kültür odaklı bir eğitim programının öğeleri açısından tartışılırken başka bir çalışmada çok kültürlü eğitime ilişkin politikalar incelenmiştir. Sayıca az olmalarına rağmen çok kültürlü eğitim programı geliştirmeye yönelik çalışmalar (iki çalışma) ve çok kültürlü eğitim odaklı eylem planlarının öğrenci ve öğretmen tutumu üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar (üç çalışma) alanyazında mevcuttur. Bunun dışında, çok kültürlü eğitime ilişkin sorunlara odaklanan çalışmalar alanyazında mevcuttur (altı çalışma). Bu altı çalışmanın dördü Suriyeli göçmenlerin velileri, öğretmenleri, idarecileri ile yapılmıştır.

Çalışmaların katılımcılarına ilişkin, 18 çalışma öğretmenlerle uygulanırken, 12 çalışma öğretmen adayları ile uygulanmıştır ve idareciler ile uygulanan çalışmalar sayıca azdır. Mevcut çalışmaların sadece birinde öğretmenlerin yanında çeşitli paydaşların -Suriyeli ve Türk öğrencilerin velilerinin ve idarecilerinin- çalışmaya dâhil edildiği görülmüştür. Aynı çalışmada öğrencilerin de çalışmaya alınmak istendiği ancak öğrencilere ulaşılamadığı belirtilmiştir. İncelenen çalışmalar arasında sadece iki çalışmada Suriyeli çocukların velileri çalışmaya katılmıştır.

Mevcut çalışmalarda bütün bölgelerin temsil edildiği görülmüştür. Ancak, Akdeniz bölgesinde farklı ülkelerden insanların yoğun şekilde yaşamasına rağmen çalışmalardan sadece iki tanesi bu bölgede uygulanmıştır. Benzer şekilde, Hatay, Kilis, Adana, Mersin ve Gaziantep illerinin Suriye’ye yakın illerden oldukları göz önüne alındığında meta-sentez çalışmasına dâhil edilen çalışmalardan hiç birinin bu illerde yapılmadığı görülmüştür. Son olarak çalışmaların sadece birinde çalışmanın katılımcılarının Türkiye’deki yedi bölge göz önüne alınarak seçildiği görülmüştür.

Sentezlenen çalışmaların sonuçlarına ilişkin, on bir çalışmanın sonucuna göre öne çıkan temalardan birinin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çok kültüre eğitime karşı olumlu



tutumlarıdır. Ancak buna rağmen öğretmenlerin çok kültürlü veya kapsayıcı eğitime ilişkin becerilere sahip olmadıkları görülmüştür (13 çalışma). Ayrıca, iyi planlanmış politikaların (yedi çalışma) ve eğitim programları ve okul sisteminin yetersizlikleri (10 çalışma) kapsayıcı eğitim önünde engel teşkil etmektedir. Dil çeşitliliği, göçmen çocukların soyutlanması, tek dilli ve kültürlü eğitim merkezleri kapsayıcı eğitimin önündeki diğer engellerdir.

Çalışmaların sonuçlarına ilişkin sunulan öneriler şu şekildedir:

- Çalışmaların çoğunun Türkiye’de çok kültürlü eğitimin durumunu analiz etmeye yönelik olduğu göz önüne alındığında eğitim sistemlerini, uygulamaları ve eğitim programlarını iyileştirmeye yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
- Göçmen öğrencilerle aynı eğitim ortamında bulunan Türk öğrencilerin, göçmen öğrencilerin, idarecilerin, hem Türk hem göçmen ailelerin ve karar vericilerin yaşadığı sorunları tanımlamaya yönelik çalışmalar sayıca azdır. Bu nedenle, çok kültürlü eğitimin farklı paydaşlarına yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmüştür.
- Türkiye’deki yedi coğrafi bölgenin mevcut çalışmalara dâhil edilmesine rağmen yabancı insanların yoğun olarak yaşadıkları Akdeniz bölgesindeki illerde yapılan çalışmalar sayıca azdır. Benzer şekilde, Hatay, Kilis, Adana, Mersin ve Gaziantep illerinin Suriye’ye yakın illerden oldukları göz önüne alındığında meta-sentez çalışmasına dâhil edilen çalışmalardan hiç birinin bu illerde yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle söz konusu illerde yapılan çalışmalar anlamlı olacaktır.
- Çok kültürlü eğitime ilişkin program geliştirme çalışmaları kapsamında farklı branşlardan öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin hizmet içi eğitimleri göz önüne alınabilir. Çünkü öğretmenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları olumlu iken çok kültürlü eğitim ortamları ile başa çıkabilmek için yeterli becerilere sahip olmadıkları görülmüştür.
- Mevcut eğitim programlarının çok kültürlü eğitime yönelik olmadığı görülmüştür. Bu konuda yapılan çalışmaların sayıca az olduğu göz önüne alındığında farklı derslerin eğitim programlarını çok kültürlü eğitim açısından incelemeyi amaçlayan çalışmalara ihtiyaç olduğu belirtilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Çok kültürlülük, Eğitim, Türkiye, Meta-sentez

## References

- Adar, S. (2022). *Perceptions in Turkey about the war in Ukraine: Implications for the future of EU-Turkey relations* (No. 25/2022). SWP Comment.
- Alpaydin, Y. (2017). An analysis of educational policies for school-aged Syrian refugees in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 36-44.
- Amnesty International. (2014). *Struggling to Survive: Refugees from Syria in Turkey*. [https://www.amnestyusa.org/files/eur\\_440172014.pdf](https://www.amnestyusa.org/files/eur_440172014.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: issues and politics*. New York: John Wiley & Sons.
- Çayır, K. (2015). Citizenship, nationality and minorities in Turkey's textbooks: from politics of non-recognition to 'difference multiculturalism'. *Comparative Education*, 51(4), 519-536.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(1), 27-40.
- Kaya, Y. & Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: Diyarbakır örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 128-148.
- Polat, S. & Osman, A. Y. (2015). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.
- Saleh, A., Aydın, S. & Koçak, O. (2018). A comparative study of Syrian refugees in Turkey, Lebanon, and Jordan: Healthcare access and delivery. *OPUS – International Journal of Society Researches*, 8(14), 448-464. <https://dx.doi.org/10.26466/opus.376351>
- UNICEF. (2018). UNICEF Turkey 2018 Humanitarian Situation Report, 24. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNICEF%20Turkey%20Humanitarian%20Situation%20Report%20No.%2024%20-%20August%202018.pdf> sayfasından erişilmiştir.

# Multicultural Education in Turkey: A Meta-Synthesis Study

*Paper ID: 40*

**Derya Uysal**

*Alanya Alaaddin Keykubat University, Türkiye*

derya.uysal@alanya.edu.tr

0000-0001-5393-5211

## **Introduction**

As societies all over the world have experienced a transition from agriculture to industry and then information age, immigrations and unions have increased the value of multiculturalism against localization. This transition led the necessity to adapt education to current structure of societies that are multicultural and diverse (Cırık, 2008). Considering the multicultural diversity in modern societies, multicultural education desire to present equal education opportunities to all students without considering their ethnicity, nationality, language, or religion (Alpaydın, 2017).

Turkey as a neighbor country of Syria, has hosted all people that were forced to immigration during Syrian war and conflict. Therefore, Turkey has become more multicultural than ever. Thanks to the policies of Turkish government, Syrian refugees have been provided with temporary protection status (Amnesty International, 2014) as well as some social rights such as identity cards and social support (Saleh, Aydın and Koçak, 2018). Since 2019, 3.5 million Syrians have been living in various cities of Turkey and 1.6 million of them are children (UNICEF, 2018). Similarly, after the conflicts in Ukraine, Turkey has become one of the major refugee host countries for millions of asylum-seekers (Adar, 2022).

It is inevitable that both Turkish people and refugees will be affected by the current asylum-seeking trends. Turkish government needs to construct common goals, believes and perceptions among people while recognizing diversity. In particular, for a society with a single nation, recognition of culturally diverse groups has been a real challenge (Çayır, 2015).

One of the tools to achieve this aim is providing refugee children with equal education opportunities and both teachers and administrators and decision takers need to adopt new policies and approaches in this process. Thus, multicultural education stands forward as one of the solutions to the current problems faced by Turkish schooling system. Since 1970s,

multicultural education has been used as a strategy to legitimize and recognize diversity in some of the Western states (Banks and Banks, 2010).

On the other hand, it is necessary to question whether education staff and politicians are ready for multicultural education. In order to answer this question, there is a need for understanding current situation of multicultural education in Turkey. As a result, aim of this study is to analyze existing studies on multicultural education in Turkey and to reveal the tendency in the related body of literature. Defining challenges and deficits on multicultural education and suggesting solutions to the problems are the main reasons behind this research.

### **Methodology**

Meta-synthesis method was used in the study. Meta-synthesis studies are conducted in order to examine and explain a particular phenomenon through the synthesis of existing studies carried out on a particular subject. Seven steps followed in meta-synthesis studies are as follows: (Polat and Osman, 2015). These steps are;

1. Defining the aim of the study,
2. Conducting a comprehensive search of the body of literature
3. Conducting careful appraisal of research studies for possible inclusion.
4. Selecting and conducting meta-synthesis techniques to analyze research studies included into the study.
5. Presenting synthesis of findings across studies
6. Recommendations for future researches on the subject

In the present study, after defining the aim, related body of literature was reviewed in order to define a list of candidate researches. During the review, some keywords such as “multicultural education in Turkey, inclusive education, intercultural education, responsive education” were googled in google scholar. Then, considering the criteria defined by the researcher 18 researches were excluded from the preliminary list. Finally, 37 studies on multicultural education in Turkey were synthesized. The criteria defined were as follows:

- Studies conducted between 2012-2022 (last 10 years)
- Studies conducted in Turkey
- Studies either in English or Turkish language

- Journal articles or conference papers

## **Results**

Regarding aim of the studies, a high number of existing studies aimed to describe attitudes, views, experiences or perceptions of teachers/teacher candidates/administrators towards multicultural education (19 out of 37). Regarding curriculum studies on multi-cultural education, while two existing studies aimed to examine objectives of existing curriculums in terms of multiculturalism, one of them examined textbooks. Besides, there are single studies that aimed to discuss educational policies on multiculturalism and objectives, content, learning experiences and assessment processes of a multi-cultural-oriented curriculum. Although they are few in number, some existing studies aimed to develop scales to measure multicultural perspective (two out of 37 studies) or measure effect of multicultural-oriented interventions on attitude of teacher candidates toward multicultural education (three out of 37 studies). Additionally, studies that aim to reveal challenges/problems as to inclusive education exist in the literature (six out of 37); however, four out of six studies were conducted with parents, teachers or administrators of Syrian refugees.

Regarding the participants, 18 out of 37 studies were conducted with teachers and 12 of them with teacher candidates and the studies conducted with administrators are few in number. In one of the existing studies, various stakeholders, parents of refugee and Turkish children as well as school administrators and teachers were invited to the study. Despite the attempts to invite refugee children to the study, the researchers reported that they could not reach these children. Also, two out of 37 studies included parents of refugee children to the research.

All regions were represented in the existing studies. However, although the cities in Mediterranean Region host a high number of foreign people, there are only two studies conducted in this region. Similarly, although Hatay, Kilis, Adana, Mersin and Gaziantep are major cities near Syria, none of the researches included into this the meta-synthesis study was done in these cities. Last, in one of 37 studies, research participants were selected from seven regions of Turkey.

Regarding the findings of the studies synthesized, main theme emerged is that teachers or teacher candidates have positive attitude towards multicultural education according to eleven studies. Despite their positive attitude toward multicultural education, they don't have necessary skills to deal with multicultural, or inclusive education (13 out of 37 studies). Also, lack of well-planned policies (seven out of 37 studies) and curriculums or schooling system

(10 out of 37 studies) erect barriers against inclusive education. Other challenges against inclusive education are language diversity, alienation of refugee children, mono-lingual education centers with monoculture.

Recommendations are as follows:

- As most of the existing studies aim to describe the current situation of multicultural education in Turkey, there is a need for studies that suggest on how to improve education system or curriculums, or applications.
- Researches describing perceptions, problems, or challenges of administrators, native students in the same education setting with refugee children, and parents of both native and refugee children as well as decision makers are few in number, so further studies should include all stakeholders.
- Although all regions were represented in the existing studies there are few studies in the cities in Mediterranean Region that host a high number of foreign people. Similarly, although Hatay, Kilis, Adana, Mersin and Gaziantep are major cities near Syria, none of the researches included into this the meta-synthesis study was done in these cities, so there is a need for studies in the major cities near Syria.
- Curriculum studies on multicultural education should aim to develop curriculums for in-service training of teachers from different subject areas because although teachers have positive attitude towards multicultural education, they don't have necessary skills to deal with multicultural education environments.
- Also, it seems that current curriculums do not support multicultural education. Therefore, further studies should be conducted in order to analyze current curriculums, design multicultural-oriented curriculums for different courses and subjects.

**Keywords:** Multiculturalism, Education, Case of Turkey, Meta-synthesis

## References

- Adar, S. (2022). *Perceptions in Turkey about the war in Ukraine: Implications for the future of EU-Turkey relations* (No. 25/2022). SWP Comment.
- Alpaydin, Y. (2017). An analysis of educational policies for school-aged Syrian refugees in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 36-44.

- Amnesty International. (2014). *Struggling to Survive: Refugees from Syria in Turkey*. Retrieved from [https://www.amnestyusa.org/files/eur\\_440172014.pdf](https://www.amnestyusa.org/files/eur_440172014.pdf)
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: issues and politics*. New York: John Wiley & Sons.
- Çayır, K. (2015). Citizenship, nationality and minorities in Turkey's textbooks: from politics of non-recognition to 'difference multiculturalism'. *Comparative Education*, 51(4), 519-536.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(1), 27-40.
- Kaya, Y. & Söylemez, M. (2014). Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: Diyarbakır örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 128-148.
- Polat, S. & Osman, A. Y. (2015). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.
- Saleh, A., Aydın, S. & Koçak, O. (2018). A comparative study of Syrian refugees in Turkey, Lebanon, and Jordan: Healthcare access and delivery. *OPUS – International Journal of Society Researches*, 8(14), 448-464. <https://dx.doi.org/10.26466/opus.376351>
- UNICEF. (2018). UNICEF Turkey 2018 Humanitarian Situation Report, 24. Retrieved from <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/UNICEF%20Turkey%20Humanitarian%20Situation%20Report%20No.%2024%20-%20August%202018.pdf>

# **Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Özyeterlilik Algılarının İncelenmesi**

*Bildiri Kodu: 71*

## **Burhan Parsak**

*Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

b.parsak@hotmail.com

0000-0001-5007-1286

## **Mediha Sarı**

*Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

medihasarı@gmail.com

0000-0002-1663-648X

## **Giriş**

Eğitimin baş aktörlerinden biri olarak öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri ve değerler, okullarda eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik tartışmaların merkezinde yer almaya devam etmektedir. 21. yüzyılın öğretmeninden; dil, din, ırk ayrımı yapmaksızın herkese eşit mesafede duran, kendi kültürünü bilen ve öğrencilerin kültürlerini tanımaya çalışan bireyler olması beklenmektedir (Bulut ve Başbay, 2014). Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2008) tarafından öğretmen yetiştirme programlarının belirlenmesinde öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri arasında çok kültürlü öğretmen yeterliliklerine de vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin diğer yeterliliklerinin yanı sıra çok kültürlü eğitim yeterliliklerinin de gelişmiş olması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu konunun, çeşitli branşlardan öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yapılmış çok sayıda araştırmada ele alındığı, ancak beden eğitimi öğretmenleriyle yapılan çalışmaların son derece sınırlı olduğu görülmüştür (Karaçam ve Koca, 2012; Özdemir, 2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim özyeterlilik algılarının ne düzeyde olduğunun çeşitli araştırma yöntemleriyle ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak yapılması gereksinimi duyulan bu araştırmanın amacı beden eğitimi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim özyeterlilik algılarını incelemektir.



## Yöntem

Bu çalışma karma araştırma modelindedir. Bu doğrultuda çalışmanın nicel boyutunda beden eğitimi öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik algılarını belirlemek amacıyla “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği”, nitel boyutunda olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutuna 29’u kadın, 77’si erkek toplam 106; nitel boyutuna ise dördü kadın dokuzu erkek toplam 13 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Nicel veriler, Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen “Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği” aracılığıyla; nitel veriler ise yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Her iki ölçme aracı çok kültürlü özyeterlik algılarını bilgi, beceri ve farkındalık boyutlarında incelemeye yöneliktir. Ulaşılan nicel verilerin analizinde, betimsel istatistiklerin yanı sıra bağımsız gruplar t-testi kullanılmış iken, nitel veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

## Sonuç

Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçek puanları incelendiğinde çok kültürlü yeterlilik algılarına ait aritmetik ortalamalarının cinsiyete göre “Bilgi” boyutunda  $\bar{X}_K=3,69$  ve  $\bar{X}_E=3,98$ ; “Beceri” boyutunda  $\bar{X}_K=3,60$  ve  $\bar{X}_E=3,82$ ; “Farkındalık” boyutunda ise  $\bar{X}_K=3,89$  ve  $\bar{X}_E=4,14$  düzeyinde olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan kadın ve erkek beden eğitimi öğretmenlerinin puanları arasındaki bu farklar, ölçeğin “Bilgi” ve “Farkındalık” boyutlarında erkek öğretmenlerin puanları lehine [Bilgi:  $t_{(104)}=-2,065$ ,  $p=.041$ ; Farkındalık:  $t_{(104)}=-2,110$ ,  $p=.037$ ] istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin “Beceri” boyutundan alınan puanlar arasında ise cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemiştir [ $t_{(104)}=-1.967$ ,  $p=.052$ ].

Çokkültürlü Yeterlik Algısı Ölçeği’nden alınan puanlar, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kıdemleri açısından incelendiğinde aritmetik ortalamaların “Bilgi” boyutunda  $\bar{X}_{10\text{ yıl ve altı}}=3,78$  ve  $\bar{X}_{11\text{ yıl ve üzeri}}=3,96$ ; “Beceri” boyutunda  $\bar{X}_{10\text{ yıl ve altı}}=3,73$  ve  $\bar{X}_{11\text{ yıl ve üzeri}}=3,77$ ; “Farkındalık” boyutunda ise  $\bar{X}_{10\text{ yıl ve altı}}=3,99$  ve  $\bar{X}_{11\text{ yıl ve üzeri}}=4,11$  düzeyinde olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları deneyimi 10 yıl ve altında olan ve deneyimi 11 yıl ve üzerinde olan beden eğitimi öğretmenlerinin “Bilgi” [ $t_{(104)}=-1,289$ ,  $p=.200$ ], “Beceri” [ $t_{(104)}=-329$ ,  $p=.742$ ] ve “Farkındalık” [ $t_{(104)}=-1,017$ ,  $p=.312$ ] alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin çok kültürlü eğitim hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı, çok kültürlü eğitim uygulamaları hakkındaki becerilerinin yetersiz olduğu fakat çok kültürlü eğitim farkındalıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Beden eğitimi, Çok kültür, Eğitim, Özyeterlilik.

### **Kaynaklar**

- Başbay, A. & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Bulut, C. & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Karaçam, M. Ş. & Koca, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalıkları. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 89-103.
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- Özdemir, C. E. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutum ve yeterlik algıları ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

# **Investigation of Physical Education Teachers' Multicultural Education Self-Efficacy Perceptions**

*Paper ID: 71*

**Burhan Parsak**

*Çukurova University, Türkiye*

b.parsak@hotmail.com

0000-0001-5007-1286

**Mediha Sari**

*Çukurova University, Türkiye*

medihasaki@gmail.com

0000-0002-1663-648X

## **Introduction**

Knowledge, skills, and values that should be possessed by teachers as the leading actors of education continue to be at the center of discussions for increasing the quality of education at schools. Teachers in the 21st century are expected to be individuals who treat equally to everyone without any discrimination by language, religion, or race and who know their own culture and try to get to know their students' culture (Bulut and Başbay, 2014). Hence, the determination of teacher training and education programs by the Ministry of Education (MoNE, 2008) also emphasizes multicultural teacher competences among the competences to be possessed by teachers, indicating that teachers should have developed their multicultural education competences as well as other competences. A review of the related literature shows that this issue has been investigated in many studies conducted with teachers and teacher candidates from various branches, yet studies conducted with physical education teachers are quite limited in number (Karaçam and Koca, 2012; Özdemir, 2018). It is thought that it is important to reveal the level of multicultural education self-efficacy perceptions of physical education teachers with various research methods. The purpose of the present study, which aims to fill this gap in the literature, is to investigate physical education teachers' multicultural education self-efficacy perceptions.

## Method

This study utilized a mixed-method design. In this regard, while the quantitative part of the study aimed to determine physical education teachers' perceptions of multicultural education through the "Perceptions of Multicultural Competence Scale", the qualitative part utilized the phenomenological design. While the quantitative part of the study was conducted with 106 participants (29 females and 77 males), the qualitative part was conducted with 13 physical education teachers (four females and nine males). Quantitative data were collected through the "Perceptions of Multicultural Competence Scale" developed by Başbay and Kağnıcı (2001), and qualitative data were collected using semi-structured interview forms. Both tools were utilized to investigate perceptions of multicultural education in terms of knowledge, skills, and awareness dimensions. While the analysis of the quantitative data was performed using descriptive statistics and independent groups t-test, qualitative data were analyzed using content analysis.

## Conclusion

When the physical education teachers' scale scores were analyzed, arithmetic mean scores of Perceptions of Multicultural Competence by gender were found  $\bar{X}_K=3.69$  and  $\bar{X}_E=3.98$  in the "Knowledge" dimension;  $\bar{X}_K=3.60$  and  $\bar{X}_E=3.82$  in the "Skills" dimension; and  $\bar{X}_K=3.89$  and  $\bar{X}_E=4.14$  in the "Awareness" dimension. These differences between male and female physical education teachers' scores were found to be statistically significant in favor of male teachers in the "Knowledge" and "Awareness" dimensions [Knowledge:  $t_{(104)}=-2.065$ ,  $p=.041$ ; Awareness:  $t_{(104)}=-2.110$ ,  $p=.037$ ]. No significant difference was detected by gender between the scores obtained from the "Skills" dimension of the scale [ $t_{(104)}=-1.967$ ,  $p=.052$ ].

Scores obtained from the Perceptions of Multicultural Competence Scale were analyzed in terms of physical education teachers' years of professional experience, which indicated the following mean scores:  $\bar{X}_{10 \text{ years and less}}=3.78$  and  $\bar{X}_{11 \text{ years and more}}=3.96$  in the "Knowledge" dimension;  $\bar{X}_{10 \text{ years and less}}=3.73$  and  $\bar{X}_{11 \text{ years and more}}=3.77$  in the "Skills" dimension; and  $\bar{X}_{10 \text{ years and less}}=3.99$  and  $\bar{X}_{11 \text{ years and more}}=4.11$  in the "Awareness" dimension. Results demonstrated no statistically significant differences in terms of "Knowledge" [ $t_{(104)}=-1.289$ ,  $p=.200$ ], "Skills" [ $t_{(104)}=-329$ ,  $p=.742$ ] and "Awareness" [ $t_{(104)}=-1.017$ ,  $p=.312$ ] dimensions between teachers who had an experience of 10 years and less and 11 years and more.

The qualitative part of the study showed that teachers did not have adequate knowledge about multicultural education, had inadequate skills about multicultural education practices, but had high awareness about multicultural education.

**Keywords:** Education, Multicultural, Physical education, Self-efficacy.

## References

- Başbay, A. & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Bulut, C. & Başbay, A. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978.
- Karaçam, M. Ş. & Koca, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çokkültürlülük farkındalıkları. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 89-103.
- MEB. (2008). *Öğretmen yeterlikleri kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- Özdemir, C. E. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin çok kültürlü kişilik özelliklerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutum ve yeterlik algıları ile ilişkisi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

# Engellilere Yönelik Duyarlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

*Bildiri Kodu: 98*

**Buket Turhan Türkkan**

*Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

bturhan@cu.edu.tr

0000-0003-2528-4022

**Ece Yolcu**

*Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

ece\_duser@hotmail.com

0000-0003-4266-7957

## Giriş

Toplumda engelli bireylerin sosyal yaşamın içinde olmasına ilişkin her türlü kısıtlama ayrımcılık olarak ifade edilebilir. Engelliler Hakkında Kanun (2005) engelli tanımını “Fiziksel, zihinsel, ruhsal ve duysal yetilerinde çeşitli düzeyde kayıplarından dolayı topluma diğer bireyler ile birlikte eşit koşullarda tam ve etkin katılımını kısıtlayan tutum ve çevre koşullarından etkilenen birey” olarak yaparken engellilere yönelik ayrımcılığı da “siyasi, ekonomik, sosyal, kültürel, medeni veya başka herhangi bir alanda insan hak ve temel özgürlüklerinin tam ve diğerleri ile eşit koşullar altında kullanılması veya bunlardan yararlanılması önünde engelliliğe dayalı olarak gerçekleştirilen her türlü ayırım, dışlama veya kısıtlama” olarak belirtmektedir. Engelli bireylerin, iş yaşamına katılma, yeterli eğitime erişme, kültürel ve sportif faaliyetlere katılma, ulaşım, sağlık gibi pek çok sorun yaşadıkları gözlenmektedir. Ayrıca, toplumda da engelli bireylere yönelik ayrımcılık ve olumsuz tutumlar bu bireylerin yaşam zorluklarını arttırmaktadır.

Herhangi bir yeti kaybı olan bireylerin, yaşadıkları fiziksel ve sağlıkla ilgili zorlukların yanı sıra toplumda karşılaştıkları olumsuz tutumlar, yeterli sosyal desteğe erişememesi yaşamlarını daha zorlu hale getirmektedir. Bu da engelli bireylere ilişkin empati, farkındalık gibi duyuşsal becerilerin kazandırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Özellikle toplumdaki bireylerin engelli bireylere yönelik farkındalığının geliştirilmesi, bu bireylerin sosyal yaşama katılımında

oldukça önemlidir. Engelli haklarının devlet tarafından güvence altında olması kadar toplumun bu hakları destekleyici tutumlar içerisinde olması bireylerin, diğer bireylerle eşit koşullara erişimini sağlamada kritik önem taşımaktadır.

Toplumun diğer kurumlarında olduğu gibi okullar da bu farkındalığın ya da duyarlılığın kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Okul ortamının ve öğretmenlerin kapsayıcı ve empatik tutumları, öğrencilerin erken yaşlarda farklılıklara saygı ve empati değerlerini edinmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda, hangi düzeyde olursa olsun eğitim sürecinde, bireylerin engelli haklarını ve sorunlarını ne kadar bildiği, yaşadıkları sorunlara ilişkin farkındalık ve duyarlılıkları, engelli bireylerle ne kadar empati kurabildikleri ve çözümlere ne kadar katkı sunabildiklerini görmek önemlidir. Ulusal ve uluslararası alanlarda özellikle engellilere yönelik tutumlara ilişkin ölçme araçları geliştirilerek bu farkındalık ortaya konmaya çalışılmıştır (Antonak, 1982; Dökmen, 2000; Findler, Vilchinsky ve Werner, 2007; Kösterelioğlu, 2013; Yüker, Block ve Young, 1970). Bu ölçme araçları incelendiğinde, ulusal literatürde, kültürel özelliklere uygun olarak engelli bireylere ilişkin tutumları ve duyarlılığı ölçebilen, ayrıca bireylerin engelli sorunlarına ilişkin bilgi ve farkındalığını ortaya koyan güncel bir ölçme aracına ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir.

Engellilere yönelik farkındalığın, etkin bir şekilde öğretmenler tarafından kazandırılacağı düşünüldüğünde, geleceğin öğretmenlerinin engellilere yönelik ne kadar duyarlı olduklarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Geliştirilen bu ölçek aracılığıyla, öğretmen adaylarının mevcut durumları belirlenerek eksikliklerin giderilebileceği ve gelecek neslin engelli bireylere yönelik eşit davranmalarının sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının engellilere yönelik duyarlılığını belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektedir.

## **Yöntem**

Bu araştırma, bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırmanın örneklemini, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin tüm bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Farklı bölümler kapsamında açımlayıcı faktör analizi için 619, doğrulayıcı faktör analizi için 342 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Verilerin toplanması için 93 maddeden oluşan bir taslak ölçek formu hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerliğine yönelik sosyal bilimler alanında çalışan üç araştırmacıdan uzman görüşü alınmıştır. Araştırmanın verileri, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı

bahar yarıyılında toplanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesine yönelik açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi süreci devam etmektedir.

### **Beklenen Sonuçlar**

Araştırmanın sonucunda engellilere yönelik duyarlılığı geçerli ve güvenilir şekilde ölçen bir ölçeğin oluşturulması beklenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Engellilere yönelik duyarlılık, Ölçek geliştirme, Açımlayıcı faktör analizi, Doğrulayıcı faktör analizi, Öğretmen adayları.

### **Kaynaklar**

Antonak, R. F. (1982). Development and psychometric analysis of the Scale of Attitudes Toward Disabled Persons. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 13*(2), 22-29.

Engelliler Hakkında Kanun (5378 S.K.). T.C. Resmi Gazete, 25868, 1 Temmuz 2005.

Findler, L., Vilchinsky, N. & Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS) construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 50*(3), 166-176.

Kösterelioğlu, İ. (2013). Engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(3), 211-226.

Yuker, H. E., Block, J. R. & Young, J. H. (1970). *The measurement of attitudes toward disabled persons*. Albertson, NY: Human Resource Center.



# **Developing Sensitivity for People with Disabilities: A Study of Validity and Reliability**

*Paper ID: 98*

**Buket Turhan Türkkan**

*Çukurova University, Türkiye*

bturhan@cu.edu.tr

0000-0003-2528-4022

**Ece Yolcu**

*Çukurova University, Türkiye*

ece\_duser@hotmail.com

0000-0003-4266-7957

## **Introduction**

Any kinds of restrictions on participation of people with disabilities in social life can be expressed as discrimination. While the Law on the Disabled (2005) defines the disabled as "an individual who is affected by the attitudes and environmental conditions that restrict their full and effective participation in society on equal terms with other individuals due to their various levels of loss in their physical, mental, spiritual and sensory abilities", it also explains discrimination against the disabled as "any discrimination, exclusion or restriction on the basis of disability in the utilization from all human rights and fundamental freedoms in political, economic, social, cultural, civil or any other field, on an equal basis with others". It is observed that individuals with disabilities experience many problems such as participating in business life, accessing adequate education, participating in cultural and sports activities, transportation and health. Besides, discrimination and negative attitudes within the society towards people with disabilities increase the life difficulties of these individuals.

In addition to the physical and health-related difficulties experienced by individuals with any disability, the negative attitudes they face in society and the inability to access adequate social support make their lives more difficult. This reveals the importance of acquiring affective skills such as empathy and awareness for people with disabilities. In particular, raising the awareness of individuals in society towards these individuals is very important in the participation of these individuals in social life. In addition to the fact that the rights of the individuals with disabilities

are guaranteed by the state, the society's supportive attitudes are of critical importance in ensuring that individuals have access to equal conditions with others.

As in other institutions of the society, schools also play an important role in gaining this awareness or sensitivity. The inclusive and empathetic attitudes of the school environment and teachers will enable students to acquire the values of respect and empathy for differences at an early age. In this sense, it is important to see how much individuals know about the rights and problems of the people with disabilities, their awareness and sensitivity about the problems they experience, how much they can empathize with these individuals and how much they can contribute to solutions, regardless of their present education level. This awareness has been tried to be revealed by developing measurement tools related to the attitudes towards the people with disabilities in national and international fields (Antonak, 1982; Findler, Vilchinsky and Werner, 2007; Kösterelioğlu, 2013; Yüker, Block and Young, 1970). When these measurement tools are examined, it has been observed in the national literature that there is a need for an up-to-date measurement tool that can measure attitudes and sensitivity towards individuals with disabilities in accordance with cultural characteristics, and also reveals the knowledge and awareness of individuals about disability problems.

Considering that the awareness for the people with disabilities will be effectively gained by the teachers, it is important to determine how sensitive the teachers of the future are towards these individuals. It is thought that by this developed scale, the current situation of pre-service teachers can be determined and the deficiencies can be eliminated and the next generation can treat equally towards individuals with disabilities. With respect to this, the aim of the research was to develop a valid and reliable measurement tool to determine the sensitivity of pre-service teachers towards the people with disabilities.

## **Methodology**

This study was a scale development study. The sample of the research consisted of all pre-service teachers studying in different departments of Çukurova University Faculty of Education. Maximum variation sampling method was used in the study. Within different departments of faculty of education, 619 pre-service teachers for exploratory and 342 pre-service teachers were source of data for confirmatory factor analysis. A draft scale form consisting of 93 items was prepared for data collection. Expert opinion was obtained from three researchers working in social sciences field for the validity of the scale. The data of the research

were collected in the spring semester of 2021-2022 academic year. Exploratory factor analysis was performed to develop the scale. Confirmatory factor analysis is going on.

### **Results / Expected Outcomes**

As a result of the research, it is expected to create a scale that measures the sensitivity towards the people with disabilities in a valid and reliable way.

**Keywords:** Sensitivity for people with disabilities, Scale development, Exploratory factor analysis, Confirmatory factor analysis, Pre-service teachers.

### **References**

- Antonak, R. F. (1982). Development and psychometric analysis of the Scale of Attitudes Toward Disabled Persons. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 13*(2), 22-29.
- Engelliler Hakkında Kanun (5378 S.K.). T.C. Resmi Gazete, 25868, 1 July, 2005.
- Findler, L., Vilchinsky, N. & Werner, S. (2007). The multidimensional attitudes scale toward persons with disabilities (MAS) construction and validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 50*(3), 166-176.
- Kösterelioğlu, İ. (2013). Engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(3), 211-226.
- Yuker, H. E., Block, J. R. & Young, J. H. (1970). *The measurement of attitudes toward disabled persons*. Albertson, NY: Human Resource Center.

## Okul Öncesi Eğitim Programı Ne Kadar Kapsayıcı?

*Bildiri Kodu: 103*

**Yeliz Bolat**

*Hitit Üniversitesi, Türkiye*

yelizbolat@hitit.edu.tr

0000-0002-1661-1645

### Giriş

Eğitimde kapsayıcılık son yıllarda eğitim politikalarında üzerinde önemle durulan kavramlardan biridir. 'Kapsayıcı eğitim' kavramı ilk zamanlarda özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflara uyumu ile ilgili olarak kullanılmış, ancak, son zamanlarda, okullarda artan çeşitliliği vurgulamak için kültürel ve dilsel çeşitlilik de dahil olmak üzere daha geniş bir anlamda kullanılmaya başlamıştır (Ainscow, 2005; Pantić, Closs ve Ivošević, 2011). Bu anlamının yanı sıra kapsayıcı eğitim aynı zamanda, mülteci, sığınmacı, göçmen vb. bir duruma sahip olan çocukların eğitim ihtiyaçlarını ve eksikliklerini karşılamaya çalışan bir yaklaşımdır (Nuth, 2018). Kapsayıcı eğitimin amacı, ırk, sosyal sınıf, etnik köken, din, cinsiyet ve yeteneklerdeki çeşitliliğe karşı tutum ve tepkilerin bir sonucu olan sosyal dışlanmayı ortadan kaldırmak olduğu varsayılmaktadır (Vitello ve Mithaug, 1998'den aktaran Ainscow ve César, 2006). Bu nedenle, eğitimin temel bir insan hakkı olduğu ve daha adil bir toplum için temel olduğu inancından yola çıkmaktadır. Kapsayıcı eğitim, farklı sebeplerle dezavantajlı durumda olan tüm çocukların eğitim hakkının karşılanması için gerekli bir yaklaşımdır. Bu eğitim yaklaşımının okul öncesi eğitimden başlanarak tüm eğitim kademelerinde benimsenmesi ve uygulanması oldukça önemlidir. Kapsayıcı eğitim yaklaşımının eğitim kademelerinde uygulanabilmesi için ilk olarak eğitim programlarının bu yaklaşıma uygun olarak hazırlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim programının kapsayıcı eğitim yaklaşımını yansıtmayı yansıtmadığı merak edilmiş ve araştırmaya değer bulunmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın amacı okul öncesi eğitim programının kapsayıcı eğitim açısından nasıl bir görünüme sahip olduğunu ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim programının amaçları, kazanımları ve açıklamaları incelenerek kapsayıcı eğitim yaklaşımını ne düzeyde yansıttığı belirlenmeye çalışılmıştır.

## **Yöntem**

Nitel desende tasarlanmış olan çalışmanın verileri 2013 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından güncellenen ve yayımlanan okul öncesi eğitim programından elde edilmiştir. Araştırma bu programın 36-72 aylık çocuklar için hazırlanan kazanım ve göstergeleri ile sınırlandırılmıştır. Durum çalışması olarak yürütülen çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada ele alınan kazanımlar eğitim programları ve öğretim alanında doktorasını yapmış bir uzman ve çocuk gelişimi alanında doktorasını yapmış bir uzman olmak üzere iki kişi tarafından incelenmiştir. Uzmanlar kazanımları kapsayıcı eğitim bağlamında değerlendirerek en ilgisizden en çok ilgiliye olacak şekilde 0-3 arasında puanlamıştır (Tamamen ilgisiz: 0, Çok az ilgili: 1, Orta düzeyde ilgili: 2, Yüksek düzeyde ilgili: 3). Uzmanlar arasındaki güvenilirlik Kappa istatistik tekniği ile incelenmiş ve Kappa değeri .73 olarak belirlenmiştir.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Yapılan incelemeler sonucunda okul öncesi eğitim programında bilişsel gelişimle ilgili 21; dil gelişimi ile ilgili 12; motor gelişim ile ilgili 5; sosyal duygusal gelişim ile ilgili 17; özbakım becerileri ile ilgili sekiz olmak üzere toplam 63 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların 29'unun kapsayıcı eğitimle tamamen ilgisiz; 21'inin çok az ilgili; yedisinin orta düzeyde ilgili ve altısının yüksek düzeyde ilgili olduğu belirlenmiştir. Gelişim alanlarına göre baktığımızda motor gelişim ile ilgili tüm kazanımların kapsayıcı eğitimi yansıtmadığı görülmüştür. Kapsayıcı eğitimi en çok yansıtan alanın sosyal duygusal gelişim alanı olduğu da bulgular arasındadır. Sonuç olarak okul öncesi eğitim programının genel amaçları ve açıklamaları incelendiğinde kapsayıcı eğitim yaklaşımının dikkate alındığı ve benimsendiği ortaya çıkmıştır. Ancak kazanım ve göstergelerinde kapsayıcı eğitimi yansıtan kazanım sayısı oldukça azdır. Bu bağlamda kazanımların kapsayıcılık açısından yeniden gözden geçirilmesi ve kapsayıcı eğitimi yansıtan kazanımların artırılması önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Erken çocukluk eğitimi, Kapsayıcı eğitim, Okul öncesi eğitim programı.

## **Kaynaklar**

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.

Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.

Nuth, M. (2018). Learning from experience: Towards inclusive educational research in Cambodia. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1184-1196.

Pantic, N., Closs, A. & Ivosevic, V. (2011). *Teachers for the future: Teacher development for inclusive education in the western Balkans*. Italy: European Training Foundation.

## **How Inclusive Is the Preschool Curriculum?**

*Paper ID: 103*

**Yeliz Bolat**

*Hitit University, Türkiye*

yelizbolat@hitit.edu.tr

0000-0002-1661-1645

### **Introduction**

Inclusiveness in education is one of the concepts that has been emphasized in education policies in recent years. The concept of 'inclusive education' was initially used in relation to the adaptation of students with special needs to regular classrooms, however, recently it has been used in a broader sense, including cultural and linguistic diversity, to emphasize the increasing diversity in schools (Ainscow, 2005; Pantić, Closs, and Ivošević, 2011). In addition to this meaning, inclusive education also means refugees, asylum seekers, immigrants, etc. It is an approach that tries to meet the educational needs and deficiencies of children with a condition (Nuth, 2018). It is assumed that the aim of inclusive education is to eliminate social exclusion, which is the result of attitudes and reactions to diversity in race, social class, ethnicity, religion, gender and abilities (Vitello and Mithaug, 1998, cited in Ainscow and César, 2006). Therefore, it starts from the belief that education is a fundamental human right and essential for a more just society. Inclusive education is a necessary approach to meet the right to education of all children who are disadvantaged for different reasons. It is very important that this educational approach is adopted and applied at all educational levels, starting from pre-school education. In order for the inclusive education approach to be implemented at educational levels, first of all, it is necessary to prepare the education programs in accordance with this approach. In this context, it was wondered whether the preschool curriculum reflects the inclusive education approach and it was found worthy of research. In this direction, the aim of the research is to reveal what the preschool education program looks like in terms of inclusive education. Within the scope of the research, the aims, achievements and explanations of the preschool curriculum were examined and it was tried to determine to what extent it reflected the inclusive education approach.

## **Methodology**

The data of the study, which was designed in a qualitative design, were obtained from the preschool curriculum, which was updated and published by the Ministry of National Education, Board of Education and Discipline in 2013. The research is limited to the achievements and indicators of this curriculum prepared for 36-72 months old children. The document analysis method was used in the study, which was conducted as a case study. The achievements discussed in the research were examined by two people, an expert who has a doctorate in education programs and teaching, and an expert who has a doctorate in child development. Experts evaluated the achievements in the context of inclusive education and scored them between 0-3, from the most irrelevant to the most relevant (Totally unrelated: 0, Slightly relevant: 1, Moderately relevant: 2, Highly relevant: 3). Reliability among experts was examined by Kappa statistical technique and Kappa value. It was set at .73.

## **Results / Expected Outcomes**

As a result of the examinations, 21 related to cognitive development in the preschool curriculum; 12 on language development; five related to motor development; 17 related to social emotional development; There are 63 acquisitions in total, eight of which are related to self-care skills. 29 of these achievements are completely unrelated to inclusive education; 21 have little relevance; It was determined that seven of them were moderately interested and six of them were highly relevant. When we look at the areas of development, it has been seen that not all achievements related to motor development reflect inclusive education. It is also among the findings that the area that most reflects inclusive education is the area of social emotional development. As a result, when the general aims and explanations of the preschool curriculum are examined, it has been revealed that the inclusive education approach is taken into consideration and adopted. However, the number of achievements reflecting inclusive education in their achievements and indicators is quite low. In this context, it is recommended to review the achievements in terms of inclusiveness and to increase the gains reflecting inclusive education.

**Keywords:** Early childhood education, Inclusive education, Pre-school curriculum.

## **References**

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.



- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Nuth, M. (2018). Learning from experience: Towards inclusive educational research in Cambodia. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1184-1196.
- Pantic, N., Closs, A. & Ivosevic, V. (2011). *Teachers for the future: Teacher development for inclusive education in the western Balkans*. Ítalya: European Training Foundation.

# **Kapsayıcı Eğitim Perspektifiyle Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özel Öğrenme Güçlüğünden Etkilenen Çocuklara İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi**

*Bildiri Kodu: 146*

**Halil İbrahim Kaya**

*Kafkas Üniversitesi, Türkiye*

hikaya75@gmail.com

0000-0001-9015-887X

**Asil Derin Kılıç**

*Kafkas Üniversitesi, Türkiye*

asilderin@yahoo.com

0000-0003-2195-9889

**Emine Er**

*Kafkas Üniversitesi, Türkiye*

emine.er@yahoo.com

0000-0003-4738-9749

## **Giriş**

Öğrencilerin öz düzenleme, akademik olgunluk, akran kabulü, okula bağlılık ve hazırbulunuşluk gibi önemli sosyal ve akademik özelliklerinin geliştirildiği okul öncesi dönemin, gelecek eğitim yaşamını şekillendiren önemli bir kademe olduğu ifade edilmektedir (Ulubeli, 2019). Bu kritik dönemde öğrencilerin bütüncül gelişimlerinin desteklenebilmesi noktasında güçlü ve zayıf yönlerinin iyi tanınması ve bireysel özelliklerine uygun desteklerin sağlanması oldukça önemli görülmektedir (Oral-Paksoy, 2017; Özabacı, 2019; Ültanır, 2017). Başka bir ifadeyle okul öncesi dönemin, birçok bilgi ve becerinin edinilmesine zemin hazırladığı ve dolayısıyla da çocukların bütüncül gelişiminde büyük bir önem teşkil ettiği ifade edilmektedir. Ancak bilindiği üzere farklı gelişim ve öğrenme özellikleri, bu dönemde öğrencilerin gerekli bilgi ve becerileri edinebilmeleri noktasında bazı sorunlar oluşturabilmektedir (Öncül, 2014). Nitekim özel eğitim kategorileri arasında yaygın olarak (%33) görülmesi ve okuma, yazma, dinleme, konuşma ve matematik gibi öğrenme

alanlarındaki sorunlarla yakından ilişkili olması nedeniyle özellikle okul öncesi dönemi de kapsayan erken çocukluk döneminde özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) belirtilerinin incelenerek gerekli müdahalelerin gerçekleştirilebilmesi noktasında çeşitli çalışmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir (Görgün ve Melekoğlu, 2019). Dolayısıyla bilhassa okul öncesi öğretmenlerin ÖÖG’yi nasıl fark edebilecekleri ve diğer öğrenme sorunlarından nasıl ayırt edebilecekleri konusunda yeterli düzeyde farkındalık ve bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Lingeswaran, 2013). Nitekim bu bağlamda geleceğin güvenle ve eşitlikle inşası noktasında oldukça kritik bir öneme sahip olan erken çocukluk döneminde farklı bilişsel, fiziksel ve/veya duyuşsal özelliklere sahip her bir öğrencinin bütüncül gelişiminin desteklenmesi düşüncesinden hareketle bu araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğünden etkilenen çocuklara ilişkin görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

### **Yöntem**

Nitel araştırma metodolojisinin esas alındığı bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğünden etkilenen çocuklara ve eğitimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Katılımcıların çalışmaya dahil edilmesi noktasında, “amaçsal örnekleme” yöntemine başvurulmuş olup çalışmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 14 son sınıf öğretmen adayı dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak çalışmacılar tarafından hazırlanan ve uzmanların görüşleri doğrultusunda şekillendirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda okul öncesi öğretmen adaylarının özel öğrenme güçlüğünden etkilenen çocuklara ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan toplam 11 soruya yer verilmiştir.

### **Sonuçlar**

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin henüz analiz aşamasında olması nedeniyle çalışmaya ilişkin sonuç ve tartışma başlıkları ilerleyen süre zarfında oluşturulacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Bütünleştirici eğitim uygulamaları, Erken çocukluk dönemi, Nitel araştırma, Okul öncesi öğretmen adayları görüşleri, Öğretmen yetiştirme.

### **Kaynaklar**

Görgün, B. & Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 83-106.

- Lingeswaran, A. (2013). Assessing knowledge of primary school teachers on specific learning disabilities in two schools in India. *Journal of Education and Health Promotion*, 2, 1-5.
- Oral-Paksoy, S. A. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının televizyon izleme ve bilgisayar oynama sürelerinin görsel-motor entegrasyonu açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öncül, N. (2014). Türkiye’de erken çocuklukta özel eğitim ile ilgili yapılmış makalelerin gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 247-284.
- Özabacı, N. (Ed.) (2019). *Çocuk psikolojisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ulubeli, S. (2019). *Okul öncesi eğitimde kalite ve okul olgunluğu arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ültanır, E. (2017). *Çocuklarda rehberlik ve psikolojik danışma*. Nobel Akademik Yayıncılık.

**Examining the Opinions of Preschool Teacher Candidates on Children Affected by  
Special Learning Difficulties from an Inclusive Education Perspective**

*Paper ID: 146*

**Halil İbrahim Kaya**

*Kafkas University, Türkiye*

hikaya75@gmail.com

0000-0001-9015-887X

**Asil Derin Kılıç**

*Kafkas University, Türkiye*

asilderin@yahoo.com

0000-0003-2195-9889

**Emine Er**

*Kafkas University, Türkiye*

emine.er@yahoo.com

0000-0003-4738-9749

**Introduction**

It is stated that the preschool period, in which vital social and academic characteristics of students such as self-regulation, academic maturity, peer acceptance, school commitment and readiness are developed, is an important stage that shapes the future educational life (Ulubeli, 2019). In this critical period, in order to support the holistic development of students, it is considered very important to recognize their strengths and weaknesses and to provide appropriate support for their individual characteristics (Oral-Paksoy, 2017; Özabacı, 2019; Ültanır, 2017). In other words, it is stated that the preschool period prepares the ground for the acquisition of many knowledge and skills and therefore constitutes a great importance in the holistic development of children. However, as it is known, the types of disability may create some problems for students to acquire the necessary knowledge and skills in this period (Öncül, 2014). As a matter of fact, since the type of disability that is the most commonly diagnosed (33%) among these disability categories and related to problems in learning areas such as

reading, writing, listening, speaking and mathematics is a special learning disability (SLD), it is thought that various studies to be carried out in the preschool period are needed in order to examine the symptoms of SLD in early childhood and to perform early interventions (Görgün and Melekoğlu, 2019). Therefore, preschool teachers in particular need to have adequate and qualified levels of awareness and knowledge about how to recognize SLD symptoms and distinguish it from other learning problems (Lingeswaran, 2013). As a matter of fact, in this context, in order to build the future with confidence and equality based on the necessity of supporting the holistic development of each student with different cognitive, physical and/or affective characteristics in early childhood, this research aims to examine the views of preschool teacher candidates about children affected by special learning difficulties.

### **Method**

In this research, which aims to examine the opinions of preschool teacher candidates about children affected by special learning difficulties, qualitative research method was preferred. At the point of inclusion of participants in the research; the “purposeful sampling” method was applied and 14 senior teacher candidates studying at Kafkas University, Dede Korkut Faculty of Education, Department of Preschool Teacher Education in the 2021-2022 academic year were included in the research. As a data collection tool, a semi-structured interview form shaped in line with the opinions of the experts was used. In this form, there are 11 questions aimed at revealing the views of preschool teacher candidates about children affected by special learning difficulties.

### **Results**

The data of the study have been collected and are in the analysis stage. Therefore, the title of the conclusion and discussion of the research has not yet been established.

**Keywords:** Early childhood, Inclusive education practices, Opinions of preschool teacher candidates, Qualitative research, Teacher training.

### **References**

- Görgün, B. & Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 83-106.
- Lingeswaran, A. (2013). Assessing knowledge of primary school teachers on specific learning disabilities in two schools in India. *Journal of Education and Health Promotion*, 2, 1-5.

- Oral-Paksoy, S. A. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının televizyon izleme ve bilgisayar oynama sürelerinin görsel-motor entegrasyonu açısından incelenmesi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Öncül, N. (2014). Türkiye'de erken çocuklukta özel eğitim ile ilgili yapılmış makalelerin gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2), 247-284.
- Özabacı, N. (Ed.) (2019). *Çocuk psikolojisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ulubeli, S. (2019). *Okul öncesi eğitimde kalite ve okul olgunluğu arasındaki ilişki*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Ültanır, E. (2017). *Çocuklarda rehberlik ve psikolojik danışma*. Nobel Akademik Yayıncılık.

# Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Adaylarının Metaforik Algıları

*Bildiri Kodu: 157*

**Sibel İnci**

*Kocaeli Üniversitesi, Türkiye*

sibel.inci@kocaeli.edu.tr

0000-0003-0945-7632

## **Giriş**

Modern dünyada benzeri görülmemiş Pandemi deneyiminin bir sonucu olarak, dünyanın her yerindeki insanlar düşündüğümüzden çok daha fazla ortak yönümüz olduğunu fark ettiler. Ayrıca sağlık riskleri, ekonomik ve siyasi sorunlar ve teknolojik zorluklar açısından insanlığın birbirine bağlı olduğu da idrak edildi. Pandemiden sonra ortaya çıkan yeni dünya düzeni, bizi öğretme ve öğrenme yöntemlerimizi yeniden değerlendirmeye zorlamaktadır. Çünkü eğitim aracılığı ile belirli gruplara ilişkin belirli içerik bilgilerini vermek, ortak küresel sorunları çözmek için ne yeterli ne de kapsayıcıdır. Birleşmiş Milletler'in Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri özellikle kapsayıcılığı vurgulayarak kaliteli eğitimi hedefleyen Hedef 4 ile dünyanın ortak sorunlarına değinmektedir (United Nations, 2015). Tartışmalı bir terim olmasına rağmen eğitimin kapsayıcı olması için fiziksel engeli, ırkı, cinsiyeti, sosyoekonomik durumu ne olursa olsun her öğrencinin sınıfımızda temsil edilmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının kapsayıcılık kavramının farkında olmaları ve öğretimlerinde kapsayıcı olmaları gerekmesine rağmen, kapsayıcı eğitimin ne olduğunu kolayca tanımlayamayabilirler. Bu nedenle, bu nitel araştırmada, Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile derinlemesine analizi amaçlanmaktadır.

## **Yöntem**

Bu fenomenolojik nitel durum çalışmasında metaforların kullanılmasının sebebi görece yeni bir kavramın öğretmen adayları tarafından nasıl kavramsallaştırıldığını anlamaktır. Metaforların kullanıldığı çalışmalarda araştırmacı fenomen hakkındaki bilgileri ortaya çıkarmaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Öğretmen adaylarından Google Forms'da oluşturulan bir form ile "*Kapsayıcı Eğitim ..... gibidir çünkü .....*" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Örnekleme Eğitim



Fakültesi'nden farklı bölümlerden 60 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Toplanan metaforlar içerik analizi ile incelenmiştir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Geçerli bulunan 55 metafor beş kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler bütünlük/uyum (f=17), koruma (f=13), çeşitlilik (f=12), temel değer (f=11) ve zorluklardır (f=2). Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının metaforlarının çoğu kapsayıcı eğitimin insanları bütünleştirebileceğini ve bir uyum oluşturabileceğini ve temel değerlere saygı duyarak insanlığı koruduğunu öne sürmektedir. Sadece ikisi kapsayıcı eğitimin hayata geçirilmesinin zor olduğunu düşünmektedir.

Kapsayıcılığı bütünlük/uyum olarak gören öğretmen adaylarından biri ağaç kökü metaforu kullanarak gerekçelendirmesini şu şekilde belirtmektedir. “Farklı yerlere uzanan bütün dallar bir bütün haline gelerek hepimizi bir arada tutar ve gerekli olan yaşam koşulları sağlandığında yalnız insan değil bütün canlı varlıklara yaşam olanağı sağlar”. Temel değer olarak görenlerden bir öğretmen adayı ise ışık metaforu ile şunları aktarmaktadır “Her alandan ve her türlü farklılığa sahip öğrencilere aydınlanma sağlayarak eşitlik için çaba sarf eder”. Çalışmanın sonucunda elde edilen öğretmen adaylarının metaforları ve gerekçelendirmeleri tablolar ve alıntılarla sunulacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Farklılıklar, Kapsayıcı eğitim, Kapsayıcı eğitime ilişkin metaforlar, Mesleki yeterlilikler, Öğretmen adayları.

### **Kaynaklar**

United Nations. (2015). Sustainable Development Goals. <https://sdgs.un.org/goals> sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. b.). Ankara: Seçkin Yayınevi.

# Metaphoric Perceptions of Prospective Teachers on Inclusive Education

Paper ID: 157

**Sibel İnci**

*Kocaeli University, Türkiye*

sibel.inci@kocaeli.edu.tr

0000-0003-0945-7632

## Introduction

As a result of the unprecedented experience of the Pandemic in the modern world, people all over the world have realized that we have a lot more in common than we thought. It was also recognized that humanity is interconnected, in terms of health risks, economic and political problems, and technological challenges. The new world order that has emerged after the pandemic forces us to re-evaluate the way we teach and learn. Because providing specific content knowledge about certain groups through education is neither sufficient nor inclusive to solve common global problems. The United Nations' Sustainable Development Goals have addressed common problems of the world, with goal 4 aiming quality education by emphasizing inclusion (United Nations, 2015). Despite the fact that it is a controversial term, to be inclusive, each and every student regardless of physical disabilities, race, gender, or socioeconomic status must be represented in our classes. Although prospective teachers need to be aware of the concept of inclusion and to be inclusive in their instructions, they may not define easily what inclusive education is. Therefore, this qualitative study aims to analyse the perceptions of prospective teachers in the Education Faculty on inclusive education by using metaphors as the basis of in-depth analysis.

## Methodology

The reason for using metaphors in this phenomenological qualitative study is to understand how a relatively new concept is conceptualized by prospective teachers. In studies using metaphors, the researcher tries to reveal information about the phenomenon (Yıldırım and Şimşek, 2008).

Prospective teachers were asked to complete the sentence “*Inclusive education is like ..... because .....*” with a form created on Google Forms. The sample consists of 60

prospective teachers from different departments of Education Faculty. Collected metaphors are examined through content analysis.

### **Results / Expected Outcomes**

55 valid metaphors were classified in beş categories. These categories are integrity/harmony (f=17), protection (f=13), diversity (f=12), core value (f=11), and challenge (f=2). According to the results of the study, most of the prospective teachers' metaphors suggest that inclusive education may integrate people and create a harmony and it protects the humanity by respecting core values. Only two of them think that inclusive education is hard to realize.

One of the prospective teachers, who sees inclusiveness as integrity/coherence by using the tree root as a metaphor justifies it as follows. "All branches extending to different places become a whole and hold us all together, and when the necessary living conditions are met, they provide life opportunity not only to humans but also to all living beings". One prospective teacher, who sees it as a basic value, states the following with the metaphor of light "It strives for equality by providing enlightenment to students from all fields and all kinds of differences". The metaphors and justifications of the prospective teachers obtained from the study will be presented with tables and quotations.

**Keywords:** Diversities, Inclusive education, Metaphors on inclusive education, Professional competences, Prospective teachers.

### **References**

- United Nations. (2015). Sustainable Development Goals. Retrieved from <https://sdgs.un.org/goals>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6th ed.). Ankara: Seçkin Yayınevi.

## Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Analizi

*Bildiri Kodu: 176*

**Sultan Selen Kula**

*Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*

selen.yazgunoglu@ahievran.edu.tr

0000-0002-1614-3431

**Rabia Karakuş**

*Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*

rabiakarakuş40@gmail.com

### **Giriş**

Günümüz sınıflarında akademik, sosyo-kültürel, dilsel, engelli olma, göçmen olma ve cinsiyet farklılıkları gibi özellikleri çeşitlilik gösteren öğrenciler için farklı öğrenme stillerine veya profillerine yönelik öğretim stratejilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Subban, 2006). Kapsayıcı eğitim; tüm çocukların akranlarıyla birlikte eğitim alırken eğitsel, sosyo-kültürel faaliyetlere, yaşamsal aktivitelere ve fırsatlara eşit düzeyde ulaşabilme haklarını ifade etmektedir. Bu şartlar sağlanırken eğitim ortamlarının da öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir (Aydın-Güngör ve Pehlivan, 2021). Bu ihtiyaç nedeniyle öğrenme sürecinin öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı biçimde tasarlanması gerekli görülmektedir. Her bir öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretimi, her öğrencinin etkili öğrenmesine fırsat verecek biçimde tasarlamak amacıyla farklılaştırılmış öğretimden yararlanılmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi, ihtiyaç ve öğrenme tarzlarındaki farklılıkların dikkate alınarak öğretim etkinliklerinin planlanması ve düzenlenmesini ifade etmektedir (Oliva, 2005). Bu doğrultuda araştırmanın amacı, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Araştırmaların konularına göre dağılımı nasıldır?
2. Araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Araştırmaların tezlerin yürütüldüğü üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

4. Araştırmaların alışma gruplarına göre dağılımları nasıldır?
5. Araştırmaların tez türlerine göre dağılımı nasıldır?
6. Araştırmalarda kullanılan araştırma modellerine göre dağılım nasıldır?
7. Araştırmaların yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
8. Araştırmaların sonuçlarına göre dağılımları nasıldır?

## **Yöntem**

Farklılaştırılmış ğretim ile ilgili lisansüstü tezlerin incelendiği bu çalışmada, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada 2005-2021 yılları arasında Eğitim Bilimleri alanında, farklılaştırılmış ğretilimi konu alan lisansüstü tezler araştırılmış olup Ulusal Tez Merkezi'nde "farklılaştırılmış ğretim, kapsayıcı eğitim, bireysel farklılık" anahtar kelimeleri ile tarama yapılmış ve belirlenen ölçütlere uygun 48 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında lisansüstü tezler amaçlı rneklemeye yönteminden ölçüt rneklemeye yöntemi yoluyla seçilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilen "tez inceleme formu" kullanılarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. ltler doğrultusunda araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezler geliştirilen form aracılığıyla betimsel olarak analiz edilmiştir.

## **Sonuçlar**

Farklılaştırılmış ğretim ile ilgili tezlerin konularına göre dağılımına bakıldığında farklılaştırılmış ğretilimin öğrencilerin akademik başarı, motivasyon, öz düzenleme becerisi, problem zme becerisi, kalıcılık, st düzey düşünme becerisi gibi alanlarla ilişkileri incelenmiştir. Çalışma grubu öğretmenlerden oluşan tezlerde ise farklılaştırılmış ğretim yaklaşımının öğretmenlerin sınıf yntimine, yaklaşımı uygulama ve yeterlik düzeylerine, öz yeterlik algılarına, yaklaşım hakkındaki görüşlerine, öğretmenlere katkılarına olan etkilerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra farklılaştırılmış ğretim yaklaşımının farklı ders ve konularda uygulanıp etkilerinin incelendiği eylem araştırmaları tezleri de bulunmaktadır. İncelenen tezlerin yayın yıllarına göre dağılımına bakıldığında farklılaştırılmış ğretim ile ilgili tezlerin 2008 yılından itibaren çalışılmaya başlandığı ve 2018, 2019 ve 2020 yılları arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Farklılaştırılmış ğretim yaklaşımı ile ilgili incelenen lisansüstü tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı incelendiğinde ağırlıklı olarak ortaokul öğrencileriyle araştırmaların yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin çoğunluğu ön test- son test deney-kontrol gruplu deneysel desen modelinde modellenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Bireysel farklılık, Eğitim, Kapsayıcı eğitim, Öğretim, Öğretim yaklaşımları.

### **Kaynaklar**

Aydın-Güngör, T. & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.

Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum*. ABD: Pearson.

Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.

## **Analysis of the Academic Dissertations Related to the Differentiated Teaching**

*Paper ID: 176*

**Sultan Selen Kula**

*Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye*

selen.yazgunoglu@ahievran.edu.tr

0000-0002-1614-3431

**Rabia Karakuş**

*Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye*

rabiakarakus40@gmail.com

### **Introduction**

In today's classrooms, teaching strategies for different learning styles or profiles are needed for students whose characteristics such as academic, socio-cultural, linguistic, disability, immigrancy and gender are diverse (Subban, 2006). Inclusive education refers to the right of all children to have equal access to educational activities, socio-cultural activities, vital activities and opportunities while receiving education with their peers. While providing these conditions, educational environments should also be arranged in accordance with the individual needs of the students (Aydın-Güngör and Pehlivan, 2021). This need renders it necessary to design the learning process in a way that is sensitive to the individual differences of the students. Differentiated teaching is used to design the teaching in a way that allows each student to learn effectively, taking into account the individual differences of each student. Differentiated teaching refers to the planning and organization of instructional activities taking into account the differences in students' readiness, interests, needs and learning styles (Oliva, 2005). In this context, the aim of this study is to examine the academic dissertations related to differentiated teaching. For this purpose, answers to the following sub-problems were sought:

1. What is the distribution of studies according to their subjects?
2. What is the distribution of studies according to publication years?
3. What is the distribution of studies according to the universities the study is conducted?
4. What is the distribution of studies according to study groups?

5. What is the distribution of studies according to thesis types?
6. What is the distribution of studies according to research models?
7. What is the distribution of studies according to their methods?
8. What is the distribution of studies according to their results?

## **Method**

Document analysis method was used in this study on academic dissertations related to differentiated teaching. In the study, academic dissertations on differentiated teaching in the field of Educational Sciences were searched between the years 2005-2021 with the keywords "differentiated teaching, inclusive education, individual difference" in the National Thesis Center, and 48 academic dissertations were reached in accordance with the criteria. The academic dissertations were selected with the criterion sampling method from the purposeful sampling methods. Data analysis was carried out with the "thesis review form" developed by the researchers in accordance with the aim of the study. Academic dissertations included in the study in accordance with the criteria were analyzed descriptively through the developed form.

## **Results**

Examination on the distribution of academic dissertations according to their subjects revealed the relations of differentiated teaching with students' academic achievement, motivation, self-regulation skills, problem solving skills, permanence and high-level thinking skills. The examination of the academic dissertations with teachers as the study group revealed that they were focused on the effects of differentiated teaching on teachers' classroom management, their application of approach and proficiency levels, their self-efficacy perceptions, their views on the approach, and the approach's contributions to teachers. In addition to this, there were also action research theses in which the differentiated teaching approach was applied in different courses and subjects and the effects were examined. The examination of the distribution of academic dissertations according to the publication years revealed that the theses related to differentiated teaching have started in 2008 and intensified between 2018 and 2020. The examination of the distribution of academic dissertations according to their study groups showed that the studies were carried out mainly with secondary school students. Most of the academic dissertations examined in this study were modeled in the experimental design model with pretest-posttest and experiment-control groups.



**Keywords:** Individual difference, Education, Inclusive education, Teaching, Teaching approaches.

### **References**

Aydın-Güngör, T. & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48-71.

Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum*. ABD: Pearson.

Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.

# Öğrencileri Yeterince Kapsıyor Muyuz? Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Eğitim Üzerine Bilgileri, Farkındalıkları ve Görüşleri

*Bildiri Kodu: 178*

**Esra Eret**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

eseret@metu.edu.tr

0000-0002-0908-8630

**Hazal Ekin Yılmaz**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

e236859@metu.edu.tr

0000-0001-7642-9733

**Feyzanur Güner**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

e214031@metu.edu.tr

0000-0002-4614-9025

## **Giriş**

Kişisel özelliklerine ve farklılıklarına bakılmaksızın herkesin birlikte ve eşit koşullarda eğitim alması ve potansiyelini gerçekleştirmek için eşit kaynaklara sahip olması bir gerekliliktir. Toplumlar bu gerçeği teoride kabul etmiş olsalar da uygulamada bu idealden hala uzaktayız. Yine de bu konuda adımlar atılmaktadır ve kapsayıcı eğitim -ya da diğer adıyla kaynaştırma eğitimi- kavramı daha sık telaffuz edilmeye başlamıştır. UNESCO tarafından 1994 yılında kapsayıcı eğitim alanında çok önemli bir yere sahip olan Salamanca Bildirisi ilan edilmiştir. Moran (2007) bu bildiriye “ulusal ve uluslararası düzeyde kaynaştırma eğitiminde değişimi teşvik eden tek ve en güçlü etki” olarak tanımlamaktadır (s. 120). Pek çok ülkede bu alanda çalışan eğitim araştırmacıları kapsayıcı eğitimin gerekliliği ve önemine, öğretmenlerin bu konudaki rolüne dikkat çekmektedirler (Delorey vd., 2020; Eğitim Reformu Girişimi, 2011; Saloviita, 2020). Özellikle öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında önemi çok büyüktür ve bu nedenle hizmet öncesi öğretmen eğitimi de öğretmenlerin gerekli

bilgi, beceri ve farkındalıkları kazanabilmesi için uygun bir ortam sağlayabilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitimle ilgili bilgilerini, farkındalıklarını ve görüşlerini ortaya koymaktır.

## **Yöntem**

Bu çalışma nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Katılımcıların konuyla ilgili derinlemesine görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmacının katılımcılarını ODTÜ Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan farklı öğretmenlik programlarına kayıtlı 10 dördüncü sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ilgili alanyazından ve araştırma sorularında yola çıkılarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmaktadır. Görüşme formu uygulanmadan evvel çalışma için etik kurul izni alınmıştır. Öğrencilerle yapılan pilot çalışmadan elde edilen geri bildirim doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formu üç ayrı bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılara kişisel bilgileri sorulmaktadır. İkinci kısımda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ve görüşleri üzerine sorular vardır. Son bölümde katılımcıların kapsayıcı eğitim/kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi seviyeleri, farkındalıkları ve görüşlerini tespit etmek amacıyla sorular yer almaktadır. Görüşmeler yaklaşık 30-35 dakika sürmektedir ve elde edilen bulgular çözümlendikten sonra MaxQDA programı kullanılarak içerik analizi yapılmaktadır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Çalışma halen devam etmektedir. Öğretmen adayları ile yapılan ilk görüşmelerden elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının fiziksel, zihinsel, akademik olarak farklı özelliklere sahip öğrenciler hakkında ve kapsayıcı eğitim, kaynaştırma eğitimi hakkında fikir sahibi olmalarına rağmen öğretmen eğitimi sırasında bu konularda yeterince bilgi sağlayacak bir eğitim almadıklarını ve beceriler geliştirecek ortamlarının bulunmadığını ortaya koymuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Kapsayıcı eğitim, Kaynaştırma eğitimi, Öğretmen adayları, Öğretmen eğitimi programları, Özel eğitim öğrencileri.

## **Kaynaklar**

Delorey, J., Specht, J., Fairbrother, M., Ismailos, L., Villeda, M., Charles, E., ... & Whitley, J. (2020). Experiences that shape pre-service teachers' inclusive practice beliefs: a group concept mapping study. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.

Eğitim Reformu Girişimi. (2011). Türkiye’de Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin Durumu. [http://www.sabancivakfi.org/files/html/programlar/tghp/Tohum\\_Kaynastirma\\_Durum\\_Raporu.pdf](http://www.sabancivakfi.org/files/html/programlar/tghp/Tohum_Kaynastirma_Durum_Raporu.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134.

Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575.

# **Do We Really Include Students? Preservice Teachers' Literacy, Awareness, and Perceptions in Relation to Inclusive Education**

*Paper ID: 178*

**Esra Eret**

*Middle East Technical University, Türkiye*

eseret@metu.edu.tr

0000-0002-0908-8630

**Hazal Ekin Yılmaz**

*Middle East Technical University, Türkiye*

e236859@metu.edu.tr

0000-0001-7642-9733

**Feyzanur Güner**

*Middle East Technical University, Türkiye*

e214031@metu.edu.tr

0000-0002-4614-9025

## **Introduction**

Regardless of individual differences, it is a necessity for everyone to receive education together under equal conditions and have equal resources to realize their potential. Although societies have accepted this in theory, we are still far from this ideal in application. Still, there are steps being taken and inclusive education has become more mainstream. Salamanca Statement with its critical role in inclusive education, was published by UNESCO in 1994. Moran (2007) defines this statement as the only and most important influence in encouraging change in inclusive education on both national and international level. Education researchers studying this subject in many countries put an emphasis on the necessity and importance of inclusive education along with the teachers' role in this situation (Delorey et al., 2020; Eğitim Reformu Girişimi, 2011; Saloviita, 2020). Teachers are especially important in carrying inclusive practices to success thus preservice teacher training can provide a favorable environment for teachers to gain needed knowledge, skill and awareness. In this context, the purpose of this

study is to put forth preservice teachers' literacy, awareness and perceptions on inclusive education.

### **Methodology**

This study follows a qualitative design. It aims to closely analyse the participants' opinions on the topic. Participants of the study will be made up of about 10 senior year students enrolled in different teaching programs under METU Faculty of Education. Semi-structured interview forms prepared in light of literature review and research questions will be used as a data collection tool. Ethics Committee Permission is granted before interviews are conducted. In addition, expert opinions are taken as the pilot study process is ongoing. In line with the feedback from the pilot study and expert opinions, interview form will be edited and finalized. Interview form is made up of three parts. First part has questions regarding participants' personal information. Second part contains questions on the participants' attitudes towards and opinions on teaching as a profession. Third and last part asks questions to identify participants' literacy, awareness and perceptions on inclusive education. Interviews will take 30-35 minutes and findings will be analysed via MaxQDA.

### **Results / Expected Outcomes**

Study is still ongoing. Findings from the first interviews conducted with preservice teachers indicate that preservice teachers do not receive education that provides satisfactory information or environments to build necessary skills even though they are aware of students with physical, mental and academic differences/disparities and inclusive education itself.

**Keywords:** Inclusive education, Preservice teachers, Teacher training programs, Special education students.

### **References**

- Delorey, J., Specht, J., Fairbrother, M., Ismailos, L., Villeda, M., Charles, E., ... & Whitley, J. (2020). Experiences that shape pre-service teachers' inclusive practice beliefs: a group concept mapping study. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2011). Türkiye'de Kaynaştırma Yoluyla Eğitimin Durumu. Retrieved from [http://www.sabancivakfi.org/files/html/programlar/tghp/Tohum\\_Kaynastirma\\_Durum\\_Raporu.pdf](http://www.sabancivakfi.org/files/html/programlar/tghp/Tohum_Kaynastirma_Durum_Raporu.pdf)
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134.

Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575.

## **Türkiye’de Demokrasi Eğitimi: Sistematik Literatür Taraması\***

*Bildiri Kodu: 272*

**Burak Şahin**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

Burakk.sahinn00@gmail.com

0000-0002-2667-0462

**Recep Kahramanoğlu**

*Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*

kahramanoglu@gantep.edu.tr

0000-0001-6670-8165

### **Giriş**

Demokrasi, birey ve toplulukların kendi yaşam deneyimlerine bir anlam kazandıran ve bireyleri toplumda birer özne olarak tanıyan bir yönetim biçimidir (Touraine, 2019). Yeşil’e (2001) göre demokrasi, bireylerin kendi hayatlarında ve insanlık için faydalı olabilmelerinin bir ön koşulu olarak görülmektedir. Günümüzde, bir yaşam biçimi olarak da değerlendirilen demokrasinin anlaşılmasından daha güç olan ise demokrasinin hayata geçirilmesidir. Demokrasinin benimsenmesi ve hayata yansması için uygun ortamın oluşması gerekmektedir (Güçlüol, 1989). Bireylerin demokratik tutum ve davranışlar edinmeleri sürecinde aile, okul ve toplum gibi çeşitli grup ve kurumlar etkili olabilmektedir. Bunun yanı sıra başka çeşitli değişkenler de bireyleri demokratik açıdan etkileyebilmektedir. Bu anlamda bireylerin daha demokratik algı, tutum, değer ve davranışlara sahip olmalarını sağlayan değişkenlerin bilinmesi önemli görülmektedir. Bu araştırma, bireylerin demokratik algı, tutum, değer ve davranışlarını yönlendiren çeşitli değişkenleri ortaya koymak için Türkiye’de demokrasi eğitimi konusunda yapılan çalışmalarını incelemeyi amaçlamaktadır.

---

\* Bu çalışma, Burak Şahin’in Doç. Dr. Recep Kahramanoğlu danışmanlığında hazırlanan “Türkiye’de Demokrasi Eğitimi Konusunda 2000-2020 Tarihleri Arasında Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.



## **Yöntem**

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden sistematik literatür taraması deseni tercih edilmiştir. Sistematik literatür taraması, bir araştırma sorusu veya konu alanı ile ilgili mevcut tüm araştırmaları belirleme, değerlendirme ve yorumlama aracıdır (Kitchenham ve Charters, 2007). Literatür taraması sürecinde 2000-2022 yılları arasında Türkiye’de demokrasi eğitimi konusunda yapılmış bilimsel çalışmalar incelenmiştir. Veri toplama sürecinde “Google Scholar, Ulakbim, Yök Ulusal Tez Merkezinde” literatür taraması yapılmıştır. Araştırmanın veri kaynakları “Dahil etme” ve “Hariç tutma” kriterlerine göre belirlenmiştir. Araştırmada yalnızca eğitim-öğretim alanındaki çalışmalar veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının belirlenmesinde “Demokrasi eğitimi, demokrasi algısı, demokratik tutum, demokratik davranış, demokratik değer” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Yalnızca Türkçe makale, yüksek lisans ve doktora tezleri araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında 180 çalışma incelenmiş, dahil etme kriterlerine uygun olan 108 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel ve tarafsız bir şekilde analiz edilmiş, tablo ve grafiklerle görselleştirilerek sunulmuştur.

## **Sonuçlar**

Cinsiyet teması altında incelenen 100 çalışmanın 49’unda kadınlar ve erkekler arasında demokratik özellikler açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, anlamlı farklılık bulunan 51 çalışmanın 43’ünün kadınlar lehine olduğu dikkat çeken sonuçlar arasındadır. Bu anlamda cinsiyet, toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde bireylerin demokratik özelliklerini etkileyen bir değişken olarak düşünülebilir.

Sosyo-ekonomik düzey teması altında incelenen 27 çalışmanın 20’sinde sosyo-ekonomik düzeyin bireylerin demokratik özellikleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Beş çalışmada gelir düzeyi yüksek olanlar, iki çalışmada ise gelir düzeyi düşük olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Eğitim durumu teması altında incelenen 60 çalışmanın 40’ında eğitim durumu değişkeninin bireylerin demokratik özellikleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, 17 çalışmada gelir seviyesi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılık bulunması dikkat çeken bir sonuçtur. Üç çalışmada ise gelir seviyesi düşük olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu bulgulardan hareketle cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve eğitim durumu gibi değişkenler bireylerin demokratik algı, tutum, değer ve davranışları üzerinde etkili olsalar da tek başlarına

yeterli değillerdir. Bu değişkenlerin bireylerin demokratiklik düzeyleri üzerindeki etkilerinin ağırlıkları da farklı olabilir. Bireylerin demokratik algı, tutum, değer ve davranışları üzerinde etkili başka değişkenler de vardır. Bireylere aile, okul ve toplum hayatında verilecek olan demokrasi eğitimi bu anlamda önemli bir değişken olarak düşünülebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Demokrasi, Demokrasi algısı, Demokratik eğitim, Doküman incelemesi.

### **Kaynaklar**

Güçlüol, K. (1989). Demokrasi için eğitim. Türk Eğitim Derneği 13. Eğitim Toplantısı.

Kitchenham, B. & Charters, S. (2007). Guidelines for Performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering. EBSE Technical Report EBSE-2007-01.

Touraine, A. (2019). *Demokrasi nedir?* (O. Kunal, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi

Yeşil, R. (2001). *İlköğretim düzeyinde okul ve ailenin demokratik davranışlar kazandırmadaki etkisi.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

# Democracy Education in Turkey: Systematic Literature Review\*

Paper ID: 272

**Burak Şahin**

*Ministry of National Education, Türkiye*

burakk.sahinn00@gmail.com

0000-0002-2667-0462

**Recep Kahramanoğlu**

*Gaziantep University, Türkiye*

kahramanoglu@gantep.edu.tr

0000-0001-6670-8165

## Introduction

Democracy is a form of government that gives meaning to the life experiences of individuals and communities and recognizes individuals as subjects in society (Touraine, 2019). According to Yeşil (2001), democracy is seen as a prerequisite for individuals to be beneficial in their own lives and for humanity. Today, the more difficult thing than understanding democracy, which is considered as a lifestyle, is implementation of democracy. To adopt and reflect democracy in life, it is essential to create a proper environment (Güçlüoğlu, 1989). In the process of individuals acquiring democratic attitudes and behaviors, various groups and institutions such as family, school and society can be effective. In addition to this, different kinds of variables can affect individuals democratically. In this sense, it is important to know the variables that enable individuals to have more democratic perceptions, attitudes, values and behaviors. This research aims to investigate the studies that carried out on the democracy education in Turkey to put forward the kinds of variables that orient the democratic perception, attitudes, value and behaviour of individuals.

---

\* This study was produced from a part of “Examining the Studies Conducted Between 2000-2020 on Democracy Education in Turkey” named master thesis that was carried out by Burak Şahin under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Recep Kahramanoğlu.

## **Methodology**

In the research, systematic literature review design, one of the qualitative research methods, was preferred. Systematic literature review is a tool of identifying, evaluating and interpreting all available researches on a research question or a subject area (Kitchenham and Charters, 2007). During the literature review, scientific studies on democracy education in Turkey between the years 2000-2022 were examined. During the process of data collection, literature review was conducted in “Google Scholar, Ulakbim, YÖK National Thesis Center” The data resources of research were determined according to the “Inclusion” and “Exclusion” criteria. In the research, just the studies in the field of education and teaching were used as data source. To specify the data collection devices, the key words “Democracy education, democracy perception, democratic attitude, democratic behaviour, democratic value” were used. Just the essays, master and doctorate thesis written in Turkish were included. Within the scope of the research, 180 studies were examined, and 108 studies that met the inclusion criteria were included in the research. The obtained data were analyzed descriptively and impartially, and was presented by visualizing with tables and graphs.

## **Results**

It was concluded that there was no significant difference between women and men in terms of democratic characteristics in 49 of the 100 studies examined under the theme of gender. However, it is among the remarkable results that 43 of the 51 studies with a significant difference were in favor of women. In this sense, gender can be considered as a variable that affects the democratic characteristics of individuals within the framework of gender roles.

In 20 of the 27 studies examined under the theme of socio-economic level, it was concluded that socio-economic level did not cause a significant differentiation on the democratic characteristics of individuals. A significant difference was found in five studies in favor of those with a high income level and in two studies in favor of those with a lower income level.

In 40 of the 60 studies examined under the theme of educational status, it was concluded that the variable of educational status did not make a significant difference on the democratic characteristics of individuals. However, it is a remarkable result that there were significant differences in favor of those with higher education levels in 17 studies. In three studies, a significant difference was found in favor of those with low education level.

Based on these findings, although variables such as gender, socio-economic level and educational status are effective on individuals' democratic perceptions, attitudes, values and

behaviors, they are not sufficient on their own. The weights of the effects of these variables on individuals' levels of democracy may also be different. In addition, there are other variables that affect individuals' democratic perceptions, attitudes, values and behaviors. Democracy education that will be given to individuals in family, school and community life can be considered as an important variable in this sense.

**Keywords:** Democracy, Perception of democracy, Democratic education, Document review

## **References**

- Güçlüol, K. (1989). Demokrasi için eğitim. Türk Eğitim Derneği 13. Eğitim Toplantısı.
- Kitchenham, B. & Charters, S. (2007). Guidelines for Performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering. EBSE Technical Report EBSE-2007-01.
- Touraine, A. (2019). *Demokrasi nedir?* (O. Kunal, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi
- Yeşil, R. (2001). *İlköğretim düzeyinde okul ve ailenin demokratik davranışlar kazandırmadaki etkisi.* (PhD Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

# **Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Hazırlanmış Boşaltım Sistemi Materyalinin Değerlendirilmesi**

*Bildiri Kodu: 301*

**Hayriye Nisa Şahin**

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*

shayriyenisa@gmail.com

0000-0002-1723-2057

**Mustafa Ergun**

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*

mergun@omu.edu.tr

0000-0003-4471-6601

## **Giriş**

Fen bilimleri dersi kişinin dünyasını, çevresini, yaşamakta olduğu yerleri, çevresindeki olayları anlamasına, olaylar arasında, öğrendiği bilgiler arasında sebep- sonuç ilişkileriyle bağlantılar kurma, bilgiler arasında bağlantılar kurarak yeni fikirler elde etme, zihinsel süreçlerini kullanarak yeni fikirler düşünmesi, kendini geliştirmesi için, fen öğretiminin tüm öğrencilere öğretilmesi ve anlam kazandırılması oldukça önemlidir (Eser, 2019). Ancak, görme yetisinde bozukluk olan öğrencilerin öğrenmede dezavantajlı olduğu, çevresindeki olay ve olguları bağdaştırmakta, fen bilimleri dersinde yer alan kazanımları özellikle görsel ağırlıklı olan kazanımlarını öğrenmekte güçlük çekmektedirler. Bunlardan dolayı fen bilgisi eğitimine ait konuları anlamlandırmada zorluklar yaşamaktadırlar. Bu çalışmanın amacı, görme yetersizliği olan ortaokul öğrencileri olan fen öğrenimine yönelik ihtiyaç belirleyerek Fen Bilimleri dersindeki “Boşaltım Sistemi” konusunda yer alan temel kavramların etkili öğrenimini sağlayacak öğretim materyali tasarlayıp öğrencilerin görüşlerini alarak tasarlanan materyalin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına ve akademik başarılarına etkisini belirlemektir.

## **Yöntem**

Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu Karadeniz bölgesinde bir büyükşehirdeki öğrenim gören üç görme yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma dört ana aşamada tamamlanmıştır. Birinci

aşamada, görme yetersizliği olan öğrencilere ön görüş formu uygulanarak öğrencilerin “Boşaltım Sistemi” kavramlarıyla ilgili ön bilgilerini ve fen öğrenmelerine yönelik bireysel öğrenme ihtiyaçları belirlenerek bunlara yönelik tasarlanacak olan materyalin özellikleri belirlenmiştir. İkinci aşamada, ihtiyaç analizleri doğrultusunda Boşaltım Sistemi konusuna ait üç boyutlu ders materyali tasarlanmıştır. Tasarlanan ders materyaliyle öğrenciye fen öğretim programlarında yer alan Boşaltım Sistemi kazanımında yer alan konu ve kavramlar araştırması tarafından anlatılmıştır. Üçüncü aşamada ise görme yetersizliği olan öğrencilerin konu ile ilgili etkili öğrenmelerinin sınanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 15 soruluk akademik başarı testi uygulanmıştır. Dördüncü aşamada ise görme yetersizliği olan öğrencilere ders materyali hakkında son görüş formu uygulanmış, materyalin değerlendirilmesi yapılmıştır. Elde edilen nitel verilerin analizlerinde betimsel analiz yaklaşımı izlenilmiştir.

## **Sonuçlar**

Çalışma sonucunda; görme yetersizliği olan öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları belirlenmiş ve bu doğrultuda geliştirilerek tasarlanan üç boyutlu Boşaltım Sistemi materyali fen öğretim programlarında yer alan kazanımındaki konu ve kavramları etkili ve doğru öğrenmelerine yardımcı olmuştur. Öğrencilerin yetersizliklerine rağmen öğrenmelerindeki dezavantajı azaltarak akranları gibi etkili öğrenmeleri, yaşayarak, dokunarak, soyut olan kavramı somutlaştırarak, anlatım ile doğru betimleme yapılarak öğrenmeleri sağlanmıştır. Öğrenmenin sağlanabilmesi için önce öğrencinin yetersizliğinin bilinmesi, bu yetersizlik doğrultusunda öğrenme için nelere ihtiyacı olduğunun belirlenmesi ve öğrencilerin ilgi ihtiyaçlarından yola çıkılarak bunlara yönelik tasarlanan modeller, öğretim materyallerinin kullanılarak öğrencilerin derse yönelik ilginin ve kendilerine güvenin arttığı gözlenmiştir. Tasarlanan materyalin öğrencinin öğrenimine büyük oranda katkı sağladığı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin diğer derslerde ve konularda zorlandıkları yerlerde o konularda ihtiyaçları belirlenerek, soyut olarak anlaşılması zor olan kavramlar somutlaştırılacak şekilde yeni materyaller ile öğrencinin öğreniminin kolaylaştırılması önerilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Görme engelli, 3B materyal, Boşaltım sistemi, Fen bilimleri, Ders materyali.

## **Kaynaklar**

Eser, Ş. (2019) *Görme engelliler ortaokullarında görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerine göre fen bilimleri dersi kazanımlarının gerçekleşebilme durumunun belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

# **Evaluation of Excretory System Material Prepared for Visually Impaired Students**

*Paper ID: 301*

**Hayriye Nisa Şahin**

*Ondokuz Mayıs University, Türkiye*

shayriyenisa@gmail.com

0000-0002-1723-2057

**Mustafa Ergun**

*Ondokuz Mayıs University, Türkiye*

mergun@omu.edu.tr

0000-0003-4471-6601

## **Introduction**

Science course is designed to help a person understand his world, his environment, the places he lives in, the events around him, to make connections between events and the information he learned, to obtain new ideas by establishing connections between information, to think new ideas by using his mental processes, to improve himself. It is very important to teach and give meaning to all students (Eser, 2019). However, students with visual impairments are disadvantaged in learning, have difficulty in reconciling the events and phenomena around them, and in learning the acquisitions in the science lesson, especially the visual-oriented acquisitions. Because of this, they have difficulties in making sense of the subjects of science education. The aim of this study is to determine the need for science learning of secondary school students with visual impairment, to design the teaching material that will provide effective learning of the basic concepts of the “Excretory System” in the science course and to determine the effect of the designed material on the motivation of learning science and academic success by taking the opinions of the students.

## **Methodology**

For this purpose, qualitative research method was used in the study. The study group of this research consists of three visually impaired secondary school students studying in a metropolitan city in the Black Sea region. The study was completed in four main stages. In the first stage, a preliminary opinion form was applied to the students with visual impairment, and



the students' preliminary knowledge about the concepts of “Excretory System” and their individual learning needs for science learning were determined and the characteristics of the material to be designed for these were determined. In the second stage, three-dimensional course material on the excretory system was designed in line with the needs analysis. With the designed course material, the subjects and concepts included in the Excretory System acquisition in science teaching programs were explained to the student by the research. In the third stage, an academic achievement test of 15 questions prepared by the researcher was applied in order to test the effective learning of the students with visual impairment. In the fourth stage, the final opinion form about the course material was applied to the students with visual impairment and the designed material was evaluated. The descriptive analysis approach was followed in the analysis of the qualitative data obtained.

## **Results**

In the results of this date; the interests and needs of students with visual impairment were determined and the three-dimensional Excretory System material, which was developed and designed in this direction, helped them learn the subjects and concepts in the science curriculum effectively and correctly. Despite their inadequacies, it was ensured that the students learned effectively like their peers by reducing the disadvantage in their learning, by living, touching, embodying the abstract concept, and by making accurate descriptions with narration. It has been observed that students' interest in the lesson and self-confidence increase by knowing the inadequacy of the student in order to ensure learning, determining what he needs for learning in line with this inadequacy, and using the models and teaching materials designed for these based on the interest needs of the students. It is seen that the designed material greatly contributes to the learning of the student. Based on these results, it is suggested to facilitate the learning of the students with new materials by determining the needs of the students in other courses and subjects where they have difficulty in those subjects, and embodying the concepts that are difficult to understand abstractly.

**Keywords:** Visually impaired, 3D material, Excretory system, Science, Course material.

## **References**

Eser, Ş. (2019) *Görme engelliler ortaokullarında görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerine göre fen bilimleri dersi kazanımlarının gerçekleştirilme durumunun belirlenmesi.* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

# **Yüksek Öğretimde Kültürlere Duyarlı Öğretim: Öğretim Üyelerinin Gözünden Zorluklar ve Fırsatlar**

*Bildiri Kodu: 306*

**Özlem Yeşim Özbek**

*Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye*

ozacik@yahoo.com

0000-0002-4222-4040

**Pervin Oya Taneri**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

ptaneri@metu.edu.tr

0000-0003-3482-3868

## **Giriş**

Eğitimde eşitlikçiliğin ve kapsayıcılığın nasıl sağlanacağı konusu, günümüzde eğitim bileşenlerinin en çok ilgisini çeken konulardan biri haline gelmiştir. Eğitimin en temel amacı herkesin eğitim hakkından yararlanmasını sağlamaktır. Ancak, eşitlikçi ve kapsayıcı pedagoji konusunda bir fikir birliğine varılamaması farklı bakış açılarının ve farklı kültürlerin eğitim ortamıyla bütünleştirilmesinde eğitimin hemen hemen her kademesinde sorunlarla karşılaşmaktadır. Eğitim bileşenlerinin hiçbiri, fırsat ve erişim eşitsizliğinin varlığından memnun değildir ve tüm öğrenenlerin eşit erişim hakkına sahip olduğu, ihtiyaçlarına uygun muamele gördüğü ve bireysel/kültürel farklılıklarının olumsuzluk olarak görülmediği bir eğitim ortamını öngörmektedir. Dolayısıyla kapsayıcı ve kültürlere duyarlı pedagoji, bütün öğrencilerin için eşit haklara, erişime ve fırsatlara sahip olması ve ihtiyaçlarına uygun öğrenim görmeleri anlamına gelen bir yaklaşımdır. Günümüzde sınıflardaki öğrenci çeşitliliği, sadece ırk, din, dil açısından farklılıkları değil özel eğitim ihtiyaçları olan, dezavantajlı, cinsel yönelimi farklı olan ve göçmen/mülteci kökenli öğrencileri de içermektedir. Bu bakımdan, farklılıkları kabul eden ve önemseyen demokratik değerlere saygılı, farklılaşan öğrenim ihtiyaçlarının konusunda farkındalıkları yüksek ve kültürel farklılıklara duyarlı gençler yetiştirilmesi öğretim elemanlarının çabalarına bağlıdır.

Yükseköğretimde kültürlere duyarlı öğretim, öğretim elemanlarının eğitim ortamının değişen öğrenci nüfusunu anlamak, kabul etmek ve uygun öğretim yöntemleri belirlemek için bir rehber sunmaktadır. Öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim başarılı olduğunda öğretimin kalitesi de artmaktadır. Bu iletişim ve etkileşimin niteliğinin artırılması sürecinden kültürel farklılıklara duyarlı olunması ve bunlara uygun yöntemlerin belirlenmesi önemli rol oynamaktadır. Sınıflardaki öğrenci çeşitliliğinin artması farklı bakış açılarını da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, kültürel açıdan farklılaşan öğretim ortamı, öğretim uygulamalarını da çeşitlenmeye ve farklılaşmaya zorlamaktadır. Bu bakımdan bu çalışmada çeşitlilik ve kültürlere duyarlı öğretim konularında öğretim elemanlarının görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır.

### **Yöntem**

Öğretim elemanlarının, görüşlerine odaklanan bu çalışma doğası gereği olgu bilimsel nitel bir yaklaşımı gerektirmektedir. Olgu bilimsel yaklaşım, bir olgunun evrensel özünü anlamaya ve tanımlamaya çalışan nitel bir araştırma yaklaşımıdır; araştırmacıların araştırmaya konu olan olgu hakkındaki önyargılı varsayımlarını dışarıda bırakarak katılımcıların deneyimlerini araştırır (Creswell, 2014). Çalışmanın verileri derinlemesine olgu bilimsel görüşme yaklaşımı kullanılarak elde edilmiştir (Seidman, 2012). ‘Çeşitlilik’ ve ‘kültürlere duyarlı öğretim’ konularında öğretim elemanlarının görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada farklı yüksek öğrenim kurumlarında görev yapmakta olan yedi öğretim elemanına sınıflarda öğrenci çeşitliliği arttığında tüm öğrencilerin öğrenim ihtiyaçlarını karşılamak için ne gibi önlemler aldıkları ya da almayı planladıkları sorulmuştur. Görüşmelerde ilk olarak katılımcılarla ilgili demografik bilgiler, daha sonra katılımcıların araştırmaya konu olan olgu ile ilgili görüşleri, olgunun anlamı ve katılımcılar üzerindeki etkisini ortaya çıkaracak sorular sorulmuştur. Katılımcıların seçimi kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi esas alınarak yapılmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Öğretim üyesinin tutum ve davranışları öğrencilerin başarısında kritik bir rol oynamaktadır. Araştırmanın ilk bulgularına göre katılımcıların bazıları yüksek öğretimde eğitim programlarında ırksal, kültürel ve etnik açılardan farklı ve etkili bir şekilde öğretim yapabilmek için gereken öğretim stratejilerine ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Katılımcılar, sınıftaki çeşitli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya hazır olmadıklarını belirtmektedir.

Bu çalışmanın bulgularının öğretim elemanlarının tüm öğrencilere ulaşabilmesi ve başarılı olmalarını sağlamak için sosyal içirme, olumlu tutum geliştirme ve kültürlere duyarlı pedagoji konusunda yetkinlik kazanmalarına yardımcı olması umulmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Çeşitlilik, Eşitlikçi eğitim, Farklılıklara saygı, Kültürlere duyarlı pedagoji.

### **Kaynaklar**

Creswell, J. W. (2014). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: SAGE Publications.

Seidman, I. (2012). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (4. b.). New York, NY: Teachers College Press.

**Culturally Responsive Teaching in Higher Education: Challenges and Opportunities  
from the Perspective of Faculty Members**

*Paper ID: 306*

**Özlem Yeşim Özbek**

*Çankırı Karatekin University, Türkiye*

ozacik@yahoo.com

0000-0002-4222-4040

**Pervin Oya Taneri**

*Middle East Technical University, Türkiye*

ptaneri@metu.edu.tr

0000-0003-3482-3868

**Introduction**

The issue of how to ensure egalitarianism and inclusiveness in education has become one of the most interesting topics for education components today. The main purpose of education is to ensure that everyone benefits from the right to education. However, the lack of a consensus on egalitarian and inclusive pedagogy causes problems at almost every level of education in integrating different perspectives and different cultures into the educational environment. None of the education components are satisfied with the existence of inequalities of opportunity and access and envision an educational environment where all learners have equal access, are treated appropriately to their needs, and where individual/cultural differences are not seen as a negative. Therefore, inclusive and culturally sensitive pedagogy is an approach that means that all students have equal rights, access and opportunities, and that they learn according to their needs. Today, the diversity of students in classrooms includes not only the differences in terms of race, religion, language, but also students with special educational needs, disadvantaged, sexual orientation, and immigrant/refugee backgrounds. In this respect, raising young people who accept and care about differences, respect democratic values, have high awareness of their differing learning needs, and are sensitive to cultural differences, depend on the efforts of the instructors.

Culturally responsive teaching in higher education provides a guide for teaching staff to understand and accept the changing student population of the educational environment and to identify appropriate teaching methods. When communication and interaction between instructors and students are successful, the quality of teaching increases. In the process of increasing the quality of this communication and interaction, being sensitive to cultural differences and determining appropriate methods play an important role. The increase in the diversity of students in the classrooms brings with it different perspectives. Therefore, the culturally differentiated teaching environment forces teaching practices to diversify and differentiate. In this respect, in this study, it is tried to reveal the views of the instructors on the issues of diversity and culturally sensitive teaching.

### **Methodology**

This study, which focuses on the views of the instructors, requires a phenomenological qualitative approach by its nature. The phenomenological approach is a qualitative research approach that seeks to understand and define the universal essence of a phenomenon; It explores the experiences of the participants by excluding the biased assumptions of the researchers about the phenomenon that is the subject of the research (Creswell, 2014). The data of the study were obtained by using in-depth phenomenological interview approach (Seidman, 2012).

In this study, which aims to reveal the views of seven faculty members on 'diversity' and 'culturally sensitive education', faculty members working in different higher education institutions were asked what precautions they take or plan to take to meet the learning needs of all students when student diversity increases in classes. In the interviews, firstly demographic information about the participants, then the participants' opinions about the phenomenon that is the subject of the research, the meaning of the phenomenon and its effect on the participants were asked. The selection of the participants was made on the basis of the easily accessible sampling method.

### **Results / Expected Outcomes**

The attitudes and behaviors of the faculty members play a critical role in the success of the students. According to the first findings of the study, some of the participants state that their knowledge of the teaching strategies required to teach in a racial, cultural and ethnical way in a different and effective way in higher education programs is insufficient. Participants state that they are not ready to meet the needs of the various students in the classroom.

It is hoped that the findings of this study will help instructors gain competence in social inclusion, positive attitude development, and culturally sensitive pedagogy to reach all students and ensure their success.

**Keywords:** Diversity, Egalitarian education, Respect for differences, Culturally sensitive pedagogy.

### **References**

Creswell, J. W. (2014). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: SAGE Publications.

Seidman, I. (2012). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (4th ed). New York, NY: Teachers College Press.

# **Okul Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitim Konusundaki Farkındalıkları: Sanat-Temelli Bir Araştırma**

*Bildiri Kodu: 307*

**Pervin Oya Taneri**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

ptaneri@metu.edu.tr

0000-0003-3482-3868

**Özlem Yeşim Özbek**

*Çankırı Karatekin Üniversitesi, Türkiye*

ozacik@yahoo.com

0000-0002-4222-4040

## **Giriş**

Bir toplumda huzur ve barış inşasında sosyal adaletin öneminin kavranması ile birlikte herkesin kendini değerli, kabul edilmiş ve güvende hissetmesini sağlayan bir düşünme biçimleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Kapsayıcı eğitim de özellikle hem farklı ihtiyaç ve öğrenme stilleri olan çocukları hem de farklı kültürlerden gelen bireyleri bir araya getirmeyi amaçlayan ve onlara akranlarıyla aynı eğitim fırsatlarından yararlanma hakkı veren bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Taneri, 2022). Ainscow, Slee ve Best (2019) eğitimin kapsayıcı olması için hem politika yapıcılarının değerlerinde ve düşünme biçimlerinde değişikliklerin yapılmasının hem de okullarda ve sınıflarda bireylerin kapsayıcılık kültürünü şekillendiren bir bakış açısı geliştirmelerine olanak tanıyan fırsatların önemini vurgulamaktadır.

Okul gelişiminde ve öğrencilerin çıktılarını iyileştirmede kilit rol oynayan okul yöneticilerine (Bateman ve Bateman, 2014; Farris, 2011; Gous, Eloff ve Moen, 2014; Waldron, McLeskey ve Redd, 2011), kapsayıcı eğitimin anlaşılması ve uygulanmasında da önemli sorumluluklar düşmektedir. Alanyazında okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarını inceleyen çalışmaların yalnızca bir gruba odaklandığı (örn. sadece engeli olan bireyler ya da mülteciler) görülmektedir (Bai ve Martin, 2015; Ball ve Green, 2014; Chandler, 2015; Choi, 2008; Galano, 2012; Goley, 2013; Mahoney, 2018; McLeskey, Waldron ve Redd, 2012; Sharma ve Chow, 2008; Vazquez, 2010). Bu bakımdan bu çalışmada kapsayıcı eğitimin en geniş tanımından yola



çıkılarak okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıkları, kapsayıcı eğitimi okullarında nasıl uyguladıkları ve okulların daha kapsayıcı hale getirilmesi için önerilerinin neler olduğu ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Bu durum çalışmasında, sanatın yaratıcı olanaklarını sosyal bilim araştırmalarıyla birleştirmeye odaklanılmış, bibliyoterapi ve drama yöntemleri aracılığı ile okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıkların ve okulların daha kapsayıcı hale getirilmesi için önerilerinin ortaya çıkarılması, amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri çevrim içi ortamda uygulanan bir anket formu ve üç saatlik bibliyoterapi ve drama atölyesi aracılığıyla toplanmıştır. Anket formunun ilk kısmında katılımcıların demografik bilgilerini ve kapsayıcı eğitimle ilgili farkındalık ve bilgi düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlayan 12 madde yer almaktadır. Formun ikinci kısmında ise kapsayıcı eğitimle ilgili cümle tamamlama soruları ve açık uçlu maddeler yer almaktadır.

Araştırmaya farklı okullardan 15 okul yöneticisi katılmıştır (%33,3'ü kadın, %66,7'si erkek). Katılımcıların yaşlarının ortalaması 40'tır. Katılımcıların tamamı eğitim yönetimi teftiş planlama alanında tezsiz yüksek lisans öğrencisidir. Katılımcıların %58,3'ü sınıflarında kapsayıcı eğitime ihtiyacı olan öğrencileri (örn: işitme ve konuşma engeli olan, anne babası ayrı olan, mülteci/Suriyeli vb.) olduğunu belirtmiştir.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Bulgulara göre katılımcıların tamamı kapsayıcı eğitimin önemli bir sorun olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcılar kapsayıcı eğitimi kaynaştırma, eşitlik, göçmen ve mülteciler, dezavantajlı grup, farklılıklara saygı ve farklılaştırılmış eğitimidir kavramları ile ilişkilendirmektedir. Katılımcılara göre kapsayıcı eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler yalnızca göçmen ve engeli olan bireylerle sınırlıdır. Katılımcılar kapsayıcı eğitimin en temel sorunları arasında öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve deneyim eksikliğini, gerekli materyal, teknoloji ve araç gereç eksikliği, sınıfların kalabalık olması ve kapsayıcı eğitime gerekli önemin verilmemesi olarak belirtmişlerdir. Katılımcılar farklı/istisnai durumu olan öğrencilerin özel eğitime ihtiyaç duyan yaşlıları arasında farklı özellikleri olan dışlanmış eğitimin değerli ve vazgeçilmez bir parçası olarak betimlemişlerdir. Katılımcıların sadece %35,7'si okullarının yeterince kapsayıcı olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda gerekli bilgi ve tecrübeye sahip olmaması, olumsuz öğretmen tutumları, eğitimin

farklılaştırılmaması ve klasik eğitim öğretim yöntemlerinin uygulanması bu olumsuz görüşün sebebi olarak verilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Çeşitlilik, Eşitlikçi eğitim, Farklılıklara saygı, Kapsayıcı eğitim, Sanat-temelli araştırma.

### **Kaynaklar**

Ainscow, M., Slee, R. & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>

Bai, H. & Martin, S. M. (2015). Assessing the needs of training on inclusive education for public school administrators. *International Journal of Inclusive Education*, 19(12), 1229-1243. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1041567>

Ball, K. & Green, R. L. (2014). An investigation of the attitudes of school leaders toward the inclusion of students with disabilities in the general education setting. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 27(1/2), 57-76.

Bateman, D. F. & Bateman, C. F. (2014). *A principal's guide to special education*. Council for Exceptional Children (CEC), Arlington.

Chandler, T. L. (2015). *School principal attitudes toward the inclusion of students with disabilities*. (Doctoral dissertation). Walden Dissertations and Doctoral Studies. 177.

Galano, J. A. (2012). *Urban elementary school principals' attitudes towards the inclusive environment*. (Doctoral dissertation). Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). 1808.

Goley, B. W. (2013). *Are school administrators' and teachers' attitudes towards inclusion influenced by the change process?* (Doctoral dissertation). Electronic Theses and Dissertations. Paper 512.

Mahoney, K. (2018). *Elementary principals' attitudes and perceptions towards creating inclusive school environments for students with disabilities*. (Doctoral dissertation). California State Polytechnic University, Pomona.

McLeskey, J., Waldron, N. L. & Redd, L. (2012). A case study of a highly effective inclusive elementary school. *Journal of Special Education*, XX(X),1-12. <https://doi.org/10.1177/0022466912440455>

- Sharma, U. & Chow, E. W. (2008). The attitudes of Hong Kong primary school principals toward integrated education. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 380-391.
- Taneri, P. O. (2022). *Kapsayıcı eğitim uygulamaları: çeşitlilikleri ve farklılıkları kucaklayan kapsayıcı çemberi genişletme*. Ankara: Eğiten.
- Vazquez, M. F. (2010). *Inclusionary practices: impact of administrators' beliefs on placement decisions*. (Doctoral dissertation). University of Central Florida Orlando, Florida.

# **Awareness of School Administrators on Inclusive Education: An Art-Based Research**

*Paper ID: 307*

**Pervin Oya Taneri**

*Middle East Technical University, Türkiye*

ptaneri@metu.edu.tr

0000-0003-3482-3868

**Özlem Yeşim Özbek**

*Çankırı Karatekin University, Türkiye*

ozacik@yahoo.com

0000-0002-4222-4040

## **Introduction**

With the understanding of the importance of social justice in building peace and tranquility in a society, a way of thinking that makes everyone feel valued, accepted and safe has begun to emerge. Inclusive education has emerged as an approach that aims to bring together children with different needs and learning styles, as well as individuals from different cultures, and gives them the right to benefit from the same educational opportunities as their peers (Taneri, 2022).

Ainscow, Slee and Best (2019) emphasize the importance of making changes in the values and ways of thinking of policy makers for education to be inclusive, as well as opportunities that allow individuals in schools and classrooms to develop a perspective that shapes a culture of inclusion.

School administrators, who play a key role in school development and improving students' outcomes (Bateman and Bateman, 2014; Farris, 2011; Gous, Eloff and Moen, 2014; Waldron, McLeskey and Redd, 2011), also have important responsibilities in understanding and applying inclusive education. In the literature, studies examining school administrators' attitudes towards inclusive education focus on only one group (e.g., only individuals with disabilities or refugees) (Bai and Martin, 2015; Ball and Green, 2014; Chandler, 2015; Choi, 2008; Galano, 2012; Goley, 2013; Mahoney, 2018; McLeskey, Waldron, and Redd, 2012; Sharma and Chow, 2008; Vazquez, 2010). In this respect, in this study, it is aimed to reveal the awareness of school administrators about inclusive education, how they implement inclusive education in their

schools, and what their suggestions are for making schools more inclusive, based on the broadest definition of inclusive education.

### **Methodology**

In this case study, focusing on combining the creative possibilities of art with social science research, it is aimed to reveal the awareness of school administrators about inclusive education and their suggestions for making schools more inclusive through bibliotherapy and drama methods. The data of the research were collected through an online questionnaire and a three-hour bibliotherapy and drama workshop. In the first part of the questionnaire, there are 12 items that aim to reveal the demographic information of the participants and their awareness and knowledge levels about inclusive education. In the second part of the form, there are sentence completion questions and open-ended items about inclusive education.

15 school administrators from different schools participated in the research (33.3% are female and 66.7% are male). The average age of the participants is 40. All of the participants are non-thesis master's students in the field of educational administration inspection planning. 58.3% of the participants stated that they have students in their classrooms who need inclusive education (e.g. hearing and speaking disabilities, separated parents, refugee/Syrian etc.).

### **Results / Expected Outcomes**

According to the findings, all of the participants emphasized that inclusive education is an important problem. Participants associate inclusive education with the concepts of inclusion, equality, immigrants and refugees, disadvantaged group, respect for differences and differentiated education. According to the participants, students who need inclusive education are limited to immigrants and individuals with disabilities. The participants stated that among the most fundamental problems of inclusive education, the lack of knowledge and experience of teachers on this subject, the lack of necessary materials, technology and equipment, crowded classes and not giving the necessary importance to inclusive education. Participants described students with different/exceptional status as a valuable and indispensable part of excluded education, which has different characteristics among their peers in need of special education. Only 35.7% of participants think that their schools are inclusive enough. The reason for this negative opinion is that the teachers do not have the necessary knowledge and experience in inclusive education, negative teacher attitudes, not differentiating education and the application of classical education and teaching methods.

**Keywords:** Diversity, Egalitarian education, Respect for differences, Inclusive education, Arts-based research.

## References

- Ainscow, M., Slee, R. & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Bai, H. & Martin, S. M. (2015). Assessing the needs of training on inclusive education for public school administrators. *International Journal of Inclusive Education*, 19(12), 1229-1243. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1041567>
- Ball, K. & Green, R. L. (2014). An investigation of the attitudes of school leaders toward the inclusion of students with disabilities in the general education setting. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 27(1/2), 57-76.
- Bateman, D. F. & Bateman, C. F. (2014). *A principal's guide to special education*. Council for Exceptional Children (CEC), Arlington.
- Chandler, T. L. (2015). *School principal attitudes toward the inclusion of students with disabilities*. (Doctoral dissertation). Walden Dissertations and Doctoral Studies. 177.
- Galano, J. A. (2012). *Urban elementary school principals' attitudes towards the inclusive environment*. (Doctoral dissertation). Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). 1808.
- Goley, B. W. (2013). *Are school administrators' and teachers' attitudes towards inclusion influenced by the change process?* (Doctoral dissertation). Electronic Theses and Dissertations. Paper 512.
- Mahoney, K. (2018). *Elementary principals' attitudes and perceptions towards creating inclusive school environments for students with disabilities*. (Doctoral dissertation). California State Polytechnic University, Pomona.
- McLeskey, J., Waldron, N. L. & Redd, L. (2012). A case study of a highly effective inclusive elementary school. *Journal of Special Education*, XX(X), 1-12. <https://doi.org/101177/0022466912440455>
- Sharma, U. & Chow, E. W. (2008). The attitudes of Hong Kong primary school principals toward integrated education. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 380-391.

Taneri, P. O. (2022). *Kapsayıcı eğitim uygulamaları: çeşitlilikleri ve farklılıkları kucaklayan kapsayıcı çemberi genişletme*. Ankara: Eğiten.

Vazquez, M. F. (2010). *Inclusionary practices: impact of administrators' beliefs on placement decisions*. (Doctoral dissertation). University of Central Florida Orlando, Florida.

**MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMLARI**

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT CURRICULA**



## **Sekizinci Sınıf Rehberlik ve Kariyer Planlama Dersinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**

*Bildiri Kodu: 17*

**Gülhan Karalıoğlu**

*Bartın Üniversitesi, Türkiye*

gulhan.karalioglu@gmail.com

0000-0002-0065-4296

**Nuriye Semerci**

*Bartın Üniversitesi, Türkiye*

nsemerci@bartin.edu.tr

0000-0002-5347-9858

### **Giriş**

Okullarda öğretimin yanında öğrencilerin gelişimini sağlamak için rehberlik hizmeti sunulmaktadır. Bu hizmetin amacından biri bireyin yeteneklerinin keşfedilerek geliştirilmesidir. Rehberliğin bu yönü öğrencilerin kendine uygun bir eğitim kurumuna, işe ve mesleğe yönelmesine yapılacak çalışmaları kapsamaktadır (Yeşilyaprak, 2017).

Ülkemizdeki çalışmalar incelendiğinde rehberlik programlarıyla ilgili değerlendirmelere daha az yer verildiği görülmektedir. Özellikle 2012-2013 öğretim yılı itibariyle PDR (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik) dersinin değerlendirilmesinde literatürde büyük eksiklik vardır. Ayrıca ülkemizde 8. sınıfta önemli kararlar verilmektedir. Fakat ortaokulda öğrenimini sürdüren öğrencilerin bu kararı bilinçli olarak vermelerini sağlayacak mesleki olgunluk düzeyine sahip olamadıklarına dikkat çekilmektedir. Yapılan çalışmada eksikliğin giderilmesi ve PDR dersinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlüklerin, dersin daha verimli yürütülmesine ilişkin öneriler ve dersin öneminin anlaşılması amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Araştırma tarama modeline dayalı nicel çalışmadır. Çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Çalışma gurubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda çalışan 200 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların 92'si erkek, 108'i kadındır. 173'ü lisans, 27'si yüksek lisans mezunudur. Branş olarak

incelendiğinde ise; 39 matematik öğretmeni, 25 Türkçe öğretmeni, 23 İngilizce öğretmeni, 19 fen bilimleri öğretmeni, 16 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, 12'si psikolojik danışman iken 60'ını diğer branşlardan yer alan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel istatistikler ve ki kare testi uygulanmıştır.

Anket, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan Sınıf Rehberlik Programı öğeleri, ilgili alanyazın incelenerek oluşturulmuştur. Anketin kapsam geçerliği için üç sınıf rehber öğretmeninden, iki psikolojik danışmandan ve üç alanında uzman öğretim görevlisinden görüş alınarak geliştirilmiştir. Uzman görüşleri sonrası anket formu düzenlenip bilgilendirici onam metni eklenerek toplam 18 madde olarak hazırlanmıştır. İlk 10 soru kişisel bilgiler, sekiz madde derse ilişkin görüşler (kazanımlar=11, kazanımların değerlendirilmesi=11, içerik=12, ders konuları=13, öğretme-öğrenme süreci=11, sınama durumları=11, dersi yürütürken karşılaşılan zorluklar=12, programın verimli uygulanmasına ilişkin=11 madde) hazırlanmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Öğretmenlere göre programın temel üç genel amacı “Kendisi ile başkalarının duygularını anlayan, kendi duygularını ifade edebilen; Öğrenme yaşantılarıyla kendini tanıyabilen; Problem çözüp karar verme becerilerine sahip bireyler yetiştirmektir”.

Programın kazanımlarına ilişkin öğretmenlerin olumlu düşündükleri belirlenmiştir. Araştırmada program içeriği ve kazanımların birbiriyle uyumluluğu ancak içeriğin yoğun ve kazanım sayısının fazlalığı belirtilmiştir. Program kapsamında en çok “Sınav Kaygısı” ve “Verimli Ders Çalışma” konuları üzerinde durulmuştur.

Araştırmada dersin daha verimli yürütülmesine ilişkin olarak kariyer gelişimi konusunda uzmanların ortak bulunduğu okul temelli kariyer gelişimi çalışmalarına 8. sınıftan erken dönemde başlanmasıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim, Kariyer eğitimi, Meslek.

### **Kaynaklar**

Çam, S. (2008). Okullarda rehberlik hizmet alanları-birimleri. G. Can (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* içinde (s. 47-72). Ankara: Pegem.

Yeşilyaprak, B. (2017). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (27. b.). Ankara: Nobel Yayın.

# **Evaluation of the Eighth Grade Guidance and Career Planning Course according to Teacher's Opinions**

*Paper ID: 17*

**Gülhan Karalıoğlu**

*Bartın University, Türkiye*

gulhan.karalioglu@gmail.com

0000-0002-0065-4296

**Nuriye Semerci**

*Bartın University, Türkiye*

nsemerci@bartin.edu.tr

0000-0002-5347-9858

## **Introduction**

In addition to teaching, guidance services are provided to ensure the development of students in schools. One of the purposes of this service is to discover and develop the talents of the individual. This aspect of the guidance includes the studies to be done for the students to turn to a suitable educational institution, job and profession (Yeşilyaprak, 2017).

When the studies in our country are examined, it's seen that the evaluations about the guidance programs are given less attention. Especially as of the 2012-13 academic year, there's a great deficiency in the literature on the evaluation of PCG (Psychological Counselling and Guidance) course. In addition, important decisions are made at the end of the 8th grade in our country. However, it's pointed out that the students who continue their education in secondary school don't have the level of professional maturity that will enable them to make this important decision in a healthy and conscious way. In this study, it's aimed to eliminate this deficiency and to reveal the difficulties encountered in the execution of the PCG course, suggestions for more efficient conduct of the course and the importance of the course.

## **Method**

The research is a quantitative study based on the survey model. Convenience sampling method, which is one of the non-random sampling methods, was used in the formation of the study group. The study group of the research consists of 200 teachers working in secondary schools

in the 2020-2021 academic year. 92 of the participants were male and 108 were female. While 173 of them are undergraduate graduates, 27 of them are graduate graduates. When analyzed as a branch; 39 mathematics teachers, 25 Turkish teachers, 23 English teachers, 19 science teachers, 16 religious culture and ethics teachers, 12 psychological counselors and 60 teachers from other branches. Descriptive statistics and chi-square test were applied in the research.

The questionnaire used was created by examining the relevant literature, taking into account the Classroom Guidance Program items prepared by the Ministry of National Education. For the content validity of the questionnaire, opinions were taken from three class counselors, two psychological counselors and three experts in their fields, and changes were made in line with the suggestions received. After expert opinions, a questionnaire form was prepared and an informative consent text was added, and a questionnaire consisting of a total of 18 items was prepared.

### **Results / Expected Results**

According to the teachers, the three most basic general aims of the program are “to raise individuals who can understand their own and others' feelings and express their own feelings, who can recognize themselves through learning experiences, and who have problem-solving and decision-making skills”.

It was determined that teachers thought positively about the achievements of the program. In the research, it was determined that the content of the program and the achievements were compatible with each other, but the content was dense and the number of achievements was high. Within the scope of the program, it was determined that the subjects of "Exam Anxiety" and "Efficient Studying" were mostly focused on.

In the research, the point where the experts in the field of career development agree on the more efficient conduct of the course is that school-based career development studies are started earlier than the 8th grade.

**Keywords:** Education, Career education, Profession, Plan.

### **References**

Çam, S. (2008). Okullarda rehberlik hizmet alanları-birimleri. In G. Can (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* (pp. 47-72). Ankara: Pegem.

Yeşilyaprak, B. (2017). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (27th ed.) Ankara: Nobel Yayın.

## **Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleki Kimliği Hakkındaki Düşünceleri Üzerine Yapılmış Araştırmaların İncelenmesi**

*Bildiri Kodu: 35*

### **Turan Palabıyık**

*Dicle Üniversitesi, Türkiye*

turanpalabiyik@gmail.com

0000-0003-3799-5008

### **Behçet Oral**

*Dicle Üniversitesi, Türkiye*

oralbehcet@gmail.com

0000-0002-6885-1683

### **Giriş**

Öğretmenlik dünya genelinde bilime ve bilgiye ulaşmada rehber rolünü üstlenen önemli bir meslek olarak görülmektedir. Bu açıdan öğretmenlik mesleği, ülkenin yetişmiş insan gücünü etkinliği, verimliliği, yetkinliği, kültürel ve sosyal durumu bakımından oldukça önemli bir yere sahiptir (Çelikten, 2005). Bu bakımdan öğretmenlik mesleğinin toplum nezdindeki yerinin saygın ve değerli olması beklenmektedir. Bu bakımdan öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri ve öğretmenlik mesleğine bakış açısıyla ilgili birçok araştırma yapılmaktadır.

Öğretmenlerden son yıllarda beklenen en önemli özellikler, 21. yüzyıl becerilerine sahip olması ve kendini durmadan güncellemesi ve sorgulaması için öz yeterlik inancına sahip olup yeri geldiğinde kendini eleştirebilmesidir (Oral, 2015). Çünkü öz yeterlik becerisine ve kendini eleştirebilme düşüncesine sahip olan bir öğretmenin, öğrencinin akademik başarısında, sosyal, kültürel ve ahlaki olarak gelişmesinde olumlu yönde bir etkiye sahip olacağı gibi bu yönde duyarlılık göstereceği de bilinmektedir.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlik mesleği ve öğretmen kimliği üzerine yapılmış araştırmalar bulunmaktadır. Ancak bu araştırmalar, öğretmen branşları, öğretmenlerin sosyal ve ekonomik sorunları, öğretmenlerin meslek eğitiminde ihtiyaç duyduğu gereksinimler, öğretmenlerin öğretmenlik meslek algısı, toplumun öğretmenlik meslek algısı gibi farklı konularda dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu araştırmaların derlenip içerik

analizleri yapılarak bir bütün olarak sunulması ve alana kazandırılması ihtiyaç görülen bir durum olarak göze çarpmaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik mesleği ve öğretmen kimliği ile ilgili yapılan araştırmaları incelemektir. Öğretmenlik mesleği ve öğretmen kimliği üzerine yapılan araştırmaların alana yaptığı katkıyı tespit ederek, öğretmenlik mesleği ve öğretmen kimliği üzerine genel bir değerlendirme yapmaktır.

## **Yöntem**

Bu çalışma nitel araştırma deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar verilerin teker teker okunması yoluyla kod ve kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlar (Gündoğdu ve Eken, 2020, s. 292). Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak ulaşılan tezlerin içerik analizleri yapılmıştır. Nitel çalışmalarda dokümanların incelenmesinde içerik analizi kullanılmaktadır (Şimşek, 2009). Bu amaçla “öğretmenlik meslek kimliği” anahtar kelimesiyle yapılan aramada, 2005-2022 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu ulusal tez tarama merkezi, Tübitak Ulakbim, Google Akademik arama motoru ile ulusal ve uluslararası yayın yapan hakemli eğitim ve sosyal bilimler alanı dergilerindeki 37 makale ve altı tez araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen adayları ve öğretmenler teması başlığı altında yenilik, gelir, toplum ve medya, imaj, yeterlilik, mesleki kaygı, fakülte, idari kaygı ve rol olarak iki ana tema ve dokuz alt tema altında tanımlanmıştır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek kimliğinin gereklerini yerine getirecek özelliklere sahip olduğu düşünüldükleri gözlenmiştir. Yine öğretmen adaylarına göre, aldıkları pedagojik formasyon eğitiminin kendilerini öğretmenliğe hazırlamada ve öğretmenlik kimliğini sahiplenmeleri açısından önemli olduğu düşünüldüğü görülmektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik meslek kimliği için en olumsuz etkenlerden birinin medya ve toplum algısı olduğu görülmektedir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler, öğrenciler için rol model olduklarının farkında olarak, dış görünüşlerine özen gösterdiği gibi, öğrencilerle olan iletişimde dikkatli ve örnek bir tavır sergilemeye çalışmalarının gerekliliğinin bilincinde oldukları ifade edilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmenler, Öğretmen adayları, Öğretmenlik meslek kimliği.

## **Kaynaklar**

- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Gündoğdu, K. & Eken, M. (2020). Nitel araştırma desenleri. B. Oral & A. Çoban (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma içinde* (s. 285-316). Ankara: Pegem Akademi.
- Oral, B. & Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 1-11.
- Şimşek, H. (2009). Methodical problem in the researches of educational history. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(1), 33-52.

**An Investigation of Research on Teachers' and Teachers' Candidates about Teaching  
Professional Identity**

*Paper ID: 35*

**Turan Palabiyik**

*Dicle University, Türkiye*  
turanpalabiyik@gmail.com  
0000-0003-3799-5008

**Behçet Oral**

*Dicle University, Türkiye*  
oralbehcet@gmail.com  
0000-0002-6885-1683

**Introduction**

Teaching is seen as an important profession that plays the role of a guide in reaching science and knowledge throughout the world. In this respect, the teaching profession has a very important place in terms of the efficiency, productivity, competence, cultural and social situation of the country's trained manpower (Çekten, 2005). In this respect, it is expected that the place of the teaching profession in the society will be respected and valuable. In this respect, many researches are conducted on the place of the teaching profession in society and its perspective on the teaching profession.

The most important features expected from teachers in recent years are to have 21st century skills, to constantly update and question themselves, to have self-efficacy belief and to criticize themselves when appropriate (Oral, 2015). Because it is known that a teacher who has self-efficacy and self-criticism will have a positive effect on the academic success, social, cultural and moral development of the student, as well as show sensitivity in this direction.

When the studies in the literature are examined, there are studies on the teaching profession and teacher identity. However, it is seen that these studies are distributed in different subjects such as teacher branches, teachers' social and economic problems, the needs of teachers in vocational training, teachers' perception of teaching profession, and society's perception of teaching profession. Compiling these studies, presenting them as a whole by making content



analyzes and bringing them into the field is a situation that is seen as a necessity. The purpose of this research is to examine the researches on the teaching profession and teacher identity. It is to make a general evaluation on the teaching profession and teacher identity by determining the contribution of the researches on the teaching profession and teacher identity to the field.

### **Methodology**

This study was carried out by adopting a qualitative research design. Qualitative research provides the presentation of research results based on codes and categories by reading the data one by one (Berg and Lune, 2019). Research data were collected through document analysis, one of the qualitative research methods. In the research, content analyzes of the theses reached by using the document analysis method were made. Content analysis is used in the examination of documents in qualitative studies (Koyuncu, 2018). For this purpose, in the search made with the keyword "teaching profession identity", 37 articles and six theses in national and international peer-reviewed education and social science journals between 2005 and 2022 in the Council of Higher Education national thesis scanning center, Tübitak Ulakbim, Google Scholar search engine was included in the research. The findings obtained as a result of the study were defined under the title of teacher candidates and teachers under two main themes and nine sub-themes as innovation, income, society and media, image, competence, professional concern, faculty, administrative concern and role.

### **Results / Expected Outcomes**

According to the findings, it was observed that the teacher candidates think that they have the features to fulfill the requirements of the teaching profession identity. Again, according to the pre-service teachers, it is seen that the pedagogical formation education they receive is important in preparing themselves for teaching and in adopting their teaching identity. It is seen that one of the most negative factors for teachers' teaching profession identity is the perception of media and society. According to the results of the research, it is stated that teachers are aware of the fact that they are role models for students and that they are aware of the necessity of trying to display a careful and exemplary attitude in their communication with students, as well as taking care of their external appearance.

**Keywords:** Teachers, Teacher candidates, Teaching profession identity.

## References

- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Gündoğdu, K. & Eken, M. (2020). Nitel araştırma desenleri. In B. Oral & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma* (pp. 285-316). Ankara: Pegem Akademi.
- Oral, B. & Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 1-11.
- Şimşek, H. (2009). Methodical problem in the researches of educational history. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(1), 33-52.

## Öğretmenlerin Kariyer Gelişim Basamaklarına İlişkin Görüşleri

*Bildiri Kodu: 108*

**Dilara Çaycı Karaköse**

*Amasya Üniversitesi, Türkiye*

dilara.caycikarakose@gmail.com

0000-0001-8915-4679

**F. Özge Maviş Sevim**

*Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye*

ozgemsevim@gmail.com

0000-0002-4120-5374

### Giriş

Türkiye’de eğitim sisteminde insan kaynaklarının niteliğinin ve yeterliğinin istenilen düzeyde olmadığı bizzat Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ifade edilmektedir. MEB, bir milyonu aşkın çalışanı bulunan çok büyük bir örgüttür. Bu büyük yapının büyük çoğunluğunu ise doğal olarak öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleğe öğretmen olarak başlayıp öğretmen olarak emekli oldukları düşünülse de, kariyer planlamaları farklı uygulamalar ile düzenlenmiştir. Kariyer temelde kişinin yaptığı işte uzmanlaşması olarak karşımıza çıkmaktadır. TDK (2022) kariyer kavramını “bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık” olarak tanımlamaktadır.

Kendini sürekli yenilemenin ve geliştirmenin zorunlu olduğu öğretmenlik mesleğinde de kariyer gelişimi için farklı uygulamalar işe koşulmuştur. Bunun için öncelikle hizmetiçi eğitimler ve çeşitli seminerler kullanılsa da 2004 yılında öğretmenlere çeşitli kariyer unvanları vererek basamaklandırılan kariyer planları düzenlenmiştir. Bu kanuna göre öğretmenler için çeşitli kriterler (kıdem, eğitim, vs.) konularak öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olarak kariyer basamakları yapılandırılmıştır. Bu düzenlemenin ardından 2022 yılında 03.02.2022 tarihli ve 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu, 12.05.2022 tarihli ve 31833 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği ile tekrar bir düzenleme yapıldığı MEB tarafından duyurulmuştur. Bu

araştırmanın amacı ise, güncellenen öğretmen kariyer basamakları hakkında öğretmenlerin görüşlerini almaktır.

### **Yöntem**

Çalışmada nitel araştırma geleneğine bağlı kalınmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Form hazırlanırken öncelikle ilgili literatür incelenmiştir. İlgili literatüre dayalı olarak oluşturulan 11 soruluk taslak görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak için ikisi eğitim programları ve öğretim alanında ve biri ölçme değerlendirme alanında olmak üzere üç eğitim bilimleri uzmanının görüşleri alınmış, bu görüşler doğrultusunda form yeniden yapılandırılmış ve soru sayısı 12 çıkmıştır. Ardından alan uzmanı olarak bir öğretmene görüşme formu gönderilip anlaşılabilirliği konusunda görüş alınmıştır. Son olarak bir Türk dili uzmanına dil bakımından görüşleri alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda öğretmenlere, demografik bilgilerinin yanı sıra öğretmenlik kariyer basamakları hakkında sorular sorulmuştur. Bunun yanında, öğretmen kariyer basamaklarında uygulanan kriterler ve teşvikler, verilecek eğitim programının amacı, içeriği, kullanılacak öğretim yöntemi ve değerlendirme yöntemi hakkındaki görüşlerini içeren sorulara yer verilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmektedir. Verilerin analizi için Maxqda analiz programı kullanılarak betimsel analiz yapılmıştır. Çalışmaya 10 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların ikisi kadın sekizi erkektir. Katılımcıların çalışma yılları ise ikisi 20 ve üzeri yıl, beşi 10-15 yıl ve üçü ise 15-20 yıl arasında değişiklik göstermektedir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin kariyer basamakları hakkında genel bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenleri kariyer planı yapmaya teşvik eden temel faktörün maddi ve sosyal haklarda yapılan iyileştirmelerin etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu kriterlerin genel olduğunu belirterek özellikle 10 yıl kıdem süresinin uzun olduğunu ve daha kısa aralıklarla eğitim ya da basamaklandırmanın olması gerektiğini eklemişlerdir. Öğretmenlerin verilen içeriğin genel itibarıyla faydalı olduğunu, kullanılan öğretim yönteminin daha kullanışlı ve ulaşılabilir olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan sınav hakkındaki görüşlerini ise yine uygulanabilir bir değerlendirme yöntemi olduğunu eklemişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Başöğretmen, Kariyer basamakları, Öğretmen, Uzman öğretmen.

## **Kaynaklar**

Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022). Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete (31833, 12.05.2022)

TDK. (2022). Kariyer. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

## **Teachers' Views on Career Development Stages**

*Paper ID: 108*

**Dilara aycı Karaköse**

*Amasya University, Türkiye*

dilara.caycikarakose@gmail.com

0000-0001-8915-4679

**F. Özge Maviş Sevim**

*Tokat Gaziosmanpaşa University, Türkiye*

ozgemsevim@gmail.com

0000-0002-4120-5374

### **Introduction**

It is stated by the Ministry of National Education (MoNE) that the quality and competence of human resources in the education system in Turkey is not at the desired level. MoNE is a very large organization with over one million employees. The majority of this large structure consists of teachers. Although it is thought that teachers start their career as teachers and retire as teachers in the same way, their career planning has been organized with different practices. Career basically emerges as the specialization of one's work. TDK (2022) defines the concept of career as “stage, success and expertise achieved in a profession in time and by the help of work”.

In the teaching profession, where it is imperative to constantly renew and develop oneself, different practices have been employed for career development. In-service training and various seminars are used primarily for this purpose, and career plans were organized in 2004 by giving various career titles to teachers. According to this law, various criteria (seniority, education, etc.) were set for teachers, and career stages were structured as “teachers, chartered teachers and headmasters”. However, this practice was not implemented for a long time. After this regulation, it was announced by the Ministry of National Education that a new regulation was made in 2022 with the Teaching Profession Law dated 03.02.2022 and numbered 7354, and the Regulation on Candidate Teaching and Teaching Career Stages published in the Official

Gazette dated 12.05.2022 and numbered 31833. The purpose of this research is to get the opinions of teachers about the updated teacher career stages.

### **Methodology**

Qualitative research method was used in the study. 10 teachers (eight male, two female) participated in the study. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used as a data collection tool. While preparing the form, first of all, the relevant literature was examined. A draft interview form consisting of 11 questions was created based on the related literature. For content validity, by taking expert opinion, the number of questions was increased to 12. Finally, face validity was ensured by taking the opinions of a teacher about the questions and the interview form was given its final form. In the interview form, questions were asked to the teachers about their teaching career stages as well as their demographic information. In the form, questions were asked to the teachers about the criteria and incentives applied in the teacher career stages, the purpose, content, teaching and evaluation method used in the program. For the analysis of the data, descriptive analysis was performed using the MaxQda analysis program.

### **Results / Expected Outcomes**

As a result of the interviews, it was seen that the teachers had general knowledge about career steps. Also, the main factor that encourages teachers to make a career plan was the improvements made in financial and social opportunities. In addition, the majority of teachers stated that the criteria determined were very general and could be met by everyone. They stated that more specific criteria were needed. They also added that the 10-year seniority period was too long and there should be training or stages at shorter intervals. Teachers stated that the content provided was generally useful and that the teaching method used was useful and accessible. However, some teachers stated that face-to-face methods might be more beneficial. In addition to the teachers who thought that the evaluation method was appropriate, there were also teachers who thought that formative assessment should be done instead of summative assessment.

**Keywords:** Head teacher, Career steps, Teacher, Specialist teacher.

### **References**

Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022). Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete (31833, 12.05.2022)

TDK. (2022). Kariyer. Retrieved from <https://sozluk.gov.tr/>



## Öğretmenlik Mesleğinde Sosyal-Duygusal Yeterlik için Bilinçli Farkındalık

*Bildiri Kodu: 126*

**Güler Çetin**

*Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*

*Pensilvanya Eyalet Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri*

*gulerduman@ibu.edu.tr, gkc5285@psu.edu*

0000-0003-3046-3017

### **Giriş**

Öğretmen stresinin azaltılması, dünyanın birçok ülkesinde eğitim sistemlerinin istikrar ve etkinliğinin sağlanması için hayati bir öneme sahiptir (Kyriacou, 2011). Bu nedenle, öğretmenlik mesleğinde strese neden olan faktörler ve bunların nasıl ortadan kaldırılabileceği eğitim araştırmalarında yirmi yılı aşkın bir süredir incelenmektedir (ör., Herman, Hickmon-Rosa ve Reinke, 2018). Bu bağlamda, stresli durumlara karşı koruyucu bir faktör olarak işlev gören öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerinin önemi son yıllarda sıklıkla vurgulanmaktadır (ör., Jennings ve Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017). Nitekim öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlikleri, onların fiziksel ve ruhsal sağlığını güçlendirmekte, öğretmen-öğrenci ilişkilerini ve sınıf iklimini iyileştirerek eğitimin kalitesini ve öğrencilerin akademik performansını artırmaktadır (Jennings vd., 2017). Dolayısıyla, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerinin ve bu yeterliklerin gelişimini destekleyen mesleki gelişim programlarının bilinmesi ve anlaşılması oldukça önemlidir.

Bu nedenle, mevcut araştırmanın amacı, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerini açıklamak ve bu yeterlikleri geliştirmek için tasarlanan bilinçli farkındalık temelli mesleki gelişim programlarının kapsamlı bir incelemesini sunmaktır. Söz konusu amaç doğrultusunda, bu araştırma öğretmen niteliğinin ve öğretim kalitesinin yükseltilmesi gibi konularla yakından ilişkili olan sosyal-duygusal yeterliklerin (ör., Jennings ve Greenberg, 2009) öğretmen eğitimi alanında gerçekleştirilecek program geliştirme çalışmalarında, önemli bir bireysel farklılık değişkeni olarak dikkate alınmasının gereğine ve önemine dikkat çekebilir. Daha da önemlisi, öğretmen eğitiminde bilinçli farkındalık temelli mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerini olumlu yönde etkilemelerinin ne ölçüde mümkün olduğuna yönelik bir bakış açısı sunabilir.

## **Yöntem**

Bu araştırmada, araştırma yöntemi olarak alanyazın taraması benimsenmiştir. Alanyazın taraması çalışmalarında, konuyla ilgili alanyazında dağınık bir biçimde bulunan bilgi bir bütün olarak ele alınıp, tartışılan konular arasında bir bağ kurulur ya da bir senteze ulaşılır (Baumeister ve Leary, 1997). Bu bağlamda, mevcut araştırmada, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlikleri, bilinçli farkındalık temelli mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerini geliştirmedeki rolleri ve Eğitimde Farkındalık ve Dayanıklılık Geliştirme (EFDG, Jennings vd., 2013) mesleki gelişim programı sırasıyla açıklanmıştır. Bu açıklamaların bütüncül bir bakışla yorumlanmasına yardımcı olmak amacıyla, bilimsel araştırmalardan elde edilen bulgular somut örnekler aracılığıyla yorumlanmış ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çıkarımlarda bulunulmuştur.

## **Sonuçlar**

Öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterlikleri, duygusal süreçleri (örneğin, duygu düzenlenmesi), bilişsel süreçleri (örneğin, stres yönetimi) ve sosyal ve kişilerarası becerileri (örneğin, etkili dinleme, çatışmayı saygılı bir şekilde çözümleme) içeren birbiriyle ilişkili bir dizi beceri ve süreç olarak tanımlanabilir (Lozano-Peña, Sáez-Delgado, López-Angulo ve Mella-Norambuena, 2021). Öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerini desteklemek için tasarlanan mesleki gelişim programlarındaki uygulamalardan biri, bilinçli farkındalık temelli müdahalelerdir. Konuyla ilgili alanyazında, bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin (örneğin, Eğitimde Farkındalık ve Dayanıklılık Geliştirme (EFDG) mesleki gelişim programı) mesleki stresi azalttığı, sosyal-duygusal yeterlikleri geliştirdiği ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin kalitesini artırdığına ilişkin için umut verici kanıtlar bulunmaktadır (Jennings vd., 2017).

Ancak, mevcut öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerini desteklemediği görülmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009; Waajid, Garner ve Owen, 2013) Diğer bir ifadeyle, öğretmenler sosyal-duygusal yeterliklerinin gelişimi için hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerinde genellikle çok az eğitim ve destek almaktadır (Schonert-Reichl, 2017). Dolayısıyla, eğitim politikacıları, öğretmen eğitimcileri ve program geliştirme uzmanları, öğretmen ve eğitim uygulamalarının niteliğini önemli ölçüde artırmak için öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliklerini desteklemek amacıyla tasarlanmış bilinçli farkındalık temelli mesleki gelişim programlarını dikkate almalı ve uygulamaya koymalıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Bilinçli farkındalık, Mesleki gelişim, Mesleki stres, Öğretmen eğitimi, Sosyal-duygusal yeterlik.

## **Kaynaklar**

- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology, 1*(3), 311-320.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27-35.
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(2), 90-100.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 109*(7), 1010-1028.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly, 28*(4), 374.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525.
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y. & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' social-emotional competence: History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability, 13*(21), 12142.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 21*(1), 137-155.
- Waajid, B., Garner, P. W. & Owen, J. E. (2013). Infusing social emotional learning into the teacher education curriculum. *International Journal of Emotional Education, 5*(2), 31-48.

## **Mindfulness for Social and Emotional Competence in Teaching**

*Paper ID: 126*

**Güler Çetin**

*Bolu Abant İzzet Baysal University, Türkiye*

*The Pennsylvania State University, USA*

*gulerduman@ibu.edu.tr, gkc5285@psu.edu*

0000-0003-3046-3017

### **Introduction**

Understanding teachers' stress is critical for the stability and effectiveness of educational systems worldwide (Kyriacou, 2011). Consequently, over the past 20 years, researchers have been interested in the factors that cause workplace stress for teachers and the ways to eliminate those factors (e.g., Herman, Hickmon-Rosa and Reinke, 2018). In this regard, the importance of teachers' social-emotional competence that acts as a protective factor against stressful situations has been particularly emphasized (e.g., Jennings and Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017). Indeed, teachers' social-emotional competence enhances their physical and mental health, and promotes educational quality and students' academic performance by improving teacher-student relationships and the classroom climate (Jennings et al., 2017). Hence, it is important to know and understand teachers' social-emotional competence and how professional development programs for teachers work to promote teachers' social-emotional competence.

Therefore, the present study aimed to explain teachers' social-emotional competence and to provide a comprehensive compilation of mindfulness-based professional development programs designed to promote teachers' social-emotional competence. By doing so, this study attempts to draw attention to the importance of involving social-emotional competence, which is closely related to teacher and teaching quality, in the development of more effective teacher education programs (e.g., Jennings and Greenberg, 2009). More importantly, it may provide a deeper insight into how mindfulness-based professional development programs for teachers support teachers' social-emotional competence.

## **Methodology**

In this study, literature review was adopted as a research method. Literature review surveys the state of knowledge on a particular topic and provides useful overviews and integrations of a specific area (Baumeister and Leary, 1997). Accordingly, this study explained teachers' social-emotional competence, the role of mindfulness-based interventions in promoting teachers' social-emotional competence, and the Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE, Jennings et al., 2013) professional development program respectively. It also presented an overview and synthesis of representative research studies and provided implications for teacher professional development.

## **Results**

Teachers' social-emotional competence can be described as a comprehensive set of interrelated skills and processes, including emotional processes (e.g., regulating emotions), cognitive processes (e.g., stress management), and social and interpersonal skills (e.g., listening effectively, negotiating conflict respectfully) (Lozano-Peña, Sáez-Delgado, López-Angulo and Mella-Norambuena, 2021). One approach that has been emerging from professional development programs for teachers to promote teachers' social-emotional competence is participation in mindfulness-based interventions. Relevant literature has shown that various mindfulness-based interventions (e.g., the Cultivating Awareness and Resilience in Education- [CARE] professional development program) provide promising evidence for reducing teachers' occupational stress, promoting teachers' social-emotional competence, and enhancing the quality of their classroom interactions (Jennings et al., 2017).

Intriguingly, however, teacher education is not currently supporting the development of teachers' social-emotional competence (Jennings and Greenberg, 2009; Waajid, Garner and Owen, 2013) In other words, teachers typically receive little training and support for the development of their social-emotional competence during pre- and in-service teacher education (Schonert-Reichl, 2017). However, policymakers, teacher education program developers, and teacher educators should take mindfulness-based interventions into consideration and support professional development programs designed to enhance teachers' social-emotional competence to significantly improve teacher and teaching quality.

**Keywords:** Mindfulness, Occupational stress, Social-emotional competence, Professional development, Teacher education.

## References

- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology, 1*(3), 311-320.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27-35.
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(2), 90-100.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 109*(7), 1010-1028.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly, 28*(4), 374.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525.
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y. & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' social-emotional competence: History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability, 13*(21), 12142.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 21*(1), 137-155.
- Waajid, B., Garner, P. W. & Owen, J. E. (2013). Infusing social emotional learning into the teacher education curriculum. *International Journal of Emotional Education, 5*(2), 31-48.

## Değer Temelli Yönetim Eğitimi Modülünün Geliştirilmesi

*Bildiri Kodu: 150*

**Mustafa Cem Babadoğan**

*Ankara Üniversitesi, Türkiye*

cbabadogan@gmail.com

0000-0002-6796-5654

**Kıymet Selvi**

*Kıymet Selvi Eğitim Destek ve Danışmanlık Ltd. Şti., Türkiye*

kselvi59@gmail.com

0000-0002-9358-9867

**Nazmi Karyagdi**

*Yeni Ekonomi Danışmanlık A.Ş., Türkiye*

nazmi.karyagdi@yeniekonomi.com.tr

0000-0002-5431-8765

### **Giriş**

Değer kavramı insanlığın yaşamı ile birlikte oluşmaya başlamış ve insan kararlarının temelini oluşturan temel ilkelerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. İlk insan hayatta kalmaya, kendi varlığını sürdürmeye, kendini beslemeye, vahşi yaşamla mücadele etmeye ve tehditlerden korunmaya çalışırken kendi yaşamıyla ilgili değerler oluşturmaya başlamıştır. Değerler, etik ve ahlak arasındaki etkileşim olduğu için birindeki değişiklik diğerlerini de etkiler. Değer temelli yönetim kavramının kapsamı; değer, etik, ahlak, kurum kültürü ve değer ilişkisi ile değer temelli yönetim yaklaşımından oluşmaktadır. Bu bağlamda sektörde çalışan yönetici uzman gibi tüm işgörenlerin değer temelli anlayışla hareket etmesini sağlamak günümüzde gittikçe daha önemli hale gelmektedir. Sürecin işlevsel durma dönüştürülmesi ancak bu konuda geliştirilecek uygulamalı eğitim programlarıyla yoluyla sağlanabilir. Bu çalışmanın amacı, değer temelli yönetim yaklaşımının işletmelerde görev yapan tüm çalışanların mesleki yaşam tarzına dönüştürülmesi için değer temelli yönetim anlayışı ile ilgili farkındalık kazandırmaktır.

## **Yöntem**

Karyağdı, Atay ve Selçuk (2021) tarafından yapılan “Yeni Ekonomi ve Ağdaş Toplumda Değer Temelli Yönetim” konulu bir araştırma yapılmıştır. ISO 500 büyük işletmelerde üst düzey yöneticileri ile yapılan araştırmada “değer temelli yönetim anlayışından ne anladıkları” sorularak yöneticilerin görüşleri alınmıştır. Üç ayrı aşamada gerçekleştirilen bu araştırmada İşletmelerin ve işletmede çalışmalarla birlikte yöneticilerin “İnsan Onuru, Adalet, Güven, Çoğulculuk, Yaşam Kalitesi ve Sürekli Gelişim” olarak tanımlanmış olan değere ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Saptanan değerler iş yaşamında ihtiyaç duyulan temel değer belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlardan hareketle saptanan bu ihtiyaçlar bir alan uzmanı, bir işletme çalışanı ve iki program geliştirme uzmanı olmak üzere toplam dört uzman tarafından gözden geçirilmiştir. Çalışmada nitel analizler yapılmış ve uzman görüşlerine dayalı olarak içerik analizleri gerçekleştirilmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan masa başı çalışmasıyla 'Değer Temelli Yönetim (DTY)' anlayışının işletmelere aktarılabilmesi için bu konuda farkındalık kazandırılmaya yönelik üç modül olarak tasarlanmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada ilk modülün yapısı açıklanacaktır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Ortaya çıkan ihtiyaçlar dikkate alınarak “Etik, Ahlak, Değer, Kurum Kültürü ve Değerler ile Değer Temelli Yönetim Yaklaşım” kavramlarına odaklanarak odaklanılarak kazanımlar ve içerikler belirlenmiş ve bunlar dikkate alınarak modül tasarımı gerçekleştirilmiştir

Bu çalışmada, bireyin, toplumun işletmelerin sorunlarını merkeze alan tasarım kullanılmıştır. Bu üst tasarımın odak noktaları; toplumsal yaşam devamlılığı, sosyal problemler, sosyal değerler, yaşam alanları, toplumsal yapılandırma konularıdır. Toplumsal sorunlar, öğrenenlerin ilgileri, yetenekleri ve ihtiyaçları ile birlikte düşünülür. Sorunlara göre düzenlenen program aracılığıyla, topluma, önemli sorunların çözümünde yetenekli, bilgi, beceri, fikir sahibi bireylerin yetiştirilmesi düşünülmektedir. Bu tasarımlarda, sorun çözme yöntem ve yaklaşımları kullanılmıştır. Bu amaçla bireysel ve toplumsal sorunların çözümü için eğitim programlarının tasarlanması ve geliştirilmesi istenir. Bu program, bütün öğrenciler için geçerli ortak sosyal problemleri belirlenmesi, ortak ihtiyaçların karşılanması ve çalışma alanlarının geliştirilmesinde bütün disiplinlerden yararlanma yoluna gidilmektedir. Değer yönetimine daha uygun görülen yaşam temelli alt tasarımı çerçevesinde hazırlanmıştır. Bu alt tasarımda amaç, katılımcıların kavrayışını geliştirmek ve gerçek dünya ile ilgili sorunları genelleme



becerisi kazanmalarına yardımcı olmaktır. Modül geliştirilirken; değişen yaşam ortamına uyum sağlama, doğrudan ilgilendirme ve katılım sağlama gibi üç temel varsayıma dayanmaktadır.

İhtiyaç saptama çalışmaları sonrasında program yeterlikleri, modül kazanımları, belirlenen yeterlik ve kazanımlar çerçevesinde içerik kapsamı oluşturulmuştur. Seçilen süreleme tasarımları için de yeterlik ve kazanımlara göre örnek sorular ve bunlara dayalı senaryolar yazılmıştır. Ardından her bir senaryo için belge ve görseller hazırlanmış, senaryo süreçlerinin kazanımlarla ilişkisini ölçecek materyaller geliştirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Değer, Yönetim, Modül, Öğretim tasarımı, Program geliştirme.

### **Kaynaklar**

Karyağdı, N., Atay, Ö. & Selçuk, M. (2021). *Yeni ekonomide ve ağdaş toplumda değer temelli yönetim*. KalDer Yayınları No: 38, (1. b.). Ankara: Elma Teknik Basım.

## **Development of Value-Based Management Training Module**

*Paper ID: 150*

**Mustafa Cem Babadoğan**

*Ankara University, Türkiye*

cbabadogan@gmail.com

0000-0002-6796-5654

**Kıymet Selvi**

*Kıymet Selvi Education Supports and Consultancy LC., Türkiye*

kselvi59@gmail.com

0000-0002-9358-9867

**Nazmi Karyadı**

*New Economy Consultancy IC., Türkiye*

nazmi.karyagdi@yeniekonomi.com.tr

0000-0002-5431-8765

### **Introduction**

The concept of value has begun to formation with the life of humanity and has led to the emergence of the basic principles that form the basis of human decisions. While trying to survive, maintain its own existence, feed itself, struggle with wildlife and protect itself from threats, the first human started to form values related to its own life. Because values are the interaction between ethics and morals, a change in one affects the others. The scope of the value-based management includes value, ethics, morality, culture of institutions and value relationship. In this context, it is becoming more and more important today to ensure that all employees working in the sector, such as managers and experts, act with a value-based understanding. In this context, it is becoming more and more important today to ensure that all employees, such as managers and experts, who work in the sector, act with a value-based understanding. Bringing functionality to the value-based management approach can only be achieved through applied curriculum to be developed on this subject. The aim of this study is to raise awareness about the value-based management approach in order to transform the value-

based management approach into a professional lifestyle of all employees working in businesses.

### **Methodology**

A research on “New Economy and Value Based Management in Networking Society” was conducted by Karyağdı, Atay and Selçuk (2021). In the research conducted with senior managers in ISO 500 large enterprises, the opinions of the managers were taken by asking "what they understand from the value-based management approach". In this research, which was carried out in three different stages, it was determined that the businesses and managers, together with those who work in the business, need the value defined as "Human Dignity, Justice, Trust, Pluralism, Quality of Life and Continuous Development". The determined values have been determined as the basic value needed in business life. These needs, which were determined by the results of this study, were reviewed by a total of four experts, including a field expert, a business employee and two program development experts. In the study, qualitative analyzes were made and content analyzes were carried out based on expert opinions. In order to transfer the 'Value Based Management (DTY)' approach to businesses, it was decided to design three modules to raise awareness on this issue, with a desk-based work done by experts. In this study, the structure of the first module will be explained.

### **Results / Expected Outcomes**

By focusing on the concepts of "Ethics, Morality, Value, Culture of Institution and Values and Value-Based Management Approach", the achievements and contents were determined and the module design was carried out considering these emerging needs.

In this study, the design that focuses on the problems of the individual and the society and the enterprises was used. The focal points of this top design are; social life continuity, social problems, social values, living spaces, social structuring issues. Social problems are considered together with the interests, abilities and needs of the learners. Through the program organized according to the problems, it is thought to raise individuals who are capable, knowledge, skills and ideas in solving important problems for the society. In these designs, problem solving methods and approaches are used. For this purpose, it is required to design and develop training programs for the solution of individual and social problems. This program seeks to benefit from all disciplines in identifying common social problems for all students, meeting common needs and developing study areas. It has been prepared within the framework of the life-based sub-design, which is more suitable for value management. The aim of this sub-design is to help

participants gain the ability to develop their understanding and generalize real-world problems. While developing the module; It is based on three basic assumptions such as adapting to the changing living environment, direct interest and participation.

After the needs assessment, the content scope was created within the framework of program and module learning outcomes, For the selected timing designs, sample questions, case studies and scenarios based on them were written according to program and module learning outcomes. Then, documents and visuals were prepared for each scenario, and materials were developed to measure.

**Keywords:** Value, Management, Module, Instructional design, Curriculum development.

### **References**

Karyağdı, N., Atay, Ö. & Selçuk, M. (2021). *Yeni ekonomide ve ağdaş toplumda değer temelli yönetim*. KalDer Yayınları No: 38, (1st ed.). Ankara: Elma Teknik Basım.

# **Eğitimcilerin Lisansüstü Öğrenimden Beklentileri: Eğitim Yönetimi Lisansüstü Programı Örneği**

*Bildiri Kodu: 192*

**Fatmanur Özen**

*Giresun Üniversitesi, Türkiye*

fatma.nur.ozen@giresun.edu.tr

0000-0002-3232-7484

## **Giriş**

Lisansüstü öğrenim bugüne değin alanında uzmanlaşma, prestij, daha yüksek gelir, başta akademik iş alanları olmak üzere iş fırsatlarını çeşitlendirdiği için son yıllarda oldukça yüksek talep görmektedir (İlter, 2021; Liu ve Morgan, 2016; Smyth ve Banks, 2012). Türkiye’deki uygulamalarla eğitim örgütlerinde lisansüstü öğrenim bugün uzman ve başöğretmenliğe sınıvsız geçiş için ölçütlerden biri haline getirilmiştir. Böylece lisansüstü öğrenim diplomasına sahip olma Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerinden oldukça yüksek talep görmeye başlamıştır. Bu araştırmada amaç MEB’e bağlı okullarda görev yapmakta iken Eğitim Yönetimi Tezli ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına kayıtlı olanların görüşleri doğrultusunda programdan beklentileri, program boyunca yaşanan olumlu olumsuz durumları değerlendirmektir.

## **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden görüngübilim (fenomenoloji) yaklaşımı kullanılmaktadır. Araştırmada veriler iki turda toplanmıştır. Birinci turda Google Forms’da araştırmacı tarafından alan uzmanlarına danışılarak hazırlanmış açık uçlu sorularla Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne bağlı Eğitim Yönetimi Tezli ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarında öğrenimleri devam eden; hali hazırda MEB’e bağlı resmi eğitim kurumlarında öğretmen, okul müdürü (ya da yardımcısı) ve ilçe milli eğitim şube müdürü olarak görevli; dokuzu tezli, 29’si tezsiz yüksek lisans öğrencisi olan toplam 38 katılımcıdan veri toplanmıştır. İlk turda elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve görüşme formu halinde düzenlenmiş sorularla bu kez aynı gruptan yedi gönüllü katılımcı ile odak görüşmesi yapılmıştır. Veriler görüngübilim kodlama tekniği ile seçme nedenleri, program beklentileri, program deneyimleri eksenlerine bağlı temalar ve alt temalarda analiz edilmiştir.

## Sonuçlar

Görüngübilim kodlama tekniği ile analiz edilen görüşme metinlerinden elde edilen bulgulara dayalı araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılanların Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programına dahil olma amacı uzman ya da başöğretmen statüsü edinmekten ziyade okullarında yönetici statülerine aday olmak, yönetim becerilerini geliştirmektir. Hali hazırda yönetim görevi olanlar yönettikleri alanlarda seçilen, uygulamaları ile fark yaratan yönetici olabilmek için lisansüstü öğrenime dahil olmak istemişlerdir. Tezli yüksek lisans öğrenimini sürdürenler çoğunlukla mevcut çalışma pozisyonlarından ayrılıp üniversitelerde akademisyen olmayı hedeflemektedir. Eğitim yönetiminin hem tezli hem de tezsiz programlarında sunulan ders içeriklerine özellikle yönetici olarak çalışanlar aşına olduklarını bildirmişlerdir. Benzer içerikler MEB'in hizmetiçi eğitim programlarında kendilerine kısmen sunulmuştur. Ancak yüksek lisansta sunulduğu şekli ile katılımcılar içeriğin sunumu esnasında (derslerde) daha aktif rol alabildiklerini, yorum yapabildiklerini ve konuyla ilgili aralarında daha özgür tartışabildiklerini bildirmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Lisansüstü öğrenim, Lisansüstü öğrenimden beklentiler, Eğitim yönetimi.

## Kaynaklar

- İlter, İ. (2021). Lisansüstü eğitime yönelik farkındalığın lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitim niyetlerine etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1592-1601. <https://doi.org/10.33206/mjss.814770>
- Liu, D. & Morgan, W. J. (2015). Students' decision-making about postgraduate education at G University in China: The main factors and the role of family and of teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(2), 325–335. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0265-y>
- Smyth, E. & Banks, J. (2012). There was never really any question of anything else': Young people's agency, institutional habitus and the transition to higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 33(2), 263–281. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.632867>

# **Expectations of Educators from Postgraduate Study: An Example of Educational Management Master Program**

*Paper ID: 192*

**Fatmanur Özen**

*Giresun University, Türkiye*

fatma.nur.ozen@giresun.edu.tr

0000-0002-3232-7484

## **Introduction**

Postgraduate education has been in high demand in recent years as it has diversified business opportunities, especially in academic fields of specialization, prestige, higher income, and academic work (İlter, 2021; Liu and Morgan, 2016; Smyth and Banks, 2012). With the practices in Turkey, postgraduate education in educational organizations has become one of the criteria for transitioning to specialist and head teacher without an exam. Thus, having a graduate education diploma has started to receive a very high demand from teachers and administrators working in schools affiliated to the Ministry of National Education (MoNE) in Türkiye. The aim of this research is to evaluate the expectations from the program and the positive and negative situations experienced during the program in line with the opinions of those enrolled in Educational Management Master's Programs with and without thesis while they are working in schools affiliated to the MoNE.

## **Methodology**

The phenomenology approach, one of the qualitative research designs, is used in the research. Data were collected in two rounds in the study. In the first round, with open-ended questions prepared by the researcher in Google Forms in consultation with the field experts, they continue their education in Educational Management Master's Programs with Thesis and Non-Thesis of Giresun University Social Sciences Institute; currently working as a teacher, school principal (or assistant) and district national education branch director in official education institutions affiliated to the MoNE. Data were collected from a total of 38 participants, nine of whom were graduate students with thesis and 29 were graduate students without thesis. This time, focus interviews were conducted with seven volunteer participants from the same group, with the questions that were rearranged in line with the data obtained in the provincial tour and arranged

as an interview form. The data were analyzed in the themes and sub-themes related to the reasons for choosing, program expectations, program experiences with the phenomenological coding technique.

## Results

According to the results of the research based on the findings obtained from the interview texts analyzed with the phenomenological coding technique, the aim of the participants to be included in the Educational Administration Master's Program is to be a candidate for managerial status in their schools and to improve their governance skills rather than obtaining the status of specialist or head teacher. Those who currently have management duties wanted to be included in graduate education in order to become a manager selected in the fields they manage and making a difference with their practices. Those who continue their postgraduate study with thesis mostly aim to leave their current working positions and become academicians in universities. Especially those who work as administrators reported that they are familiar with the course contents offered in both the thesis and non-thesis programs of educational administration. Similar contents were partially presented to them in the in-service training programs of the MoNE. However, the participants report that they can take a more active role in the presentation of the content (lessons), as it is presented in the master's degree, that they can make comments and discuss the subject more freely among themselves.

**Keywords:** Postgraduate study, Expectations from postgraduate study, Educational administration.

## References

- İlter, İ. (2021). Lisansüstü eğitime yönelik farkındalığın lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitim niyetlerine etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1592-1601. <https://doi.org/10.33206/mjss.814770>
- Liu, D. & Morgan, W. J. (2015). Students' decision-making about postgraduate education at G University in China: The main factors and the role of family and of teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(2), 325–335. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0265-y>
- Smyth, E. & Banks, J. (2012). There was never really any question of anything else: Young people's agency, institutional habitus and the transition to higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 33(2), 263–281. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.632867>



## Öğretmenlere Yönelik Mesleki Öğrenme Modeli Geliştirilmesi ve Modelin Eğitimde Oyunlaştırma Konusunda Uygulanması

*Bildiri Kodu: 245*

**Yaprak Alagöz Hamzaj**

*Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

yaprakalagoz@anadolu.edu.tr

0000-0002-3437-4807

**Meral Güven**

*Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

mguven@anadolu.edu.tr

0000-0002-4139-729X

### **Giriş**

Bilgi çağı ile birlikte, geçmişte öğretmenin elinde tuttuğu bilgiye sahip olma gücü artık tüm insanlara sunularak bir ayrıcalık olmaktan çıkarılmış ve bunun sonucunda da okul ve öğretmenin işlevinde birtakım değişiklikler kaçınılmaz olmuştur. Bu değişim sonuç olarak öğretmenlerin sürekli bilgi ve becerilerini güncellemeleri gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017).

Öğretmenlerin sözü edilen bağlamda gereksinmelerini karşılamaları mesleki gelişim ile sağlanmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaya ve geliştirmeye dönük gereksinmelerini karşılamak, mesleki gelişimin temel amacını oluşturmaktadır (Özer, 2008). Fakat günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin etkili bir şekilde sağlanamadığı yönündeki çalışmalar ve görüşler artmıştır (OECD, 2017). Dolayısıyla ‘mesleki gelişimin nasıl sağlanması’ gerektiğinden çok ‘öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasında nasıl daha etkili olunur?’ sorusu önem kazanmaya başlamıştır. Bu açıdan var olan mesleki gelişim uygulamalarının istenilen başarıya ulaşamaması sonucunda, mesleki gelişimin etkili bir şekilde sağlanmasına yönelik sorunların belirlenerek bu sorunları ortadan kaldırmayı amaçlayan yeni yaklaşım ve modellerin ortaya konulması gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

Son zamanlarda ‘mesleki gelişim’ ile ilgili yaşanan sorunlar ve gelişmeler bu kavram yerine ‘mesleki öğrenme’ kavramının benimsenmesi sonucunu beraberinde getirmiştir. Yenilikçi

yaklaşımlara daha uygun olması ve daha etkili bir mesleki gelişimi ifade etmesi dolayısıyla bu çalışmada ‘mesleki öğrenme’ kavramının benimsenmesine karar verilmiştir. Bu çalışmada da öncelikle mesleki öğrenme konusunda gereksinimler belirlenerek etkili bir mesleki öğrenme sağlayabilecek yeni bir model taslağı oluşturulmuş ve bu modelin denenmesi aşamasında öğretmenlere yönelik eğitimde oyunlaştırma konusunda bir mesleki öğrenme eğitimi gerçekleştirilmiştir.

## **Yöntem**

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerinin etkili bir şekilde sürdürülmesine yönelik bir model önerisi geliştirmek ve uygulama sürecinin etkililiğini ortaya koymaktır. Çok aşamalı karma yöntemin benimsendiğı çalışmada öncelikle öğretmen ve öğretmen eğitimcilerinden yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı tarafından geliştirilen Mesleki Öğrenme Ölçeğı ile toplanan veriler ile öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin gereksinimleri belirlenmeye çalışılmış olup, bu gereksinimler doğrultusunda ve alanyazından hareketle bir Mesleki Öğrenme Modeli oluşturularak, bu modelin etkililiğinin denenmesi amacıyla bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasında “Eğitimde Oyunlaştırma” konusunda çevrimiçi bir eğitim süreci gerçekleştirilmiş olup süreç 14 hafta sonunda 13 katılımcıyla tamamlanmıştır. Eğitim sürecinde katılımcılardan elde edilen ders analizleri, ödevler, yansıtma raporları, geliştirilen materyaller gibi verilerle birlikte süreç sonunda katılımcılardan anket ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerle veriler toplanmıştır.

## **Sonuçlar**

Öğretmen ve öğretmen eğitimcisi görüşlerinden hareketle öğretmenlerin mesleki öğrenme gereksinimleri birçok açıdan incelenerek ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda geliştirilen Mesleki Öğrenme Modeli ise mesleki öğrenmeye hazırlık, mesleki öğrenme gerçekleştirme ve mesleki öğrenmeyi sürdürme olmak üzere üç boyut ve bu boyutlar içerisinde yer alan toplam yedi aşamadan oluşmaktadır. Uygulama aşamasında eğitimde oyunlaştırma konulu eğitim sürecinden elde edilen veriler doğrultusunda modelin etkili bir şekilde mesleki öğrenmeyi sürdürmeye katkı sağladığı, ayrıca uygulama sürecinin hangi yönlerinin bunda önemli olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Çok aşamalı karma yöntem, Mesleki gelişim, Mesleki öğrenme, Mesleki öğrenme modeli, Eğitimde oyunlaştırma.

## **Kaynaklar**

- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- OECD. (2017). *How can professional development enhance teachers' classroom practices?* Teaching in Focus, No. 16. Paris: OECD Publishing.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* içinde (s. 195– 216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

# **Development of a Professional Learning Model for Teachers and Application on Gamification in Education**

*Paper ID: 245*

**Yaprak Alagöz Hamzaj**

*Anadolu University, Türkiye*

yaprakalagoz@anadolu.edu.tr

0000-0002-3437-4807

**Meral Güven**

*Anadolu University, Türkiye*

mguven@anadolu.edu.tr

0000-0002-4139-729X

## **Introduction**

Changes in the function of the school and the teacher, has revealed the necessity for teachers to constantly update their knowledge and skills (Darling-Hammond, Hyler and Gardner, 2017). This need of continual development is fulfilled by “professional development”. The main purpose of professional development is to meet the needs of teachers to ensure and develop students' learning (Ozer, 2008). However, today, studies often state that the professional development of teachers cannot be provided effectively (OECD, 2017). As a result of the failure of existing professional development practices to achieve the desired success, the need for new approaches and models that aim to eliminate the problems related to effective professional development by identifying them arises. Therefore, there is a shift from the question of “how to provide professional development”, to the question of "how to be more effective in providing professional development of teachers".

Recent problems and developments related to “professional development” have led to the adoption of the concept of “professional learning” instead. It is seen that the concept of "professional learning" has recently been used instead of professional development. It was decided to adopt the concept of 'professional learning' in the present study as it is more suitable for innovative approaches and expresses a more effective professional development.

In this study, firstly, the teachers' professional learning needs were identified, which, with the literature, built the foundation of the professional learning model, then the model was applied to train teachers on gamification in education.

### **Methodology**

In the study, in which the multi-stage mixed method was adopted, teachers' professional learning needs were identified according to the semi-structured interviews with teachers and teacher educators besides the data obtained with the Professional Learning Scale developed by the researcher. A Professional Learning Model was developed in line with these needs and based on the literature, and then an implementation was carried out to test the effectiveness of this model. In order to test the effectiveness of the Professional Learning Model, an online asynchronous training process was carried out on "Gamification in Education" and the process was completed with 13 participants in 14 weeks. Along with the data such as course analytics, homework, reflection reports, and materials developed from the participants during the training process, data were collected through questionnaires and semi-structured interviews at the end of the process.

### **Results**

Based on the opinions of teachers and teacher educators, findings related to the professional learning needs of teachers have been revealed. The Professional Learning Model consists of three dimensions as preparation for professional learning, realization of professional learning and continuation of professional learning, and a total of seven stages within these dimensions. With the data obtained during and the end of the implementation phase, it has been revealed that the model contributes to the professional learning effectively.

**Keywords:** Multi-stage mixed method, Professional development, Professional learning, Professional learning model, Gamification in education.

### **References**

- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- OECD. (2017). *How can professional development enhance teachers' classroom practices?* Teaching in Focus, No. 16. Paris: OECD Publishing.

Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. In A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* (pp. 195– 216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.

**İngilizce Öğretmeni Tekno-Pedagojik Alan Bilgisi Konusunda Gerçekleştirilen  
Araştırmalara Yönelik Sistematik Derleme Çalışması**

*Bildiri Kodu: 265*

**Duygu Çavuşoğlu**

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye*

dygcvsgl@gmail.com

0000-0003-2922-0069

**Remzi Yavaş Kıncal**

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye*

rkinca@comu.edu.tr

0000-0002-6258-393X

**Osman Yılmaz Kartal**

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye*

osmanykartal@comu.tr

0000-0002-8514-1923

**Giriş**

Öğretmenlik olgusuna ilişkin gerçekleştiren incelemelerde, Shulman'ın (1987) bakış açısı önemlidir. Öğretmen bilgisi olarak tanımlanan bu yaklaşımda, bir bireyin öğretmen olarak tanımlanabilmesi için yedi farklı bilgi türünü (konu alan bilgisi, pedagoji bilgisi, program bilgisi, pedagojik alan bilgisi, öğrenci bilgisi, eğitim bağlamı bilgisi, eğitimin felsefi-tarihi-sosyal temelleri bilgisi) niteliksel olarak kendisinde donanım haline getirmesi gerekmektedir. Eğitim 4.0 ve ötesi perspektifinden yaklaştığımızda, teknolojik determinizm teorisinin bir yansıması gibi, öğretmenin donanımına eklenmek üzere, teknolojinin neden olduğu yeni bir bilgi türü ortaya çıkmıştır: tekno-pedagojik alan bilgisi (TPAB) (Mishra ve Koehler, 2006). Özellikle web 2.0 - 3.0 - 4.0 uygulamaların günlük yaşantıya olduğu kadar eğitim yaşantısına da yoğun bir şekilde nüfuz ettiği ve geleneksel eğitime alternatif uygulamaların (mobil öğretim uygulamaları, harmanlanmış öğrenme/sınıflar, ters yüz öğrenme vb.) tercih edilme realiteleri dikkate alındığında, TPAB'ın önemi daha da öne çıkmaktadır. Özellikle yabancı dil öğretiminde, Türkiye açısından da yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde "TPAB" bir

inceleme konusudur. Dolayısıyla İngilizce öğretmeninin mesleki gelişimine yönelik geliştirilecek program-model-teoriler için TPAB incelemeleri belirleyicidir. Bu çalışmada, İngilizce öğretmeni tekno-pedagojik alan bilgisi üzerine yapılan araştırmaların incelenerek araştırma eğilimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

## **Yöntem**

Bu çalışma, Web of Science ve Springer veri tabanlarında 2012 ile 2022 yılları arasında “İngilizce öğretmeni tekno-pedagojik alan bilgisi gelişimleri” konusu üzerine gerçekleştirilen bir sistematik derleme çalışmasıdır.

Çalışma grubu oluşturmak amacıyla, “English teachers’ technological pedagogical knowledge”, “English teacher & technology”, “EFL & technology”, “ESL & technology”, “TPACK (Technological pedagogical content knowledge)”, “teaching English & technology” anahtar kavramları kullanılarak veritabanı taraması yapılmıştır. Dahil etme ve dışlama kriterleri sonucunda toplam 36 makale ile çalışma grubu oluşturulmuştur.

Veri analizinde, konu modellemesi yöntemlerinden Gizli Dirichlet Ayırımı (GDA) Algoritması kullanılmış ve veriler Konu Modelleme ile ortak başlıklar altında kategorileştirilmiştir. Ayrıca, makalelerin yıllara, ülkelere ve kıtalara göre dağılımını analiz etmek için Python programlama dili ve Python veri analizi kütüphaneleri kullanılmıştır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

İngilizce öğretmeninin TPAB konusundaki araştırmalar daha çok Asya kıtasında gerçekleştirilmiş; en çok araştırma yayımlanan ülkeler Çin, Türkiye, Tayvan ve İran’dır. Yıllık yayımlanan makale sayılarında 2019 ve 2020 yıllarında kısmi bir düşüş görülmesine rağmen; 2012 yılından 2022 yılına doğru genel bir artış mevcuttur.

GDA analizi sonucunda dört konu öne çıkmaktadır: “öğretmenlerin teknoloji entegrasyonundaki öz-yeterlikleri”, “yükseköğretim kurumlarında öğretimsel zorluklar”, “hizmet öncesi öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri uygulamalarına yaklaşımları” ve “öğretmenlerin yabancı dil öğretiminde mesleki gelişimleri” olarak belirlenmiştir. TPAB’nin; İngilizce öğretmeni ve öğretimi açısından önemi ve ihtiyaç durumu; İngilizce eğitimi programlarında oluşturduğu teknoloji temelli dönüşüm ve fırsatlar, İngilizce öğretim ilke ve yöntemlerinde oluşturduğu farklılaşmalar, öğretim teknolojisi ve materyallerinin çeşitlenmesi, hizmet-öncesi ve hizmet-içi mesleki gelişim programlarında yer verilmesi, öğretmenin diğer donanımları ile ilişkisi (örn. düşünme becerileri) konularında araştırma eğilimlerinin oluştuğu



anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin TPAB yeterlikleri, bilişsel ve duyuşsal düzeyleri ile birlikte TPAB'ın nasıl ölçüleceği de araştırma eğilimleri arasındadır.

**Anahtar Sözcükler:** İngilizce öğretmeni, Mesleki gelişim, Tekno-pedagojik alan bilgisi.

### **Kaynaklar**

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

**Systematic Review of Research Conducted on the Techno-Pedagogical Content  
Knowledge of English Teachers**

*Paper ID: 265*

**Duygu Çavuşoğlu**

*Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye*

dygcvsgl@gmail.com

0000-0003-2922-0069

**Remzi Yavaş Kıncal**

*Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye*

rkincal@comu.edu.tr

0000-0002-6258-393X

**Osman Yılmaz Kartal**

*Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye*

osmanykartal@comu.tr

0000-0002-8514-1923

## **Introduction**

The perspective of Shulman (1987) is important in the studies carried out on the phenomenon of teaching. In the approach, defined as teacher knowledge, an individual needs to equip himself qualitatively with seven different types of knowledge (subject area knowledge, pedagogical knowledge, program knowledge, pedagogical domain knowledge, student knowledge, educational context knowledge, philosophical-historical-social foundations of education) in order to be defined as a teacher. When we approach from the perspective of Education 4.0 and beyond, as a reflection of the technological determinism theory, to be included in the qualifications of a teacher, caused by technology, a new type of knowledge emerged: techno-pedagogical content knowledge (TPACK) (Mishra and Koehler, 2006). In particular, when the realities of the fact that web 2.0 - 3.0 - 4.0 applications have penetrated extensively into educational life as well as daily life and the fact that alternative applications are preferred to traditional education (mobile teaching applications, blended learning / classes,

flipped learning, etc.) are taken into account, the importance of TPACK stands out even more. Especially in foreign language teaching, TPACK is an area of research in teaching English as a foreign language from the point of view of Turkey. Therefore, TPACK examinations are decisive for the curriculum-model-theories to be developed for the professional development of the English teacher. In this study, it is aimed to reveal the research trends by examining the research on English teachers' techno-pedagogical content knowledge.

### **Methodology**

This study is a systematic review of research on the databases of Web of Science, and Springer between the years 2012 and 2022 on the subject of the development of English teacher techno-pedagogical content knowledge.

For the purpose of selecting a study group, the key concepts “the English teachers' technological pedagogical knowledge”, “English teacher & technology”, “EFL & technology”, “ESL & technology”, “TPACK (technological pedagogical content knowledge)”, “English teaching & technology” were used to search on databases. As a result of the inclusion and exclusion criteria, a study group was formed with a total of 36 articles.

In data analysis, Latent Dirichlet Allocation (LDA) was used from topic modeling methods and the data were categorized under common headings with Topic Modeling. In addition, Python programming language and Python data analysis libraries were used to analyze the distribution of articles by years, countries and continents.

### **Results / Expected Outcomes**

Research on English teacher's TPACK has been conducted mostly on the Asian continent; the countries with the most research published are China, Turkey, Taiwan and Iran. Although there was a partial decrease in the number of articles published annually in 2019 and 2020, there is a general increase from 2012 to 2022.

As a result of the analysis is the topic of LDA four topics stand out: “teachers' self-efficacy in technology integration”, “instructional challenges in higher education institutions”, “pre-service teachers' approaches to the implementations of information and communication technologies” and “teachers' professional development in Teaching English as a Foreign Language”. It is noticeable that research trends are formed in the following subjects: the need for TPACK for English teachers and teaching English, technology-based transformation and opportunities in English curriculums caused by TPACK, differences in teaching principles and methods of English occurred by TPACK, diversification of technology of teaching and

materials, including TPACK in pre-service and in-service professional development curriculum, its relation to other qualifications of teachers such as thinking skills (thinking skills). In addition, teachers' TPACK competencies, cognitive and affective levels, as well as how to measure TPACK are among the research trends.

**Keywords:** English teacher, Professional development, Techno-pedagogical content knowledge.

### **References**

- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

## Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

*Bildiri Kodu: 305*

**Nihat Kavan**

*Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

nihatkavan@gmail.com

0000-0003-4872-1002

**Faysal Özdaş**

*Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye*

faysalozdas@artuklu.edu.tr

0000-0002-2261-9504

### **Giriş**

Eğitim öğretim faaliyetlerinin gelişmesi ve yaygınlaşma ile birlikte öğretmen ihtiyacı artmaktadır. Bu ihtiyaç beraberinde daha fazla öğretmen yetiştirilmesini getirmektedir. Türkiye’de öğretmen adaylarının yetiştirilmesi öncelikli olarak eğitim fakültelerinin görevidir. Bu hususta eğitim fakültelerine daha fazla iş düşmektedir. Yetişen her bir öğretmen adayı ve yetişmiş her bir öğretmen eğitim fakültelerinin birer yansımasıdır. Eğitim fakültelerinden mezun olup yeni kuşakları eğitime görevi iyi yetişmiş öğretmenlerin sorumluluğundadır. Gerek Millî Eğitim Bakanlığı olsun gerek Yükseköğretim Kurulu olsun bunun için epey çaba harcamaktadır. Bu doğrultuda paydaşlardan görüş alınması ve alanyazına katkıda bulunulması önem arz etmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik olarak öğretmen görüşleri değerlendirilerek alanyazına katkıda bulunulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- A) Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren fakültelelere yerleşmeden önce seçilme kriterleri neler olmalıdır?
- B) Mesleki yeterlilik ve becerilerle donatılmış öğretmen adayları yetiştirmek için eğitim fakülteleri tarafından neler yapılmalıdır?
- C) Şu an eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin öğretmenlik mesleki yeterliliklerini ve becerilerini arttırmak için Millî Eğitim Bakanlığı, okul yöneticileri ve öğretmenler neler yapılmalıdır?

## Yöntem

Öğretmen görüşlerinin toplanıp değerlendirilebilmesi için nitel araştırma yönteminin modellerinden biri olan olgubilim modeli benimsenmiştir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesine yönelik görüşleri derinlemesine değerlendirilmek istendiği için olgubilim modeli ile araştırma yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu farklı okul kademelerinde ve branşlarda öğretmenlik yapmakta olan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubunun seçiminde ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt; öğretmenlik mesleğinde en az beş yıl çalışmış olmak ve devlet okullarında aktif olarak çalışmaktır. Araştırmanın verileri iki okul öncesi öğretmeni, iki sınıf öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni, bir fen bilgisi öğretmeni, bir ilköğretim matematik öğretmeni, bir İngilizce öğretmeni (lise kademesi), bir tarih öğretmeni ve bir biyoloji öğretmeninden elde edilmiştir.

Araştırmanın veri toplama aracını yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmaktadır. Form iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünü araştırma ile ilgili açıklamalar ve demografik veriler oluşturmaktadır. Formun ikinci bölümünü ise araştırmaya esas olan görüşme soruları oluşturmaktadır. Görüşme sorusu olarak üç soru belirlenmiştir. Soruların oluşturulmasında alanyazın taraması yapılmış ve eğitim bilimlerinden farklı uzmanlardan görüş alınmıştır. Yazım ve dil açısından form incelendikten sonra son şekli verilmiştir.

Araştırma için etik kurul izni alındıktan sonra random bir biçimde seçilen farklı okul kademelerine gidilerek orada bulunan öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve çalışmanın amacından bahsedilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılımda bulunmak isteyen öğretmenlerle bireysel görüşme yapılmıştır. Araştırma verileri bireysel görüşmelerden elde edildiği için 10 katılımcıda karar kılınmıştır. Araştırmada görüşmeler, katılımcıların izni alınarak ses kaydı alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 30-40 dakika aralığı ile sınırlandırılmıştır.

Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından, ses kaydından yazıya aktarılmış ve matbu olarak basılmıştır. Veriler içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı tema ve kodlara ayrılarak uyum yüzdeleri incelenmiştir. Verilerin geçerlik ve güvenilirliği için ortaya konulan tema ve kodlar farklı bir alan uzmanına daha sunularak yeniden incelenmiştir.

## **Sonuçlar**

Görüşler incelendiğinde öğretmenlerin eğitim fakültelerinin her yerde açılmasını gereksiz bulduğu, bu durumun niteliği düşürdüğü belirtilmiştir. Bunun yanı sıra millî eğitim bakanlarının değişmesi ile birlikte öğretmenlere yeni roller ve iş yükü yüklendiği belirtilmiştir. Öğretmenler tarafından vurgulanan sonuçlardan bazıları bunlardır.

Eğitim fakültelerine girişte yüksek puan barajı getirilmeli, ilk tercihlerine eğitim fakültesi yazanlara ve bu tercihlerine yerleşenlere Millî Eğitim Bakanlığı bursu verilmeli, öğretmen adayları sayısı kısıtlanmalı, fen-edebiyat fakülteleri mezunlarına öğretmen olma kısıtlaması getirilmeli ve eğitim fakültelerine girilen ilk dönemlerde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin duyuşsal özellikleri test edilmelidir.

Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde uygulamaya ağırlık verilmeli, öğretmenlerin iyi uygulama örneklerini eğitim fakültelerinde gösterilmeli, öğretim programlarının gerektirdiği öğrenci merkezli uygulamalarına ağırlık verilmeli, öğretmenlik uygulaması dersine özen gösterilmeli, öğretmen adaylarına derslerde etkinlikler yaptırılmalı, duyuşsal özelliklerini ölçen test ve uygulamalara her dönem devam edilmelidir.

Öğretmenlere meslek içinde, mesleki yeterlik, bilgi ve becerileri belli aralıklarla değerlendirilmelidir. Bu değerlendirmeler yapıcı olmalı aynı zamanda yaptırımı da olmalıdır. Adil bir ödül sistemi olmalı, yönetici seçme ve atama kriterleri nesnel ölçülere göre yapılmalı, hizmet içi eğitimler ihtiyaca ve amaca göre yapılmalı, öğretmen özlük hakları iyileştirilmelidir.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim, Öğretmen yetiştirme, Öğretmen adayları

## **Evaluation of Teachers' Views on Teacher Training**

*Paper ID: 305*

**Nihat Kavan**

*Ministry of National Education, Türkiye*

nihatkavan@gmail.com

0000-0003-4872-1002

**Faysal Özdaş**

*Mardin Artuklu University, Türkiye*

faysalozdas@artuklu.edu.tr

0000-0002-2261-9504

### **Introduction**

With the development and expansion of education and training activities, the need for teachers is increasing. This need brings with it the training of more teachers. The training of teacher candidates in Turkey is primarily the duty of education faculties. More work falls on faculties of education in this regard. Each trained teacher candidate and each trained teacher are a reflection of their education faculties. The duty of graduating from education faculties and educating new generations is the responsibility of well-trained teachers. Both the Ministry of National Education and the Council of Higher Education spend a lot of effort for this. In this respect, it is important to get opinions from stakeholders and contribute to the literature. In this research, it is aimed to contribute to the literature by evaluating the opinions of teachers regarding the training of teachers. For this purpose, answers to the following questions were sought.

- A) What should be the selection criteria of teacher candidates before they are placed in teacher training faculties?
- B) What should be done by education faculties in order to train teacher candidates equipped with professional qualifications and skills?
- C) What should the Ministry of National Education, school administrators and teachers do in order to increase the professional qualifications and skills of teachers who are currently carrying out educational activities?



## **Methodology**

The phenomenology model, which is one of the models of the qualitative research method, was adopted in order to collect and evaluate the views of the teachers. The research was carried out with the phenomenology model, since it was desired to evaluate the views of the teachers on the development of the teaching profession in depth.

The study group of the research consists of 10 teachers who are teaching at different school levels and branches. The criterion sampling technique was used in the selection of the sample group. criterion; to have worked in the teaching profession for at least five years and to work actively in public schools. The data of the study were obtained from two preschool teachers, two classroom teachers, one Turkish teacher, one science teacher, one primary school mathematics teacher, one English teacher (high school level), one history teacher and one biology teacher.

The data collection tool of the research is a semi-structured interview form. The semi-structured interview form consists of two parts. The first part of the form consists of explanations about the research and demographic data. The second part of the form consists of interview questions, which are the basis of the research. Three questions were determined as interview questions. In the formation of the questions, a literature review was conducted and opinions were taken from different experts from educational sciences. After examining the form in terms of spelling and language, it was given its final form.

After obtaining the permission of the ethics committee for the research, interviews were made with the teachers who were in different school levels, which were randomly selected, and the purpose of the study was mentioned. Individual interviews were conducted with the teachers who wanted to participate in the research voluntarily. As the research data were obtained from individual interviews, it was decided on 10 participants. In the research, the interviews were audio recorded with the permission of the participants. Each interview is limited to approximately 30-40 minutes.

The data obtained were transcribed from the audio recording and printed by the researchers. The data were analyzed by making content analysis. The data were divided into themes and codes by the researchers and the percentages of agreement were examined. The themes and codes put forward for the validity and reliability of the data were presented to a different field expert and re-examined.

## **Results**

When the opinions were examined, it was stated that the teachers found it unnecessary to open education faculties everywhere, and this situation reduced the quality. In addition to this, it was stated that with the change of the ministers of national education, new roles and workloads were imposed on teachers. These are some of the results highlighted by teachers.

A high score threshold should be introduced in education faculties, those who write education faculties as their first choice and those who are placed in these preferences should be given a scholarship from the Ministry of National Education, the number of teacher candidates should be limited, the restriction of being a teacher should be imposed on graduates of science and literature faculties, and the affective characteristics of teacher candidates regarding the teaching profession in the first semesters of education faculties. should be tested.

Practice should be emphasized in the process of training teacher candidates in education faculties, examples of good practices of teachers should be shown in education faculties, student-centered practices required by the curriculum should be emphasized, attention should be paid to the teaching practice course, pre-service teachers should be made activities in the lessons, tests and applications that measure affective characteristics should be continued every semester.

Teachers should be evaluated periodically within the profession, their professional competence, knowledge and skills. These evaluations should be constructive as well as sanctioning. There should be a fair reward system, criteria for selecting and appointing administrators should be made according to objective criteria, in-service training should be done according to needs and purposes, and teachers' personal rights should be improved.

**Keywords:** Education, Teacher training, Teacher candidates.

# Eğitsel Uygulamalar ve Özerklik İnançlarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçları Bağlamında İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 312*

**Özge Ceren Çelik**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

ocerencelik@gazi.edu.tr

0000-0003-3280-0654

**Melek Gülşah Şahin**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

mgulsahsahin@gazi.edu.tr

0000-0001-5139-9777

## **Giriş**

OECD (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü) tarafından uygulanan TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi) raporu öğretmenin çalışma koşulları ve okuldaki öğrenme çevresini araştıran ilk uluslararası rapordur (Büyüköztürk, Akbaba-Altun ve Deryakulu, 2017). 2018’de üçüncü kez uygulanan TALIS farklı ülkelerde uygulanan eğitim politikalarını ve söz konusu politikaların okullardaki yansımalarını öğretmen ve okul müdürlerinin gözünden incelemeyi amaçlamaktadır (TEDMEM, 2019). Bu araştırmada öğretmenlerin eğitsel uygulamaları ve özerklik inançlarının, mesleki gelişim ihtiyaçları bağlamında incelenmesi hedeflenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda, alan bilgisi, pedagojik yeterlikler, öğretim programı bilgisi ve öğretim programlarında ortak olarak yer alan becerilerin öğretimi konusunda öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına odaklanılmıştır. Öğretmenlerin bu alanlarda mesleki gelişime ihtiyaç duyma düzeyleri ile sınıf içindeki uygulamaları ve özerklik inançları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, öğretim programlarının etkili biçimde uygulanması açısından önemli görülmüştür.

## Yöntem

Araştırma tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, TALIS 2018 uygulamasına katılan 196 okulda görevli olan 3952 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler <http://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm> adresinden alınmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri (i) öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları etkinliklerin sıklığıdır. 4'lü likert türünde değerlendirme düzeyine sahip bu ölçme aracından 12 madde üç boyutta ele alınmıştır. Bu maddelerden altı tanesi öğretimin açıklığını sağlamaya (TT3G42A-B-C-D-M-N), dört tanesi bilişsel etkinleştirmeye (TT3G42E-F-G-H) yönelik eğitsel uygulamaları, iki tanesi ise zenginleştirilmiş etkinlikleri (TT3G42O-P) kullanma sıklıklarını belirlemeye yöneliktir. İkinci bağımlı değişken olan öğretmenlerin özerklik inançları ise, beş maddeden (TT3G40A-TT3G40E) oluşan 4'lü likert değerlendirmeye sahip ölçekten alınan puanlardan oluşmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlayan ölçme aracında yer alan dört madde ise araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak belirlenmiştir. Bu değişkenler i) alan bilgisi ii) alandaki pedagojik yeterlikler iii) öğretim programı bilgisi ve iv) ortak becerilerin öğretimi konusunda mesleki gelişime ihtiyaç duyma düzeyleridir. Bağımsız değişkenler 4'lü derecelemeyle sahip olup iki kategoride ele alınmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik ele alınan bağımsız değişkenlere verilen yanıtlardan “hiç ihtiyaç duymuyorum” ve “düşük düzeyde ihtiyaç duyuyorum” birleştirilerek “düşük ve altı” ihtiyaç düzeyi olarak ele alınmıştır. Orta düzeyde ihtiyaç duyuyorum ve yüksek düzeyde ihtiyaç duyuyorum ise “orta ve üzerinde” ihtiyaç düzeyi olarak belirlenmiştir.

## Sonuçlar

Öğretmenlerin öğretimin açıklığını sağlamaya yönelik eğitsel uygulamaları kullanma sıklığı ele alınan dört bağımsız değişkene (alan bilgisi, alandaki pedagojik yeterlikler, öğretim programı ve ortak becerilerin öğretimi) göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ). Öğretmenlerin öğretimin açıklığını sağlamaya yönelik etkinlikleri uygulama sıklıkları, bu alanlarda mesleki gelişim ihtiyacı düşük düzeyde olan öğretmenlerde manidar düzeyde daha yüksektir.

Öğretmenlerin bilişsel etkinleştirmeye yönelik eğitsel uygulamaları kullanma sıklıkları pedagojik yeterlikler ve ortak becerilerin öğretimine yönelik ihtiyaç düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ). Başka bir ifade ile öğretmenlerin uygulamaları kullanma

sıklıkları, pedagojik yeterlikler ve ortak becerilerin öğretimine ilişkin mesleki gelişim ihtiyacı düşük düzeyde olan öğretmenlerde manidar düzeyde daha yüksektir.

Öğretmenlerin zenginleştirilmiş etkinlikleri kullanma sıklıkları, pedagojik yeterlikler ve ortak becerilerin öğretimine ilişkin mesleki gelişim ihtiyacına göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ( $p<.05$ ). Öğretmenlerin zenginleştirilmiş etkinlikleri kullanma sıklıkları pedagojik yeterlikler ve ortak becerilerin öğretimine ilişkin mesleki gelişim ihtiyacı düşük düzeyde olan öğretmenlerde manidar düzeyde daha yüksektir.

Öğretmenlerin özerklik inançları, ele alınan dört bağımsız değişken açısından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ( $p<.05$ ). Başka bir ifade ile alan bilgisi, pedagojik yeterlikler, öğretim programı bilgisi ve ortak becerilerin öğretimi konusunda ihtiyaç düzeyi düşük olan veya bu alanda mesleki gelişime ihtiyaç duymayan öğretmenlerin özerklik inanç puanlarının diğer öğretmenlere kıyasla manidar düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitsel uygulamalar, TALIS, Özerklik inancı.

### **Kaynaklar**

Büyüköztürk, Ş., Akbaba-Altun, S. & Deryakulu, D. (2017). Turkish teachers' beliefs and attitudes about teaching and their pedagogical practices: An analysis based-on the outcomes of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 135-142.

TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

# **Examining Teaching Practices and Autonomy Beliefs in Terms of Teachers' Professional Development Needs**

*Paper ID: 312*

**Özge Ceren Çelik**

*Gazi University, Türkiye*

ocerencelik@gazi.edu.tr

0000-0003-3280-0654

**Melek Gülşah Şahin**

*Gazi University, Türkiye*

mgulsahsahin@gazi.edu.tr

0000-0001-5139-9777

## **Introduction**

The TALIS (Teaching and Learning International Survey) report implemented by the OECD (The Organisation for Economic Cooperation and Development) is the first international report investigating the working conditions of teachers and the learning environment at schools (Büyüköztürk, Akbaba-Altun and Deryakulu, 2017). TALIS, which was implemented for the third time in 2018, aims to examine the education policies implemented in different countries and the reflections of these policies in schools based on the perspective of teachers and school principals (TEDMEM, 2019). In this research, it is aimed to examine the teaching practices and autonomy beliefs of teachers in the terms of their professional development needs. Within the framework of this main purpose, the focus is on teachers' knowledge of subject field, pedagogical competencies, knowledge of the curriculum and teaching cross-curricular skills. Determining the relationship between teachers' professional development needs in these areas, their practices in the classroom and their autonomy beliefs is deemed important in terms of effective implementation of the curricula.

## **Methodology**

The research adopted the survey model. The study group of the research consists of 3952 teachers working in 196 schools participating in TALIS 2018. Data were obtained from <http://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm>.

One of the dependent variables of the study is (i) the frequency of activities used by teachers in the teaching process. 12 items from this measurement tool, based on a 4-point Likert type scale, were examined in three dimensions. Six of these items are for determining the frequency of activities for the clarity of instruction (TT3G42A-B-C-D-M-N), four for providing cognitive activation (TT3G42E-F-G-H), and two for determining the frequency of enhanced activities (TT3G42O-P). The second dependent variable, teachers' autonomy beliefs, consists of the scores obtained from a 4-point Likert scale consisting of five items (TT3G40A-TT3G40E).

In the research, four items in the measurement tool aiming to determine the professional development needs of teachers were examined as the independent variables of the research. These variables are i) subject field knowledge ii) pedagogical competencies iii) curriculum knowledge and iv) teaching cross-curricular skills. Independent variables are rated based on a 4-point scale and are handled in two categories. Among the answers given to the independent variables regarding the professional development needs of teachers, "I don't need it at all" and "I need it at a low level" were combined and considered as "low and below" need levels. "I have a moderate need" and "a high need" were determined as a "moderate and above" need level.

## **Results**

The frequency of practices for clarity of instruction differs significantly according to the four independent variables (subject field knowledge, pedagogical competencies, curriculum knowledge and teaching cross-curricular skills) ( $p < .05$ ). The frequency of activities for clarity of instruction is significantly higher for teachers with low professional development needs.

The frequency of practices for cognitive activation differs significantly according to teachers' professional development needs in terms of pedagogical competencies and for teaching cross-curricular skills ( $p < .05$ ). In other words, the frequency of those activities are significantly higher in teachers with low level needs in terms of pedagogical competencies and teaching cross-curricular skills.

The frequency of enhanced activities differs significantly according to teachers' needs in terms of pedagogical competencies and for teaching cross-curricular skills ( $p < .05$ ). The frequency of

enhanced activities is significantly higher for teachers with low professional development needs in the specified areas.

The scores of teachers' autonomy beliefs differ significantly in terms of the four independent variables ( $p < .05$ ). In other words, it has been determined that the autonomy belief scores of the teachers who do not have a need or have a low level of need for subject field knowledge, pedagogical competencies, curriculum knowledge and teaching cross-curricular skills are significantly higher than other teachers.

**Keywords:** Teaching practices, TALIS, Autonomy beliefs.

### **References**

- Büyüköztürk, Ş., Akbaba-Altun, S. & Deryakulu, D. (2017). Turkish teachers' beliefs and attitudes about teaching and their pedagogical practices: An analysis based-on the outcomes of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 135-142.
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.



**MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE PROGRAM ÇALIŞMALARI VE  
ÖĞRETİM**

**CURRICULUM AND INSTRUCTION IN VOCATIONAL AND  
TECHNICAL EDUCATION**

# Mesleki ve Teknik Eğitime İlginin Arttırılması Konusunda Eğitim Politikalarında Yapılması Gerekenlere İlişkin Öneriler

*Bildiri Kodu: 110*

## **Bilgen Kerkez**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

bilgenkerkez@gmail.com

0000-0002-5124-6030

## **Mustafa Kandırmaz**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

mustafakandirmaz01@gmail.com

0000-0002-6931-7837

## **Giriş**

Bir ülkenin bilim ve teknoloji alanındaki hedefine doğru gelişimini sağlama aracı olarak görülen mesleki ve teknik eğitim gelişen hizmet kolları, bilgi ekonomisi, teknolojik değişimler, sanayi sektörünün ihtiyaçları vb. doğrudan ve dolaylı çeşitli faktörlerden etkilenecek değişim ve değişiklik gereği duyan dinamik bir yapıdır. Bu dinamik yapı uzun yıllar değişmeyen eğitim politikaları ile sürdürülebilirliğini ve ihtiyaçlara yanıt verebilirliğini kaybedebileceği gibi mesleki ve teknik eğitime yönelik ilginin de azalmasına neden olabilir. Bu bağlam dikkate alınarak yapılan araştırmada; Türk eğitim sisteminde mesleki ve teknik eğitim yönelik ilginin arttırılması konusunda eğitim politikalarında yapılması gerekenlere ilişkin öneriler sunmak amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Araştırma nitel araştırma desenleri içerisinde yer alan fenomenoloji (olgubilim) deseninde yürütülmüştür. Fenomenoloji deseninde farkında olunan fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklandığı (Yıldırım ve Şimşek, 2016) gibi bir veya birkaç kişinin bir fenomen ile ilgili yaşanmış tecrübelerinin ortak anlamının ortaya konulmasına (Creswell, 2015) da çalışılır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu kapsamda mesleki ve teknik eğitim derslerine aktif olarak giren sekiz öğretmen, mesleki ve teknik eğitim

veren okullarda görev yapan sekiz okul yöneticisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri çalışma grubunda yer alan katılımcıların uygun oldukları zaman ve mekânda yüz yüze veya online platformlar aracılığı ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

## **Sonuçlar**

Araştırma sonuçları öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden gelen görüşlere göre ayrı ayrı analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında mesleki ve teknik eğitime ilginin arttırılmasına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri; “öğrencilerin istihdamı edilebilirliklerinin arttırılması”, “eğitim aldıkları alanda yükseköğretime geçişte pozitif ayrımcılığın sağlanması”, “mesleki ve teknik veren eğitim veren kurumların fiziki yeterliliklerinin arttırılması” olmak üzere üç tema altında toplandığı belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenler mesleki ve teknik eğitime ilginin arttırılması konusunda sabit modelli mesleki ve teknik eğitim binaları yapma politikalarından vazgeçilerek bölgesel ihtiyaç veya bölgesel olarak ön planda olan mesleki ve teknik eğitim alanlarının dikkate alınarak okul binalarının yapılması gerektiğini önermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, mesleki ve teknik eğitime yönelik olarak son yıllarda yapılan değişikliklerin mesleki ve teknik eğitim kurumlarında öğrenci sayısında bir değişime neden olsa da bu değişimin daha çok sanayi sitelerinde yer alan çıraklı eğitim merkezlerinde yaşandığını ifade etmişlerdir. Bu değişimin ortaokuldan liseye geçişte de istenilen düzeyde olmasını sağlamak için eğitim politikalarında öğrenci ve aile teşviklerinin entegre bir şekilde verilmesi gerektiğini önermişlerdir. Bu öneriler, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere verilen maaşın 9. sınıftan başlayarak ailelerin ekonomik durumuna bakılmaksızın eşit bir şekilde bütün öğrencilere verilmesi, ilerleyen sınıflarda ise öğrenci başarısına göre belirlenecek bir katsayı doğrultusunda artış şeklinde olması gerektiğini önermişlerdir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında yeterli sayıda rehberlik ve tanıtım faaliyetlerinin yapılmamasının mesleki ve teknik eğitime istenildiği kadar ilginin oluşturulmamasını gerekçe göstermişlerdir. Bu durumun aşılabilmesi için bakanlığın özel kuruluşlardan profesyonel destek alarak tanıtım faaliyetleri yürütmesi ilginin artmasına katkı sunacağını önermişlerdir. Ayrıca okul yöneticileri mevcut mesleki ve teknik eğitim

politikalarının eskiye oranla daha iyi şartlar oluşmasına katkı sunduğu fakat istenilen başarıya ulaşmak için yeterli düzeyde olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durumun aşılması için bakanlığın belirlediği politikalarda mesleki ve teknik eğitim paydaşından daha fazla görüş alınması gerektiğini önermişlerdir. Ayrıca katılımcılar ihtiyaç analizlerinin online platformlardan yanında okullara gönderilecek uzmanlarla yüz yüze görüşmelerle belirlenmesi gerektiğini önermişlerdir

Araştırmada katılımcıların mesleki ve teknik eğitime ilginin artırılması konusunda, merkezi programların uygulandığı alan ve dallar yerine bölgesel ve sektörel ihtiyaçlar doğrultusunda esnek bir mesleki ve teknik eğitim ile istihdam bağının güçlendirilmesi gerektiğini önerdikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın katılımcıları, Mesleki ve Teknik Anadolu liseleri kapsamında yer alan işletmelerde beceri eğitiminin 11. sınıftan itibaren başlamasının öğrencilerin mesleki becerilerini gerçek iş ortamlarında edinerek istihdam edilebilirlik düzeylerini geliştirmesine katkı vereceğini önerdikleri belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Mesleki ve teknik eğitim, Eğitim politikaları, İlgi, Öğretmen, Okul yöneticisi, İhtiyaçlar.

### **Kaynaklar**

Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Washington DC: Sage.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# **Suggestions on What Should Be Done in Educational Policies to Increase Interest in Vocational and Technical Education**

*Paper ID: 110*

**Bilgen Kerkez**

*Ministry of National Education, Türkiye*

bilgenkerkez@gmail.com

0000-0002-5124-6030

**Mustafa Kandırmaz**

*Ministry of National Education, Türkiye*

mustafakandirmaz01@gmail.com

0000-0002-6931-7837

## **Introduction**

Vocational and technical education, which is seen as a means of ensuring the development of a country towards its goal in the field of science and technology, developing service branches, knowledge economy, technological changes, the needs of the industrial sector, etc. It is a dynamic structure that needs change and change by being affected by various direct and indirect factors. This dynamic structure may lose its sustainability and responsiveness to the needs with the education policies that have not changed for many years, and it may also cause a decrease in the interest in vocational and technical education. Considering this context, in the research conducted; It is aimed to offer suggestions on what should be done in education policies in order to increase the interest in vocational and technical education in the Turkish education system.

## **Methodology**

The research was carried out in the phenomenology (phenomenology) pattern, which is one of the qualitative research designs. As the phenomenology design focuses on phenomena that are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding (Yıldırım and Şimşek, 2016), it is also attempted to reveal the common meaning of one or more people's lived experiences with a phenomenon (Creswell, 2015). The study group of the research was determined by the maximum diversity sampling method, which is one of the purposive sampling methods. In this

context, eight teachers actively participating in vocational and technical education courses and eight school administrators working in schools providing vocational and technical education constitute the study group of the research. As a data collection tool in the research, a semi-structured interview form prepared by the researchers by taking expert opinion was used. The data of the study were collected by the participants in the study group at the appropriate time and place, face-to-face or via online platforms. The data collected with a semi-structured interview form were analyzed by content analysis.

## **Results**

The results of the research were analyzed separately according to the opinions of teachers and school administrators. Within the scope of the research, the opinions of teachers and administrators on increasing the interest in vocational and technical education; It has been determined that they are grouped under three themes: "increasing the employability of students", "ensuring positive discrimination in the transition to higher education in the field they receive education", "increasing the physical qualifications of institutions providing vocational and technical education".

In the research, teachers suggested that school buildings should be built by taking into account regional needs or regionally prominent vocational and technical education areas, by abandoning the policy of making fixed model vocational and technical education buildings in order to increase interest in vocational and technical education.

The teachers participating in the research stated that although the changes made in recent years regarding vocational and technical education caused a change in the number of students in vocational and technical education institutions, this change was mostly experienced in apprentice training centers located in industrial sites. They suggested that student and family incentives should be given in an integrated way in education policies in order to ensure that this change is at the desired level in the transition from secondary school to high school. These suggestions suggested that the salary given to students studying in vocational and technical education institutions should be given to all students equally, starting from the 9th grade, regardless of the economic status of their families, and that it should be increased in line with a coefficient to be determined according to student success in the following grades.

The school administrators participating in the research stated that the lack of sufficient number of guidance and promotion activities in vocational and technical education institutions and the lack of interest in vocational and technical education as much as desired. In order to overcome

this situation, they suggested that it would contribute to the increase of interest for the ministry to carry out promotional activities by receiving professional support from private institutions. In addition, school administrators stated that current vocational and technical education policies contribute to the creation of better conditions compared to the past, but they are not at a sufficient level to achieve the desired success. In order to overcome this situation, they suggested that more opinions should be taken from the vocational and technical education stakeholders in the policies determined by the ministry. In addition, the participants suggested that the needs analyzes should be determined through face-to-face interviews with experts to be sent to schools, as well as online platforms.

In the research, it was determined that the participants suggested that in order to increase the interest in vocational and technical education, a flexible vocational and technical education and employment link should be strengthened in line with regional and sectoral needs, rather than the areas and branches where central programs are applied. In addition, it was determined that the participants of the research suggested that starting skills training from the 11th grade in the enterprises within the scope of Vocational and Technical Anatolian High Schools will contribute to the development of employability levels by acquiring the vocational skills of the students in real work environments.

**Keywords:** Vocational and technical education, Educational policies, Interest, Teacher, School administrator, Needs.

## **References**

Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Washington DC: Sage.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Mesleki ve Teknik Eğitim Öğrencilerinin Beceri Eğitimleri Sürecinde Yeterlilikleri Hakkında İşletme Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

*Bildiri Kodu: 114*

## **Bilgen Kerkez**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

bilgenkerkez@gmail.com

0000-0002-5124-6030

## **Giriş**

Mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında öğrenimlerini sürdüren öğrenciler beceri eğitimlerini işletmelerde, teorik eğitimlerini ise mesleki ve teknik eğitim kurumlarında veya işletme veya kurumlarca tesis edilen eğitim birimlerinde yapmaktadır. Yapılan araştırmada işletmelerde beceri eğitimi alan öğrencilerin yeterlilikleri hakkında işletme yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın ifade edilen amacı doğrultusunda elde edilen sonuçların beceri eğitimi sürecinde işletme yöneticilerinin bakış açısı ile öğrencilerin yeterliliklerinin neler olduğu veya hangi konularda yeterliliklerinin sınırlı olduğu ortaya çıkarmıştır. Belirlenen bu durumun karma yöntem temelinde tasarlanan bir araştırma süreci ile belirlenmiş olması, gerek alanyazın açısından gerekse de beceri eğitim sürecinin planlayıcılarına kaynaklık etmesi açısından önem taşıdığı söylenebilir.

## **Yöntem**

Araştırmada karma yöntem tasarımlarından açıklayıcı sıralı desen yöntem olarak tercih edilmiştir. Açıklayıcı sıralı desenin doğası gereği araştırmada ilk aşamada nicel, ikinci aşamada ise nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nicel verilerin toplandığı birinci aşamada model olarak tarama modeli, nitel veriler için ise fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Açıklayıcı sıralı desenin birinci aşaması olan nicel araştırma sürecine kolay ulaşılabilir örneklem türü ile belirlenmiş olan Ankara ilinde bulunan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Anadolu Meslek Programında 12. sınıf düzeyinde beceri eğitimi uygulaması için öğrencilerin yönlendirildiği işletmelerdeki 175 işletme yöneticisi katılım göstermiştir. Araştırmanın ikinci aşaması olan nitel araştırma sürecine ise amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 12 işletme yöneticisi katılım göstermiştir.



Araştırmanın nicel verileri Söyük ve Gün (2017) tarafından yapılan çalışmada kullanılan ölçek temel alınarak Tuncer (2022) tarafından yeniden düzenlenen “Anket Formu” ile toplanmıştır. 32 maddeden oluşan anket formu, donanımsal ve davranışsal yeterlilikler olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın nitel verileri ise araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ndan yararlanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri, betimsel istatistikî yöntemlerin yanında, verilerin normal dağılım şartını sağlamasından dolayı tek yönlü varyans analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise içerik analizi ile çözümlenmiştir.

## **Sonuçlar**

Araştırmada mesleki ve teknik eğitim kapsamında işletmelerde beceri eğitimi uygulamasına katılım gösteren öğrencilerin yeterlilikleri işletme yöneticilerinin görüşlerine göre belirlenmiştir. Bu bağlamda işletme yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin donanımsal yeterliliklerinin davranışsal yeterliliklere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada işletme yöneticilerinin yaş, mesleki tecrübe ve eğitim durumuna göre öğrencilerin beceri eğitimi sürecindeki yeterlilikleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenirken, işletmelerde çalışan sayısı ve işletmede beceri eğitimi alan öğrenci sayısına göre ise anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Yapılan araştırmanın ikinci aşamasında 12 işletme yöneticisi ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Görüşmelerde işletme yöneticilerinin işletmelerinde beceri eğitimi uygulaması kapsamında verdikleri yanıtlar “Donanımsal Açıdan Yeterlilikler” ve “Davranışsal Açıdan Yeterlilikler” temaları altında toplanmıştır. “Donanımsal Açıdan Yeterlilikler” teması altında “Sorumluluk Alma”, “Sorun Çözme”, “Uygulama Yetersizliği”, “Teorik Bilgi”, “Yabancı Dil Bilgisi” kodlarına ulaşılmıştır. “Davranışsal Açıdan Yeterlilikler” teması altında “Disiplin”, “İş Arkadaşlarına Yönelik Tutum”, “Ahlak”, “Kurallara Uyum”, “Verilen Görevi Yapma”, “İş Kıyafetleri” kodlarına ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada işletme yöneticilerinin işletmelerinde beceri eğitimi uygulaması kapsamında eğitim alan öğrencilerin okulda öğrendiklerini işletmede uygulamada yeterli olmadıklarına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile araştırmaya katılan işletme yöneticileri beceri eğitimi uygulaması için işletmelerine gelen öğrencilerin teorik açıdan yeterli olduklarını fakat öğrendikleri teorik bilgiyi uygulamaya geçirmede öğrencilerin yetersiz kaldığını belirttikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında işletme yöneticilerinin öğrencilerin

beceri eğitimi uygulamaları sürecinde işletmelerde sorumluluk almaktan kaçındıklarına vurgu yaptıkları saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Mesleki ve teknik eğitim, İşletme, İşletme yöneticileri, Beceri eğitimi, Öğrenci, Öğrenci yeterlilikleri.

### **Kaynaklar**

Söyük, S. & Gün, İ. (2017). Sağlık yönetimi stajyer öğrencilerinin yeterliliklerinin değerlendirilmesi: Bir alan araştırması. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 4(2), 111-118.

Tuncer, K. (2022). *Lise düzeyinde mesleki turizm eğitimi ve işletmelerde beceri eğitimi yapan öğrencilerin yeterlilikleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

# **Evaluation of Business Managers' Opinions on the Competences of Vocational and Technical Education Students in the Process of Skills Education**

*Paper ID: 114*

**Bilgen Kerkez**

*Ministry of National Education, Türkiye*

*bilgenkerkez@gmail.com*

*0000-0002-5124-6030*

## **Introduction**

Students who continue their education in vocational and technical education schools and institutions do their skills training in enterprises, and their theoretical education in vocational and technical education institutions or education units established by enterprises or institutions. In the research, it is aimed to determine the opinions of business managers about the competencies of the students who receive skill training in businesses. The results obtained in line with the stated purpose of the research revealed what the competencies of the students are or in which subjects their competencies are limited, from the point of view of the business managers in the skill training process. It can be said that the fact that this situation was determined by a research process designed on the basis of mixed method is important both in terms of literature and in terms of being a resource for the planners of the skill training process.

## **Methodology**

Among the mixed method designs, explanatory sequential design was preferred as the method in the research. Due to the nature of the explanatory sequential design, a quantitative research approach was adopted in the first stage and a qualitative research approach in the second stage. In the first stage where quantitative data were collected, the survey model was preferred as a model, and the phenomenology design was preferred for qualitative data.

In the quantitative research process, which is the first stage of the explanatory sequential design, 175 business managers in the enterprises where the students were directed for the application of skill training at the 12th grade in the Anatolian Vocational Program of Vocational and Technical Anatolian High Schools in Ankara, which was determined with the easily accessible sample type, participated. In the qualitative research process, which is the

second stage of the research, 12 business managers, who were determined by the purposeful sampling method, participated.

Quantitative data of the study were collected with the "Survey Form" reorganized by Tuncer (2022), based on the scale used in the study by Söyük and Gün (2017). The 32-item questionnaire consists of two sub-dimensions: hardware and behavioral competencies. The qualitative data of the research were collected by using the "Semi-Structured Interview Form", which was prepared by the researcher by taking expert opinion. Quantitative data of the study were analyzed with one-way analysis of variance, as it provided the normal distribution condition of the data, as well as descriptive statistical methods. The qualitative data of the research were analyzed by content analysis.

## **Results**

In the research, the competencies of the students who participated in the skill training practice in the enterprises within the scope of vocational and technical education were determined according to the opinions of the business managers. In this context, according to the opinions of business managers, it has been determined that the hardware competencies of the students are lower than the behavioral competencies. In addition, in the study, it was determined that there was no significant difference between the opinions of business managers about the competence of the students in the skill training process according to age, professional experience and educational status, while there was a significant difference according to the number of employees in the enterprises and the number of students who received skill training in the enterprise.

In the second stage of the research, the results obtained from the interviews with 12 business managers were included. In the interviews, the answers given by the business managers within the scope of the skill training application in their enterprises were gathered under the themes of "Hardware Competences" and "Behavioral Competences". The codes of "Taking Responsibility", "Problem Solving", "Inadequacy in Practice", "Theoretical Knowledge" and "Foreign Language Knowledge" were reached under the theme of "Competences in Hardware". The codes of "Discipline", "Attitude Towards Colleagues", "Ethics", "Compliance with Rules", "Doing the Assigned Task", "Work Attire" were reached under the theme of "Behavioral Competencies".

In the study, it was determined that the business managers emphasized that the students who received training within the scope of the skill training application in their enterprises were not

sufficient in applying what they learned at school. In other words, it was determined that the business managers participating in the research stated that the students who came to their businesses for skill training application were theoretically sufficient, but the students were insufficient in applying the theoretical knowledge they learned. In addition, it has been determined that business managers emphasize that students avoid taking responsibility in businesses during the process of skill training practices.

**Keywords:** Vocational and technical education, Business administration, Business managers, Skills education, Student, Student competencies.

### **References**

- Söyük, S. & Gün, İ. (2017). Sağlık yönetimi stajyer öğrencilerinin yeterliliklerinin değerlendirilmesi: Bir alan araştırması. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 4(2), 111-118.
- Tuncer, K. (2022). *Lise düzeyinde mesleki turizm eğitimi ve işletmelerde beceri eğitimi yapan öğrencilerin yeterlilikleri*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE PROGRAM ÇALIŞMALARI VE  
ÖĞRETİM**

**CURRICULUM AND INSTRUCTION IN PRE-SCHOOL EDUCATION**

# Eğitimde Program Dışı Etkinlik Dersi Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Değerlendirilmesi

*Bildiri Kodu: 11*

**Duygu İleritürk**

*Atatürk Üniversitesi, Türkiye*

duygu.birbiri@atauni.edu.tr

## **Giriş**

Program dışı etkinlikler öğrencilerin akademik başarılarına, özgüven gelişimlerine, sorumluluk bilincinin oluşmasına, sosyalleşmelerine, düşünme, iletişim, problem çözme ve karar verme gibi birçok davranış ve becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sunar. Program dışı etkinlikler yalnızca öğrencinin okul performansını destekleyen, tamamlayan ve geliştiren etkinlikler değildir, aynı zamanda kişisel gelişimi, boş zaman, sağlık, değerler vb. yönleri de destekleyici etkinliklerdir (Morian, Alós, Alcalá, Pino, Herruzo ve Ruiz, 2006). Köse (2013), çocuğun gelişiminde ders dışı etkinliklerin ders içi etkinlikler kadar önemli olduğunu ve bu tür etkinliklerle öğrencilerin formal öğretim süreci içerisinde öğrendiklerini pekiştirdiğini, bu öğrenmelerin yaşamla ilişkili olduğunu gösteren ve kuramsal öğrenmelerin uygulamaya konulmasını sağlayan etkinlikler olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, ders dışı etkinliklerin formal öğretim etkinliklerinden ayrı veya bağımsız düşünmenin olanaksız olduğunu, burada en önemli koşulun ders dışı etkinliklerin kontrollü, programlı ve planlı bir şekilde yapılması olduğunu vurgulamıştır. Özellikle okul öncesi dönemde öğrencilerin bütüncül gelişimini destekleyici etkinliklerin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Yirmi birinci yüzyıl becerileri doğrultusunda bireyin eğitim-öğretim süreci içerisinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileriyle birlikte sosyal ve kültürel alanda da gelişiminin desteklenmesi oldukça önemlidir. Bu doğrultuda özellikle hizmet öncesi eğitimin, öğretmen adaylarının öğrenenlerin bütüncül gelişimini destekleyici etkinlikler planlama, tasarlama ve uygulama süreçlerini içermesi oldukça önemlidir. Bu nedenle çalışmada okul öncesi öğretmen adayları tarafından eğitimde program dışı etkinlik dersinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur.

- Eğitimde program dışı etkinlik dersi kapsamında gerçekleştirilen etkinlik türleri nelerdir?

- Okul öncesi öğretmen adayları eğitimde program dışı etkinlik dersi kapsamındaki etkinliklerin planlama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimde program dışı etkinlik dersi kapsamındaki etkinliklerin uygulama ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının program dışı etkinlik dersi yürütülürken paydaşlarıyla olan etkileşimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının program dışı etkinlikler dersi aracılığıyla edindikleri kazanımlara ilişkin görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi öğretmenliği öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma katılımcıları oluşturulurken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemlerinden faydalanılacaktır.

Araştırmada derinlemesine veri elde etmek için araştırmacı tarafından hazırlanacak yarı yapılandırılmış görüşme formu, grup değerlendirme ve bireysel öz değerlendirme formu kullanılacaktır. Bununla birlikte araştırma katılımcılarının oluşturacağı ders planları da görüşme verilerini desteklemek ve çeşitlilik sağlamak için veri toplama araçları kapsamında yer alacaktır.

Araştırma kapsamında nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel ve içerik analizi kullanılacaktır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırma analiz süreci devam etmektedir. Analiz sonucunda, okul öncesi öğretmeni yetiştirme lisans programında yer alan “eğitimde program dışı etkinlikler” dersi içeriğinin sunduğu teorik bilginin pratik bilgiye dönüştürülmesi, okul öncesi öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde yer alan öğretim uygulamaları ile ilgili deneyim elde etmeleri ve bu kapsamda görüşlerinin değerlendirilmesi beklenilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Okul öncesi eğitimi, Öğretmen adayları, Program, Okul öncesi lisans programı, Program dışı etkinlikler.



## **Kaynaklar**

- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 336-353.
- Moriana, J. A., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M. J., Herruzo, J. & Ruiz, R. (2006). Extra-curricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 35-46.

# **The Assessment through Prospective Pre-School Teachers' Views about Extra-Curricular Activities**

*Paper ID: 11*

**Duygu İleritürk**

*Atatürk University, Türkiye*

*duygu.birbiri@atauni.edu.tr*

## **Introduction**

Extracurricular activities contribute positively to students' academic success, self-confidence development, awareness of responsibility, socialization, and the development of many behaviors and skills such as thinking, communication, problem solving and decision making. Extracurricular activities are not only activities that support, complement and improve the student's school performance, but also include personal development, leisure, health, values, etc. aspects are also supportive activities (Morian, Alós, Alcalá, Pino, Herruzo and Ruiz, 2006). Köse (2013) states that extracurricular activities are as important as in-class activities in the development of the child, and that such activities reinforce what students have learned in the formal teaching process, which these activities show that these learning are related to life and that theoretical learning is transferred into practice. He has also emphasized that it is impossible to think of extracurricular activities separately or independently from formal teaching activities, and moreover, the most important condition here is that extracurricular activities are carried out in a controlled, programmed and planned manner. It is seen that activities that support the holistic development of students, especially in the pre-school period, which is very important. In line with the skills of the twenty-first century, it is very important to support the development of the individual in the social and cultural field along with his cognitive, affective and psychomotor skills in the education process. In this respect, it is very important that the pre-service education includes the processes of planning, designing and implementing activities that support the holistic development of the learners. For this reason, it is aimed to evaluate the extra-curricular activity course in education by pre-school teacher candidates in the study. Accordingly, the following research questions were formed.

- What are the types of activities carried out within the scope of extra-curricular activities in education?

- What are the opinions of pre-school teacher candidates about the planning process of the activities within the scope of extra-curricular activities in education?
- What are the opinions of pre-school teacher candidates about the implementation and evaluation process of the activities within the scope of extracurricular activities in education?
- What are the views of pre-school teacher candidates regarding their interactions with their stakeholders while doing extracurricular activities?
- What are the views of pre-school teacher candidates about the achievements they have gained through extracurricular activities?

### **Methodology**

In this study, case study, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the research consists of pre-school teacher candidates. While forming the research participants, maximum diversity and criterion sampling methods, which are purposive sampling methods, was used.

Semi-structured interview form, group evaluation and individual self-evaluation form prepared by the researcher are used in order to obtain in-depth data in the research. In addition, the lesson plans created by the research participants are also included in the data collection instruments to support the interview data and provide diversity.

Within the scope of the research, descriptive and content analysis from qualitative data analysis methods are used.

### **Results / Expected Outcomes**

The data analysis process has continued. As a result of the analysis, it is expected that the theory presented by the content of the "extra-curricular activities in education" course in the preschool teacher training undergraduate program will be transformed into practice, and also the pre-school teacher candidates will gain experience about the teaching practices in the undergraduate education process and their opinions will be evaluated in this manner.

**Keywords:** Pre-school education, Prospective teachers, Curriculum, Pre-school teacher education programme, Extra-curricular activities.

## References

- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 336-353.
- Moriana, J. A., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M. J., Herruzo, J. & Ruiz, R. (2006). Extra-curricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 35-46.

# Erken Çocukluk Döneminde Fen Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşlerinin ve Uygulamalarının İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 14*

**Serkan Aslan**

*Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye*

serkanaaslan@sdu.edu.tr

0000-0001-8515-4233

**Vesile Uyulan**

*Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye*

vesileuyulan3216@hotmail.com

0000-0003-1330-505X

## Giriş

Okul öncesi dönemde fen eğitimi ile çocuklara gözlem yapma, araştırma ve inceleme, çıkarımda bulunma gibi beceriler kazandırılmaktadır. Bu sayede çocuklar meraklı, duyarlı, yaratıcı ve çevresindeki olan olay ve durumların farkına varan bireyler haline gelmektedir (Aktaş-Arnas, 2002). Öğrencilerin pasif oldukları sadece öğretmenin tek yönlü bilgi aktardığı fen uygulamaları ile öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkı sunmadığı gibi, aktarılmaya çalışan bilgileri gerçek hayata transfer etmekte de güçlük yaşayabilirler (Bilaloğlu, 2014). Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocukların yaparak yaşayarak, keşfederek öğrenmelerine imkan tanıyacak öğrenci merkezli yöntem, teknik ve modellerin uygulanması gerektiği ifade edilebilir. Erken çocukluk döneminde fen eğitimi ile, daha küçük yaşlardan itibaren öğrencilere bilimsel süreç becerileri kazandırmaya çalışılmaktadır (Bartan ve Başal, 2018). Birinci araştırmacı okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı tarafından görev yapmakta olduğu çevrede öğretmenlerin fen eğitimi etkinliklerine dair yeterli bilgisinin olmadığı, seçilen yöntem ve tekniklerin sınırlı olması, materyal ve malzemeleri uygun şekilde kullanılmaması, sınıflarda yapmış oldukları etkinliklerde fen bilim merkezlerinin aktif olarak kullanılıp düzenlenmedikleri, fen etkinliği uygulama esnasında uygun ölçme ve değerlendirme araçlarının seçilip kullanılmadığı görülmüştür. Bu durumda bir problem olarak değerlendirilmiş ve bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu araştırmanın amacı,

erken çocukluk döneminde fen eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin ve öğretmenlerin uygulamalarının gözlemlenerek derinlemesine incelemektir.

### **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma yöntemi, nitel araştırma desenlerinden ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını İç Anadolu bölgesinde anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni ve beş okul öncesi eğitim sınıfı oluşturmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır.

### **Sonuçlar**

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler tarafından erken çocukluk döneminde fen eğitiminin gerekli ve önemli olduğu, fen etkinliklerinde öğretmenler çocukların günlük yaşantılarında karşılaşılabilecek durumlara yönelik konulara ağırlık verdikleri, kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen merkezli yöntem ve teknikler olduğu, öğretmenlerin fen etkinliklerinde en çok doğada bulunan malzemelerden yararlandığı, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme aracı olarak deney gözlem formu ve sözlü araçlardan yararlandığı bu konuda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerle görüşme sonucuna göre fen bilim merkezindeki etkinlikleri haftada bir kez değiştirdiklerini ifade etmişlerdir, fakat gözlem sonucuna göre sınıflarda fen bilim merkezi bulunmadığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre fen etkinlik uygulamalarında yaşanan sorunların başında malzeme ve materyal eksikliği ve çocukların hazır bulunuşluğunun olmamasında kaynaklandığı görülmüştür. Erken çocukluk dönemi fen eğitimi uygulamalarının etkili ve verimli olabilmesi için öğretmenler tarafından öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi, çeşitli kaynaklardan malzeme ve materyal desteği sağlanması ve uygulamalı seminer eğitimleri verilmesi önerilerinde bulunulduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Okul öncesi eğitim, Erken çocukluk dönemi, Fen eğitimi, Durum çalışması, Okul öncesi öğretmeni.

### **Kaynaklar**

- Aktaş-Arnas, Y., Aslan, D. & Günay-Bilaloğlu, R. (2014). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi* (4. b.). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Bartan, M. & Başal, H. A. (2018). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerine ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1938-1959.

Bilaloğlu, R. G., Aslan, D. & Arnas, Y. A. (2008). Okul 6ncesi 6đretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin bilgi d6zeylerinin incelemesi. *Milli Eğitim Dergisi*(178), 88-104.

# **An Investigation of Teachers' Views and Practices on Science Education in Early Childhood**

*Paper ID: 14*

**Serkan Aslan**

*Süleyman Demirel University, Türkiye*

serkanaslan@sdu.edu.tr

0000-0001-8515-4233

**Vesile Uyulan**

*Süleyman Demirel University, Türkiye*

vesileuyulan3216@hotmail.com

0000-0003-1330-505X

## **Introduction**

With science education in the pre-school period, children are given skills such as making observations, researching and examining, and making inferences. In this way, children become curious, sensitive, creative individuals who are aware of the events and situations around them (Aktaş-Arnas, 2002). Students may experience difficulties in transferring the information that is trying to be transferred to real life, as they do not contribute to the cognitive development of the students with the science applications where the students are passive and the teacher transfers information in one direction only (Bilaloğlu, 2014). For this reason, it can be stated that student-centered methods, techniques and models should be applied in early childhood that will allow children to learn by doing and discovering. With science education in early childhood, it is tried to provide students with scientific process skills from an early age (Bartan, and Başal, 2018). The first researcher works as a preschool teacher. In the environment in which the researcher works, the teachers do not have sufficient knowledge about science education activities, the methods and techniques chosen are limited, the materials and materials are not used properly, whether science centers are actively used in the activities they do in the classrooms, appropriate measurement and evaluation tools during the science activity application. has been selected or not. In this case, it was considered as a problem and it was



decided to conduct this research. The purpose of this research is to examine in-depth by observing teachers' views and practices on science education in early childhood.

## **Methodology**

Qualitative research method and case study design from qualitative research designs were used in the research. Observation and interview were used as data collection tools. The participants of the research consist of 10 preschool teachers and five preschool education classes working in kindergartens and kindergartens in the Central Anatolia region. Content analysis was used in the analysis of the data.

## **Results**

According to the results of the research, it was determined that science education in early childhood is necessary and important, that teachers focus on the situations that children may encounter in their daily lives, that the methods and techniques used are teacher-centered methods and techniques, that teachers mostly benefit from materials found in nature in science activities. It was determined that the teachers did not have sufficient knowledge on this subject that they benefited from the experimental observation form and oral tools as measurement and evaluation tools. According to the results of the interviews with the teachers, they stated that they changed the activities in the science center once a week, but according to the observation result, it was seen that there was no science center in the classrooms. According to the results of the research, it was seen that the main problems experienced in science activity applications were the lack of materials and materials and the lack of readiness of the children. It has been observed that in order for early childhood science education practices to be effective and efficient, teachers have suggested in-service training, providing material and material support from various sources, and giving practical seminar training.

**Keywords:** Preschool education, Early childhood, Science education, Case study, Pre-school teacher.

## **References**

- Aktaş-Arnas, Y., Aslan, D. & Günay-Bilaloğlu, R. (2014). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi* (4th ed.). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Bartan, M. & Başal, H. A. (2018). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerine ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1938-1959.

Bilaloğlu, R. G., Aslan, D. & Arnas, Y. A. (2008). Okul 6ncesi 6đretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin bilgi d6zeylerinin incelemesi. *Milli Eğitim Dergisi*(178), 88-104.

# Öğretmen Adaylarının Bilişsel Farkındalık ve Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 90*

**Sait Burak Yılmaz**

*Kafkas Üniversitesi, Türkiye*

sait-burak1991@hotmail.com

0000-0002-2916-0855

**Özden Demir**

*Trabzon Üniversitesi, Türkiye*

oooozden@gmail.com

0000-0001-6293-5045

## Giriş

Alanyazında, erken çocukluk dönemindeki özel yetenekliler konusunda farklı görüşlerin ve bakış açılarının olduğu görülmektedir. Bu bakış açılarının; tanılama süreci, uygun eğitim stratejilerinin uygulanması, etiketlenme sorunu, uygulanan eğitim programlarının işlevselliği ile öğrencilerin bu dönemdeki sosyal ve duygusal becerilerinin incelenmesine yönelik konularda farklılıklar gösterdiği ortaya konulmuştur (Hoth vd., 2017; Porter, 2005; Walsh, Hodge, Bowes ve Kemp, 2010). Okul öncesi dönemde özel yetenekli çocuklar, kendilerine sağlanan eğitimin sonucunda özel öğrenme gereksinimlerini karşılanamadığında dezavantajlı duruma düşebilirler (Diezmann, Watters ve Fox, 2001). Bu nedenle erken çocukluk hizmetleri, özel yetenekliliği belirlemede ve bu gelişimlerini destekleyici şekilde hazırlanan zenginleştirilmiş eğitim ortamlarının oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır (Walsh vd., 2010). Bu bakımdan; erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocukların doğru tanılanması pek çok açıdan stratejik bir öneme sahiptir. Özellikle özel yeteneklilere etkili ve doğru bir eğitim hizmeti verebilmek için tüm kademelerde öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik temel bilgi birikimine ve yeterliklere sahip olmaları gerekir (Dağlıoğlu, 2010). Bu açıdan öğrenmeyi öğrenme sürecinde bilişsel farkındalık süreç ve becerileri, öğretmen adaylarının öğrencileriyle kuracakları bilişsel koçluk ilişkisinde ve etkili rehberlik de önemli bir öge olarak karşımıza çıkacaktır. Böyle bir süreçte üstün yetenekliler eğitimi ile ilgilenen öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerini çok iyi bilmesi ve onlara yönelik bir

bakış açısı geliştirebilmesi gerekmektedir. Bilişsel farkındalığın planlama, organizasyon ve değerlendirme süreç ve becerilerine sahip olan öğretmen adayları üstün yetenekli öğrencilerle kuracakları bilişsel koçluk ilişkilerinde onların farklılıklarına ve özelliklerine göre öğretim ortamını ve programını tasarlayabileceklerdir. Okul öncesi öğretmen adaylarında bulunması gereken bilişsel farkındalık becerileri ve üstün yetenekli öğrencilere yönelik algıları arasında ne gibi ilişkiler bulunduğu belirlenmesi bu araştırmanın gerekçesini oluşturmaktadır. Bu doğrultu da araştırmanın genel amacı öğretmen adaylarının üstün yetenekliler eğitimine ilişkin algılarının bilişsel farkındalık becerilerince ne derece yordandığının ortaya çıkarmaktır. Bilişsel farkındalığın planlama, organizasyon ve değerlendirme boyutlarından hangilerinin diğerlerine oranla öğretmen adaylarının üstün yetenekliler eğitimine ilişkin algılarını daha fazla yordadığı da araştırmanın diğer bir amacıdır. Ayrıca araştırma da bilişsel farkındalık ve üstün yetenekliler eğitimine ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de incelenecektir.

### **Yöntem**

Araştırma ilişkisel tarama yönteminde yordamsal modele göre desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliğinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyut için örneklemini, bu çalışma evreninden yansız olarak seçilen yaklaşık 185 öğrenci oluşturacaktır.

Araştırmada ölçme araçları olarak Demir (2013) tarafından geliştirilen “Bilişsel Farkındalık Beceri Algısı Ölçeği” ve Jeong (2010) tarafından geliştirilen ve Tortop ve Sarar (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Üstün Yetenekliler Eğitimine İlişkin Algı Ölçeği” kullanılacaktır. Araştırmanın toplanan verilerin analizinde, istatiki koşullara uygun olarak gerekli analizler yapılacaktır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Ulaşılan bulgular sunularak, literatür çerçevesinde tartışılacak ve doğurgular açıklanacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Okul öncesi öğretmeni, Öğretim programı, Özel eğitim, Üst düzey düşünme.

### **Kaynaklar**

Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim*(186), 72-83.

- Demir, Ö. (2013). A validation and reliability study of the metacognition scale in Turkey. *Global Journal of Human Social Science Linguistics & Education*, 13(10), 27-35.
- Diezmann, C., Watters, J. & Fox, K. (2001). early entry to school in australia: rhetoric, research and reality. *Australasian Journal of Gifted Education*, 10(2), 5-18.
- Hoth, J., Kaiser, G., Busse, A., Döhrmann, M., König, J. & Blömeke, S. (2017). Professional competences of teachers for fostering creativity and supporting high-achieving students. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 49(1), 107–120. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0817-5>
- Kesner, J. E. (2005). Gifted children's relationships with teachers. *International Education Journal*, 6(2), 218- 223.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Maidenhead: Open University Press.
- Tortop, H. S. & Sarar, M. (2018). Üstün yetenekliler eğitime ilişkin bilgi testi geliştirme ve algı ölçeği adaptasyon çalışması. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 5(2), 67-89.
- Walsh, R. L., Hodge, K. A., Bowes, J. M. & Kemp, C. R. (2010). Same age, different page: overcoming the barriers to catering for young gifted children in prior-to-school settings. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 43-58. <https://doi.org/10.1007/s13158-010-0004-8>

# **Investigation of the Relationship Between Pre-service Teachers' Perceptions on Metacognition and Gifted Education**

*Paper ID: 90*

**Sait Burak Yılmaz**

*Kafkas University, Türkiye*

sait-burak1991@hotmail.com

0000-0002-2916-0855

**Özden Demir**

*Trabzon University, Türkiye*

oooozden@gmail.com

0000-0001-6293-5045

## **Introduction**

In the literature, it is seen that there are different views and perspectives on the gifted in early childhood. These perspectives; It has been revealed that there are differences in the diagnosis process, the application of appropriate educational strategies, the labeling problem, the functionality of the applied education programs and the examination of the social and emotional skills of the students in this period (Hoth et al., 2017; Porter, 2005; Walsh, Hodge, Bowes and Kemp, 2010). Gifted children in the pre-school period may be disadvantaged when their special learning needs cannot be met as a result of the education provided to them (Diezmann, Watters and Fox, 2001). For this reason, early childhood services play an important role in determining giftedness and creating enriched educational environments that support their development (Walsh et al., 2010). From this perspective; Correct diagnosis of gifted children in early childhood is of strategic importance in many ways. In order to provide an effective and accurate education service, especially to the gifted, teachers at all levels must have basic knowledge and competencies for the gifted (Dağlıoğlu, 2010). In this respect, metacognition processes and skills in the learning to learn process will be an important element in the cognitive coaching relationship that pre-school teacher candidates will establish with their students and effective guidance. In such a process, teachers who are interested in gifted education should know the characteristics of gifted students very well and be able to develop a

perspective towards them. Pre-service teachers who have the planning, organization and evaluation processes and skills of metacognition will be able to design the teaching environment and program according to their differences and characteristics in the cognitive coaching relationships they will establish with gifted students. Determining what kind of relationships exist between the metacognition skills that pre-school teacher candidates should have and their perceptions of gifted students constitutes the reason for this research. In this direction, the general purpose of the research is to reveal how much the perceptions of teacher candidates regarding gifted education are predicted by their metacognition skills. Another aim of the research is which of the dimensions of planning, organization and evaluation of metacognition predicts teacher candidates' perceptions of gifted education more than others. In addition, the research will also examine whether the perceptions of metacognition and gifted education show a significant difference according to some variables.

### **Methodology**

The research was designed according to the procedural model in the relational screening method. The universe of the research consists of students studying at the Faculty of Education of Kafkas University and the Faculty of Education of Trabzon University, Preschool Education. The sample of the research for the quantitative dimension will consist of approximately 185 students, who were selected from this study universe, objectively.

"Metacognition Skill Perception Scale" developed by Demir (2013) and "Perception Scale for Gifted Education" developed by Jeong (2010) and adapted into Turkish by Tortop and Sarar (2018) will be used as measurement tools in the research. In the analysis of the collected data of the research, necessary analyzes will be made in accordance with the statistical conditions.

### **Results / Expected Outcomes**

The findings will be presented, discussed within the framework of the literature, and the implications will be explained.

**Keywords:** Preschool teacher, Curriculum, Special education, High-level thinking.

### **References**

- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim*(186), 72-83.
- Demir, Ö. (2013). A validation and reliability study of the metacognition scale in Turkey. *Global Journal of Human Social Science Linguistics & Education*, 13(10), 27-35.

- Diezmann, C., Watters, J. & Fox, K. (2001). Early entry to school in australia: rhetoric, research and reality. *Australasian Journal of Gifted Education*, 10(2), 5-18.
- Hoth, J., Kaiser, G., Busse, A., Döhrmann, M., König, J. & Blömeke, S. (2017). Professional competences of teachers for fostering creativity and supporting high-achieving students. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 49(1), 107–120. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0817-5>
- Kesner, J. E. (2005). Gifted children's relationships with teachers. *International Education Journal*, 6(2), 218- 223.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for teachers and parents*. Maidenhead: Open University Press.
- Tortop, H. S. & Sarar, M. (2018). Üstün yetenekliler eğitime ilişkin bilgi testi geliştirme ve algı ölçeği adaptasyon çalışması. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 5(2), 67-89.
- Walsh, R. L., Hodge, K. A., Bowes, J. M. & Kemp, C. R. (2010). Same age, different page: overcoming the barriers to catering for young gifted children in prior-to-school settings. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 43-58. <https://doi.org/10.1007/s13158-010-0004-8>



**Erken Çocukluk Eğitiminde Ebeveynlerin Çocukları için Umdukları ve Korktukları  
Olası Benlikler**

*Bildiri Kodu: 128*

**Güler Çetin**

*Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*  
*Pensilvanya Eyalet Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri*  
gulerduman@ibu.edu.tr, gkc5285@psu.edu

0000-0003-3046-3017

**Altay Eren**

*Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*  
eren\_a@ibu.edu.tr

0000-0001-8964-2082

**Mustafa Çetin**

*Akdeniz Üniversitesi, Türkiye*  
*Pensilvanya Eyalet Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri*  
mustafacetin@akdeniz.edu.tr, mkc6224@psu.edu

0000-0002-4461-5969

**H. Özlen Demircan**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*  
dozlen@metu.edu.tr

0000-0002-3536-4643

**Giriş**

Olası benlikler kuramında, olası benlikler kavramı, “bireylerin gelecekte olabilecekleri, olmayı umut ettikleri ve arzuladıklarıyla olmaktan korktukları ideallerin zihinsel temsilleri” olarak tanımlanmıştır (Markus ve Nurius, 1986). Bireylerin geleceğe ilişkin yalnızca kendilerine yönelik değil, aynı zamanda başkalarına yönelik umdukları ve/veya korktukları benliklerin olabileceği unutulmamalıdır. Howard ve Hollander (1993), bu durumu ifade etmek için 'olası

diğerleri' kavramını kullanmıştır. Bu kavram, özellikle ebeveynlerin kendi çocukları gibi diğer önemli kişiler için umdukları ve/veya korktukları olası benliklerin incelenmesi için uygun bir kavram olarak görülebilir.

Ebeveynlerin erken çocukluk eğitiminde çocukları için umut ettikleri ve/veya korktukları olası benlikleri, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim açısından inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak, ebeveynlerin çocukları için umut ettikleri ve korktukları olası benliklerin derinlemesine incelenmesi, erken çocukluk eğitimi alanında gerçekleştirilecek program geliştirme çalışmalarında, erken çocukluk eğitiminin temel paydaşlarından biri olan ebeveynlerin ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasının gereğine ve önemine dikkat çekebilir. Dolayısıyla bu araştırmada, ebeveynlerin çocukları için umut ettikleri ve korktukları olası benliklerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim açısından incelenmesi ve söz konusu olası benlikleri teşvik etmede erken çocukluk eğitiminin rolüne ilişkin algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Nitel bir çalışma olan bu araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak, en az bir çocuğu bir yıldan az olmamak üzere okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 30 ebeveyn (28 anne-iki baba;  $\bar{X}_{\text{yaş}} = 36,57$ ,  $SS = 3,56$ ) Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan büyük bir ilden araştırmaya dâhil edilmiştir. Veriler Kasım 2020 ile Ocak 2021 tarihleri arasında ebeveynlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin toplanmasında, 13 demografik ve sekiz açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Tüm görüşmeler, Covid-19 salgını nedeniyle çevrimiçi (online) olarak gerçekleştirilmiş ve her bir görüşme yaklaşık 60 dakika sürmüştür. Yinelemeli kodlama işleminin ardından, çapraz kontrol aracılığıyla araştırmacılar tarafından bir dizi içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma, araştırma etiğine uygunluğu açısından, araştırmacılardan birinin çalışmakta olduğu üniversitenin Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından incelenerek kabul edilmiştir.

## **Sonuçlar**

Bilişsel gelişim ile ilgili olarak araştırmanın bulguları, ebeveynlerin çocukları için korktukları benliklerden (örneğin, yüzeysel öğrenme) çok, umut ettikleri benlikleri ifade ettiklerini (örneğin, öz-düzenleme) göstermiştir. Benzer biçimde, duygusal gelişim açısından ebeveynler, çocukları için korktukları benliklerin (örneğin, bencillik) aksine, umdukları benliklere (örneğin, öz-güven) odaklanmıştır. Sosyal gelişim açısından ise, ebeveynlerin çocukları için

umdukları ve korktukları olası benlikler, etkili dinlemeden (umut edilen benlik) yalnızlığa (korkulan benlik) kadar uzanan geniş bir yelpazede yer almıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ayrıca, ebeveynlerin çocukları için umut ettikleri benlikleri, erken çocukluk eğitiminin sırasıyla sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim açısından teşvik ettiğini düşündüklerini göstermiştir. Bulgular, erken çocukluk eğitiminin söz konusu gelişim yönleri açısından ebeveynlerin çocukları için korktukları olası benlikleri teşvik etmedeki potansiyel rolünün, erken çocukluk eğitimindeki öğretmen özelliklerine, çocuklar arasındaki bireysel farklılıkların ihmal edilmesine ve olumsuz öğrenci davranışlarına bağlı olabileceğini de göstermiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuklar, Ebeveynler, Erken çocukluk eğitimi, Olası benlikler, Olası diğerleri

### **Kaynaklar**

Howard, J. A. & Hollander, J. A. (1993). Marking time. *Sociological Inquiry*, 63(4), 425-443.

Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.

# Parents' Hoped-for and Feared Possible Selves for Their Children in Early Childhood Education

*Paper ID: 128*

## **Güler Çetin**

*Bolu Abant İzzet Baysal University, Türkiye*

*The Pennsylvania State University, USA*

*gulerduman@ibu.edu.tr, gkc5285@psu.edu*

*0000-0003-3046-3017*

## **Altay Eren**

*Bolu Abant İzzet Baysal University, Türkiye*

*eren\_a@ibu.edu.tr*

*0000-0001-8964-2082*

## **Mustafa Çetin**

*Akdeniz University, Türkiye*

*The Pennsylvania State University, USA*

*mustafacetin@akdeniz.edu.tr, mkc6224@psu.edu*

*0000-0002-4461-5969*

## **H. Özlen Demircan**

*Middle East Technical University, Türkiye*

*dozlen@metu.edu.tr*

*0000-0002-3536-4643*

## **Introduction**

Possible selves theory describes the notions of what one would like to become (i.e., hoped-for selves) and what one is afraid of becoming (i.e., feared selves) in the future (Markus and Nurius, 1986). It should be noted that individuals not only hold self-oriented hoped-for and/or feared future selves but also hold other-oriented hoped-for and/or feared future selves. Howard and Hollander (1993) used the term 'possible others' to underline this notion. This notion could

be particularly relevant to examining individuals' hoped-for and/or feared future selves for significant others, such as parents' own children.

Parents' hoped-for and/or feared future selves for their children in early childhood education (ECE) have not been addressed in a single study to date in terms of cognitive, emotional, and social development. However, gaining a deeper insight into the parents' hoped-for and feared future selves for their children could enable curriculum specialists and policymakers to develop more effective ECE programs that are more relevant to needs and expectations of parents as one of the essential stakeholders of ECE. Thus, the present study aimed to examine parents' hoped-for and feared future selves for their children in terms of cognitive, emotional, and social development, as well as to uncover how parents perceive the role of ECE in encouraging their hoped-for and feared future selves for their children.

### **Methodology**

Descriptive phenomenological approach was adopted in the study. Using the snowball sampling method, 30 parents (28 mothers-two fathers;  $M_{\text{age}} = 36.57$ ,  $SD = 3.56$ ), who have at least one child enrolled at a preschool for no less than one year, were conveniently sampled from a large city located in the Central Anatolia Region of Türkiye. Using a semi-structured interview form that included 13 demographic questions and eight open-ended questions, the data were collected between November 2020 and January 2021 through semi-structured interviews. All the interviews were conducted online due to the Covid-19 pandemic and each lasted approximately 60 minutes. Following the iterative coding procedure, a series of content analyses were conducted by the researchers through cross-checking. Ethical approval was obtained from the Institutional Review Board of the university where one of the researchers currently works.

### **Results**

In relation to cognitive development, the results showed that parents held more hoped-for selves (e.g., self-regulation) for their children than feared selves (e.g., shallow learning). Parents also held more hoped-for selves (e.g., self-confidence) for their children than feared selves (e.g., selfishness) in terms of emotional development. With diverse social developmental aspects ranging from effective listening (hoped-for selves) to loneliness (feared selves), parents' future selves for their children were more expansive in terms of social development.

Furthermore, the results demonstrated that parents perceived ECE as highly instrumental to encourage their hoped-for selves for their children's social, emotional, and cognitive

development respectively. The results also demonstrated that the potential role of ECE in promoting parents' feared future selves for their children in terms of the aforementioned aspects of development could be due to the teacher characteristics, negligence of individual differences among children, and disruptive classroom behaviors in ECE.

**Keywords:** Children, Early childhood education, Parents, Possible others, Possible selves

### **References**

Howard, J. A. & Hollander, J. A. (1993). Marking time. *Sociological Inquiry*, 63(4), 425-443.

Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.

## Erken Çocukluk Eğitim Programlarında Hedeflenen Çocuk Profili

*Bildiri Kodu: 138*

**Pembe Buse Keser**

*Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*

buseksr10@gmail.com

0000-0003-4500-8711

**Mine Canan Durmuşoğlu**

*Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*

minenildurmusoglu@gmail.com

0000-0001-6777-9117

### Giriş

Erken dönemde eğitimin önemi kadar sunulan eğitimin etkili olabilmesi için nitelikli düzeyde olması gerektiği ve bu nitelik bileşenlerinden birinin de eğitim programı olduğu belirtilmektedir (OECD, 2015). Yaşamın parçası olan dinamiklik gerçeğinden hareketle bireylerden beklenen bilgi ve beceriler de değişkenlik göstermektedir. İçinde bulunduğumuz çağ itibarıyla 21. yüzyıl becerileri; yaratıcılık, iş birliği, medya-okuryazarlığı, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, yaşam ve kariyer becerileri olarak ifade edilmektedir (Dinler, Simsar ve Yalçın, 2021). 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması amacı yeni eğitim model, program ve yaklaşımları ihtiyacını da doğurmuştur. Bu ihtiyaç ışığında yeni dünya becerilerini kapsayan, etkili, kaliteli bir programın hedeflediği çocuk profili ve bu profili destekleyecek kazanım ve etkinliklerin nasıl olması gerektiğinin araştırılmasına gerek duyulmaktadır.

NAEYC VE NAEYCS/SDE (2003), etkili bir programın nitelendiği çocuk profilinin özelliklerini; araştıran, aktif, eğitim sürecinde paydaş bir katılımcılar olmaları gerektiği şeklindedir. Etkili erken çocukluk programlarındaki, çocuk nitelikleri; araştıran, iletişim kurabilen, canlılara ve farklı kültürlere karşı duyarlı, kendi potansiyelinin farkında olan ve gerektiğinde işe koşabilme becerisine sahip hem toplumun hem de kendisinin ihtiyaçları doğrultusunda inisiyatif alabilen bireyler olarak nitelendirilmektedir (Anning, 1991'den aktaran Tuncer, 2015). Bu niteliklerini benimseyen ve dünyada çeşitli ülkelerde kabul görüp

kullanılan Yaratıcı Program, İkinci Adım Programı ve Ön-Yargı Karşıtı Program bu programlardan bazılarını oluşturmaktadır. Bu programlar ile ilgili alanyazın incelendiğinde; küreselleşen dünyada insan etkileşiminin artmasıyla birlikte programların akademik becerilerin yanında sosyal-duygusal beceriler, problem çözme, yaratıcılık, yürütücü işlev becerileri, teknoloji ve medya-okuryazarlığı, farklılıklarımızdan doğan zenginliği vurgulamaya yönelik becerileri kazandırmaya odaklandığı ve çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemenin yanı sıra 21. yüzyıl becerilerini kazandırmayı hedefledikleri saptanmaktadır (Bayrakdar ve Akman, 2020; Durmuşoğlu, Koca ve Osanmaz-Burgazlı, 2021; Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000).

Literatürde erken çocukluk eğitim programları üzerine birçok çalışmanın yürütüldüğü görülmektedir. Fakat programlara dair spesifik olarak çocuk profilinin irdelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle ifade edilen programlarının gerçekleştirdikleri eğitim vasıtasıyla hedefledikleri çocuk profili çıktısının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın program geliştirme uzmanlarına, eğitimcilere ve araştırmacılara yol gösterici olması bakımından ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmada, ifade edilen programların hedeflediği çocuk profilinin incelenmesi amacıyla literatür taranarak bir derleme araştırması yürütülmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ifade edilen programlarda yer alan öğrenen profili ve bu profili desteklemek için belirlenen kazanımlar ve uygulanan etkinliklerin neler olduğu araştırmanın problem sorusunu oluşturmaktadır.

## **Yöntem**

Araştırmanın problemi doğrultusunda sistematik derleme çalışması kapsamında doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı dokümanların analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Başarılı bir doküman analizinin temel şartı, konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve belli durum ya da görüşleri ortaya çıkartacak bir senteze varılabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılabilmesidir (Karasar, 2010). Alanyazın taramaları kapsamında elde edilen dokümanlar; Google Akademik, Web of Science, ScienceDirect veri tabanları ve programların resmi çevrim içi web sayfaları incelenerek toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde araştırma problemi çerçevesinde oluşturulan kod, kategori ve temalar kapsamında içerik analizi uygulanmıştır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Programların hedefledikleri çocuk profilleri incelendiğinde Ön Yargı Karşıtı Eğitim Programı'nın hedeflediği birey profili kapsamının globalleşen dünyada artan göç ve kültürel farklılıkların doğurduğu çok kültürlü eğitim penceresi dahilinde şekillendiği ifade edilebilir.



Yaratıcı Program'ının hedeflediği birey profilinin ABD çerçevesindeki sosyo-ekonomik çeşitliliğe sahip çocukların getirdiği alt yapı sebebiyle nitelikli bir kılavuz program oluşturmak olduğu gözlenmektedir. İkinci Adım Programı'nda ise hedeflenen çocuk profilinin temelinde sadece akademik becerilere odaklanılan programların kalıcı başarı için yeterli olmadığı, başarının güçlü göstergelerinden birinin sosyal-duygusal beceriler ve bu beceriler dahilindeki sağlıklı bir toplum inşası olduğu görülmektedir. Her programın uzun vadede hedeflediği çocuk profili ve bu profile ulaşırken kullandığı somut yol haritaları olan kazanımlara yönelik etkinliklerin uygulandığı ifade edilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Etkinlik, Kazanım, Öğrenen profili.

### **Kaynaklar**

- Bayrakdar, U. & Akman, B. (2020). Anti ayrımcı programların okul öncesi sınıflarda uygulanmasının avantaj ve sınırlılıkları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 959-976. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.688532>
- Dinler, H., Simsar, A. & Yalçın, V. (2021). 3-6 yaş çocukların 21. yüzyıl becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 281-303. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.941467>
- Durmuşoğlu, M. C., Koca, Ö. & Osanmaz-Burgazlı, M. S. (2021). Erken çocukluk eğitiminde yaratıcı program. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 75-94. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.682732>
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K. & Guzzo, B. A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21. b.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- National Association for the Education of Young Children. (2003). *Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation: Buildingan Effective, Accountable System in Programs for Children Birth Through Age 8. Position Statement*. National Association for the Education of Young Children.
- OECD. (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.

Tuncer, B. (2015). Investigation of contemporary approaches in early childhood education and comparison with the ministry of national education preschool program. *International Journal of Field Education* 1(2), 39-58.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. b.). Ankara: Seçkin Yayınları.

## **Child Profile Targeted in Early Childhood Education Programs**

*Paper ID: 138*

**Pembe Buse Keser**

*Hacettepe University, Türkiye*

buseksr10@gmail.com

0000-0003-4500-8711

**Mine Canan Durmuşoğlu**

*Hacettepe University, Türkiye*

minenildurmusoglu@gmail.com

0000-0001-6777-9117

### **Introduction**

It is stated that as much as the importance of early education, the education offered must be at a qualified level in order to be effective, and one of these quality components is the education program (OECD, 2015). Based on the fact of dynamism, which is a part of life, the knowledge and skills expected from individuals also vary. 21st century skills as of the age we live in; creativity, collaboration, media literacy, critical thinking, problem solving, communication, life and career skills (Dinler, Simsar and Yalçın, 2021). The aim of gaining 21st century skills has also created the need for new educational models, programs and approaches. In the light of this need, it is necessary to investigate the profile of the child targeted by an effective and high-quality program that includes new world skills, and how the acquisitions and activities to support this profile should be.

NAEYC and NAEYCS/SDE (2003), the characteristics of the child profile characterized by an effective program; researcher, active, stakeholder participants in the educational process. Child qualities in effective early childhood programs; They are described as individuals who research, communicate, are sensitive to living things and different cultures, are aware of their own potential and have the ability to work when necessary and can take initiative in line with the needs of both society and themselves (Anning, 1991, cited in Tuncer, 2015). The Creative Program, the Second Step Program and the Anti-Bias Program, which adopt these qualities and are accepted and used in various countries around the world, are some of these programs. When

the literature about these programs is examined; With the increase in human interaction in the globalizing world, the programs focus on providing academic skills as well as social-emotional skills, problem solving, creativity, executive function skills, technology and media-literacy, and skills to emphasize the richness arising from our differences (Bayrakdar and Akman, 2020; Durmuşoğlu, Koca and Osanmaz-Burgazlı, 2021; Frey, Hirschstein and Guzzo, 2000).

It is seen that many studies on early childhood education programs have been carried out in the literature. However, no study was found that specifically examined the child profile of the programs. From this point of view, it is aimed to examine the child profile output that the programs expressed through the education they provide. It is thought that the study will shed light on curriculum development experts, educators and researchers. In this context, it was aimed to conduct compilation research by scanning the literature in order to examine the child profile targeted by the stated programs. For this purpose, the learner profile in the programs expressed and the achievements determined to support this profile and the activities implemented constitute the problem question of the research.

### **Methodology**

In line with the research problem, document analysis was carried out within the scope of systematic compilation study. Document analysis includes the analysis of written documents containing information about the case or cases that are aimed to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2008). The basic condition of a successful document analysis is finding and examining the documents related to the subject and making the necessary arrangements in order to reach a synthesis that will reveal certain situations or opinions (Karasar, 2010). Documents obtained within the scope of literature review; It was collected by examining Google Scholar, Web of Science, ScienceDirect databases and official online web pages of the programs. In the analysis of the research data, content analysis was applied within the scope of the codes, categories and themes created within the framework of the research problem.

### **Results / Expected Outcomes**

When the child profiles targeted by the programs are examined, it can be stated that the scope of the individual profile targeted by the Anti-Bias Education Program is shaped within the multicultural education window caused by the increasing migration and cultural differences in the globalizing world. It is observed that the individual profile targeted by the Creative Program is to create a qualified guide program due to the infrastructure brought by socio-economically diverse children in the USA. In the Second Step Program, on the other hand, it is seen that the

programs that focus only on academic skills are not sufficient for permanent success on the basis of the targeted child profile, and one of the strong indicators of success is social-emotional skills and the building of a healthy society within these skills. It can be stated that activities aimed at gains, which are the child profile that each program targets in the long term and the concrete roadmaps used to reach this profile, are implemented.

**Keywords:** Activity, Achievement, Learner profile.

## References

- Bayrakdar, U. & Akman, B. (2020). Anti ayrımcı programların okul öncesi sınıflarda uygulanmasının avantaj ve sınırlılıkları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 959-976. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.688532>
- Dinler, H., Simsar, A. & Yalçın, V. (2021). 3-6 yaş çocukların 21. yüzyıl becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 281-303. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.941467>
- Durmuşoğlu, M. C., Koca, Ö. & Osanmaz-Burgazlı, M. S. (2021). Erken çocukluk eğitiminde yaratıcı program. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 75-94. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.682732>
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K. & Guzzo, B. A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi* (21st ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- National Association for the Education of Young Children. (2003). *Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation: Building an Effective, Accountable System in Programs for Children Birth Through Age 8. Position Statement*. National Association for the Education of Young Children.
- OECD. (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Tuncer, B. (2015). Investigation of contemporary approaches in early childhood education and comparison with the ministry of national education preschool program. *International Journal of Field Education* 1(2), 39-58.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6th ed.).  
Ankara: Seçkin Yayınları.

# Erken Çocukluk Döneminde Sanat Eğitimi: İlkbahar Konulu Sanat Etkinliğinin İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 148*

**Mehmet Ali Gökdemir**

*Dicle Üniversitesi, Türkiye*

maligokdmr@gmail.com

0000-0002-5100-5026

## Giriş

Sanat bireyin yaşadığı toplumda etrafında olup bitenlere karşı kendini farklı biçimlerde dışa vurduğu dinamik bir süreçtir. Bu sürecin insan hayatındaki önemine bağlı olarak sanat eğitiminin de zorunlu ve gerekli bir şey olduğunu söyleyebiliriz. Bu bakımdan sanat eğitiminin erken yaşlardan itibaren verilmelidir. Çünkü sanat etkinlikleri ile çocukların bilişsel, duyuşsal, psiko motor becerileri gelişmekte ve ayrıca çocuklar bu etkinliklerle kendilerini daha iyi ifade etmektedirler (Artut, 2017). Erken çocukluk döneminde sanat eğitimi, çocuklara oldukça katkı sağlamaktadır. Nitekim Diğler (2018) erken çocukluk döneminde sanat etkinliklerinin çocuklara iş birliği içinde çalışma, dinleme, paylaşma, yardımlaşma gibi katkılarının olduğunu da ifade etmiştir. Erken çocukluk döneminde sanat etkinliklerinin, öğrencilerin estetik değeri ile yaratıcı düşüncelerini de geliştirdiği ifade edilebilir. Tüm bu katkılarından dolayı erken çocukluk döneminde nitelikli ve etkili bir şekilde sanat eğitiminin verilmesi gerektiği ifade edilebilir. Ancak öğretmenlerin erken çocukluk döneminde çok fazla farklı etkinlik yapmadıkları bilinmektedir. Nitekim okul öncesi öğretmenleri ile yaptığım konuşmalarda, öğretmenler sanat etkinlikleri ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ben de bu durum üzerine böyle bir çalışmayı yapmaya karar verdim. Bu araştırma ile; okulöncesi çocuklarda sanat etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde kullanılan öğretim yöntemlerinin, öğretim yolunun, öğretmen tipinin, öğretmenin ders içi hareket güzergâhı, dersin süresi, dersin yapıldığı fiziki ortam, öğrenci ve öğretmenle ilişkilendirilerek öğretimde mevcut durumun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, okul öncesi düzeyde verilen sanat etkinliklerini gözlemlemeye dayalı olarak elde edilen sonuçların değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazındaki bu boşluk araştırmacıyı bu araştırmayı yapmaya yönlendirmiştir. Araştırmanın, anasınıflarında sanat

etkinlikleri derslerinin uygulamasında karşılaşılabilecek sorunları ortaya koymada ve bu sorunlara çözüm yolu bulmada kolaylık sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu sebeplerle bu çalışmanın ilgili alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının okul öncesi öğretmenlerine, alan uzmanlarına ve program geliştirme uzmanlarına yol gösterecektir.

## **Yöntem**

Araştırmada, temel nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mardin ili Nusaybin ilçesindeki bir anasınıfında öğrenim görmekte olan 17 öğrenci ile bir öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılır olmasına dayalı olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri nitel veri toplama araçlarından gözlem ve görüşmeye dayalı olarak toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinde çeşitli geçerlik ve güvenirlik stratejileri işe koşulmuştur. Araştırma sürecinde etik ilkelere riayet edilmiştir.

## **Sonuçlar**

Elde edilen verilere göre okul binasının çok eski olduğu, dersin işlendiği sınıfın fiziki şartlarının normal düzeyde olduğu ancak sınıfın yeterli oranda ışık almadığı tespit edilmiştir. Ders öğretmenin 15 yıldan fazla mesleki deneyiminin olduğu, dört yıllık lisans eğitimi sırasında görsel sanatlar ile ilgili dersler almış olduğu, sınıfta ağırlıklı olarak temel bilgi aktarımı ve yönetsel öğretim yaklaşımlarını kullandığı otoriter bir öğretmen olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenin sanat etkinliklerinde “Ağaç mor olmaz.”, “Hiç turuncu ağaç olur mu?” gibi öğrencilerin yaratıcılıklarını olumsuz yönde etkileyebilecek bir takım ifadeleri sıklıkla kullandığı tespit edilmiştir. Sınıfta bulunan öğrencilerin çoğunun esnaf çocuğu olduğu, öğretmenin yapılan etkinliğin bir boyama etkinliği olmasına rağmen, öğrenci çalışmalarının farklı olduğu ve bazı öğrencilerin hayal dünyalarını da bu çalışmalara aktararak verilen ağaç resmine fazladan insan figürleri, çiçekler ve kuşlar çizdikleri saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin hepsinin sanatsal faaliyetlerden zevk aldıkları saptanmıştır. Öğretmen tarafından yapılan görüşmede sanat eğitiminin erken çocukluk döneminde gerekli ve önemli olduğunu ifade etmesine karşın uygulamada bu görüşe uygun davranmadığı gözlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Erken çocukluk dönemi, Sanatsal etkinlikler, Sanat eğitimi.

## **Kaynaklar**

Artut, K. (2017). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Diğler, M. (2018). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



# **Art Education in Early Childhood: An Examination of Spring Themed Art Activity**

*Paper ID: 148*

**Mehmet Ali Gökdemir**

*Dicle University, Türkiye*

maligokdmr@gmail.com

0000-0002-5100-5026

## **Introduction**

Art is a dynamic process in which the individual expresses himself in different ways against what is happening around him in the society he lives in. Depending on the importance of this process in human life, we can say that art education is a compulsory and necessary thing. In this respect, art education should be given from an early age. Because with art activities, children's cognitive, affective and psycho-motor skills develop and children express themselves better with these activities (Artut, 2017). Art education in early childhood contributes a lot to children. As a matter of fact, Diğler (2018) also stated that art activities in early childhood contribute to children such as working in cooperation, listening, sharing and helping. It can be stated that art activities in early childhood also improve students' aesthetic value and creative thinking. Due to all these contributions, it can be stated that art education should be given in a qualified and effective way in early childhood. However, it is known that teachers do not do many different activities in early childhood. As a matter of fact, in my conversations with preschool teachers, the teachers stated that they had problems with art activities. I decided to do such a study on this situation. With this research; It is aimed to determine the current situation in education by associating the teaching methods used in the realization of art activities in preschool children, the teaching path, the type of teacher, the teacher's in-class movement route, the duration of the lesson, the physical environment in which the lesson is held, the student and the teacher. When the literature was examined, no study was found in which the results obtained based on observing the art activities given at preschool level were evaluated. This gap in the literature led the researcher to carry out this research. It is thought that the research will provide convenience in revealing the problems that may be encountered in the practice of art activities in kindergartens and in finding solutions to these problems. For these reasons, it is thought that this study will contribute to the related

field. In addition, the results of the research will guide pre-school teachers, field experts and curriculum development experts.

### **Method**

In the research, the basic qualitative research model was used. The study group of the research consists of 17 students and one teacher studying in a kindergarten in the Nusaybin District of Mardin province. The study group of the research was determined based on its easy accessibility. Research data were collected from qualitative data collection tools based on observation and interview. Content analysis was used in the analysis of the data. Various validity and reliability strategies were employed in the analysis of the data. Ethical principles were followed during the research process.

### **Results**

According to the data obtained, it has been determined that the school building is very old, the physical conditions of the classroom where the lesson is taught are at a normal level, but the classroom does not receive enough light. It has been determined that the course teacher has more than 15 years of professional experience, has taken courses on visual arts during his four-year undergraduate education, and is an authoritative teacher who mainly uses basic knowledge transfer and managerial teaching approaches in the classroom. In addition, in the teacher's art activities, "The tree will not be purple.", "Will there ever be an orange tree?" It has been determined that students frequently use some expressions that may negatively affect their creativity, such as It was determined that most of the students in the class were shopkeepers, although the teacher's activity was a painting activity, the student works were different and some students drew extra human figures, flowers and birds on the tree picture by transferring their imaginations to these works. In addition, it was determined that all of the students enjoyed artistic activities. Although the teacher stated that art education is necessary and important in early childhood, it was observed that he did not act in accordance with this view in practice.

**Keywords:** Early childhood, Artistic activities, Art education

### **References**

Artut, K. (2017). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Diğler, M. (2018). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

# **Okul Öncesi Eğitim Programı Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Türkiye, Singapur, Estonya, Yeni Zelanda ve Kanada**

*Bildiri Kodu: 216*

**Gülçin Gülmez**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kuzey Kıbrıs Kampüsü, Türkiye*

gulmez@metu.edu.tr

0000-0002-9357-6353

**Rahime Çobanoğlu**

*Sinop Üniversitesi, Türkiye*

crahime@gmail.com 0000-0003-4662-8920

## **Giriş**

Eğitim politikalarının nihai amacı öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirebilmelerini, hızla birbirine daha bağlı bir hâle gelen dünyaya katkıda bulunabilmelerini ve becerilerini gerçek hayatta uygulayabilmelerini kolaylaştıran yetkinliklerle donanmalarını sağlamaktır (Schleicher, 2019). Eğitimle ilgili kazanımların en üst düzeyde gerçekleşmesi için tüm eğitim sistemi içinde çocukların gelişimi ve öğrenmesi ile sonraki okul başarısı üzerinde kritik bir rol oynayan okul öncesi eğitimin dikkatli bir şekilde planlanması gerekli görülmektedir. Karşılaştırmalı çalışmalar farklı sistemlerdeki problemleri anlamamıza, iyi uygulamalarla ilgili veri edinmemize ve benzer olguları farklı düzlemlerde karşılaştırmamıza yardımcı olmaktadır (Coccia ve Benati, 2018). Bu çalışmanın amacı Türkiye ile eğitim başarısı yüksek olan ülkelerin okul öncesi eğitim programlarını karşılaştırmak ve dolayısıyla ulusal okul öncesi eğitim sisteminin iyi eğitim uygulamalarından faydalanmasını sağlamaktır. Bu anlayışla, amacımız ülkemizdeki öğrencilerin bu yüzyılın ve geleceğin dünyası ile rekabet edebilmeleri ve güncel beceri setleriyle donanabilmeleri hususunda karar vericilere destek olmaktadır.

## **Yöntem**

Mevcut çalışma karşılaştırmalı araştırma olarak tasarlanmıştır. Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları kıtalar, ülkeler, bölgeler, eyaletler/iller, okullar, sınıflar ve bireyler arası olmak üzere farklı düzeylerde gerçekleştirilebilir ve finansman, yönetim, politikalar, öğretim

yöntemleri ve eğitim programları gibi çeşitli boyutlarda yürütülebilir (Bray ve Thomas, 1995). Adamson ve Morris'in (2007) sunduğu çerçeve gözetilerek, bu çalışmada eğitim programlarının karşılaştırılmasında olguları analiz eden ve açıklayan yorumlamalı bakış açısı benimsenmiştir. Spesifik olarak, bu araştırma, Türkiye'nin güncel okul öncesi eğitim programı ile Singapur, Estonya, Yeni Zelanda ve Kanada'nın okul öncesi eğitim programları/çerçeveleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları incelemeyi amaçlamaktadır. Bu ülkeler PISA 2018'de aldıkları yüksek puanlara göre amaçlı şekilde seçilmiştir. Ayrıca, veri çeşitliliğini artıracak ve karşılaştırmayı zenginleştirebilecek şekilde ülkeler farklı kıtaları temsil etmektedirler.

Bu karşılaştırmalı araştırmada nitel doküman analizi yöntemi kullanılacaktır. Araştırma, seçilen ülkelerin planlanan eğitim programlarını karşılaştırmayı amaçlamaktadır; bu nedenle temel veri kaynağını okul öncesi eğitime ilişkin ülkelerin eğitim ile ilgili birimleri tarafından hazırlanan resmi belgeler oluşturmaktadır. Resmi belgeler ilgili rapor ve bilimsel makaleler ile ülkelerdeki ilgili bakanlıkların ve okulların web sayfalarından elde edilecek bilgiler ile desteklenecektir. Araştırmacılar belgeleri yapılandırılmış bir form aracılığıyla birbirinden bağımsız olarak analiz edecek ve uzlaşma sağlamaya çalışacaktır.

### **Beklenen Sonuçlar**

Mevcut çalışmanın, incelenecek okul öncesi eğitim programlarının (a) amaç/kazanım, (b) içerik, (c) öğrenme-öğretme süreçleri ve (d) değerlendirme boyutlarından oluşan temel öğelerine dair anahtar bulguları ortaya koyması beklenmektedir. Seçilen ülkeler ile Türkiye'nin okul öncesi eğitim programı arasında hem benzerliklerin hem de farklılıkların ortaya çıkacağı tahmin edilmektedir. Tespit edilen benzerliklerin, okul öncesi eğitim alanındaki güncel eğilimleri ve okul öncesi eğitim üzerindeki global etkileri anlamamıza katkı sunacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan, ortaya çıkan farklılıkların sosyal amaç ve değerler ile eğitim politikaları yönünden her bir ülkenin özgün ihtiyaç ve özelliklerini ortaya koyması beklenmektedir. Altbach (1991), farklı ülkelerin eğitim politikalarının ve uygulamalarının incelenmesinin eğitim sorunlarının anlaşılmasına katkı sunduğunu ve yerel politika ve uygulamaları bilgilendirebildiğini ileri sürmektedir. Bu çalışma, okul öncesi eğitimle ilgili ulusal tartışmaları beslemek hususunda umut vadetmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Karşılaştırmalı çalışma, Eğitim programı karşılaştırması, Doküman analizi, Okul öncesi eğitim, Türkiye

## Kaynakça

- Adamson, B. & Morris, P. (2007). Comparing curricula. M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Ed.), *Comparative education research: approaches and methods* içinde (s. 263-282). Pokfulam Road, Hong Kong, China: Springer.
- Altbach, P. G. (1991). Trends in comparative education. *Comparative Education Review*, 35(3), 491-507. <https://doi.org/10.1086/447049>
- Bray, M. & Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472-491. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877>
- Coccia, M. & Benati, I. (2018). Comparative studies. Farazmand, A. (Ed.) *Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance* içinde. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5\\_1197-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5_1197-1)
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. Paris: OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> sayfasından erişilmiştir.

**A Comparative Study on Early Childhood Education Curriculum: Türkiye, Singapore,  
Estonia, New Zealand, and Canada**

*Paper ID: 216*

**Gülçin Gülmez**

*Middle East Technical University Northern Cyprus Campus, Türkiye*

gulmez@metu.edu.tr

0000-0002-9357-6353

**Rahime Çobanoğlu**

*Sinop University, Türkiye*

crahime@gmail.com

0000-0003-4662-8920

## **Introduction**

The ultimate aim of educational policies is to equip students with the skills required to fulfill their potential, to add to the rapidly interconnecting world, and to connect their skill sets to real life (Schleicher, 2019). Within the whole educational system, early childhood education plays a critical role in children's learning and development and later school success; therefore, it needs to be planned carefully for maximizing educational gains. Comparative studies enhance our understanding of problems across different systems, provide data for supporting best practices, and enables comparison of similar phenomena in different subjects (Coccia and Benati, 2018). The purpose of this study is to compare the early childhood education curriculum of Türkiye to that of top achieving countries and therefore to gain insight into the best practices to benefit the national early childhood education system. With this insight, the aim is to lend support to policymakers to equip Turkish students with the most competitive and contemporary skills necessary for this century and the future.

## **Methodology**

The present study is a strand of comparative education research. Comparative education studies can be conducted at different levels including continents, countries, provinces, districts, schools, classrooms, and individuals regarding different aspects of education such as finance, management, policies, teaching methods, and curriculum (Bray and Thomas,

1995). Given the framework of Adamson and Morris (2007), this paper adopts the interpretative perspective for comparing curricula, which attempts to analyze and explain phenomena. Specifically, the study aims to examine the similarities and differences of Türkiye's current early childhood education curriculum with the early childhood education curriculum/framework of the four selected countries, namely Singapore, Estonia, New Zealand, and Canada. These countries are purposefully selected based on their high scores on PISA 2018. In addition, they represent different continents, which is likely to maximize the diversity of data and enrich the comparison. Qualitative document analysis will be used in this comparative research. The study aims to compare the intended curriculum of the selected countries; therefore, the primary data source will comprise the official public documents prepared by the education departments of each country regarding early childhood education. The official documents will be also supplemented with the relevant reports and articles, and the information obtained from the websites of the Ministries and schools. The researchers will analyze the documents independently via a structured form and seek agreement.

### **Expected Outcomes**

The present study is expected to reveal key findings regarding the four basic components of the early childhood education curriculum of the countries including (a) aims/objectives, (b) content, (c) learning-teaching process, and (d) evaluation. We expect to identify similarities as well as differences between the early childhood education curriculum of Türkiye and those of Singapore, Estonia, New Zealand, and Canada. The expected similarities among the countries are likely to contribute to understanding the contemporary trends in early childhood education and its global influences on it. On the other hand, the differences are expected to demonstrate the unique needs and features of each country regarding social aims and values, and educational policies. Altbach (1991) argues that the study of educational policies and practices in other countries permits understanding educational issues and can inform policy and practice at home. The study is promising to nurture national debates on early childhood education in Türkiye.

**Keywords:** Comparative study, Curriculum comparison, Document analysis, Early childhood education, Türkiye

## References

- Adamson, B. & Morris, P. (2007). Comparing curricula. In M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds.), *Comparative education research: approaches and methods* (pp. 263-282). Pokfulam Road, Hong Kong, China: Springer.
- Altbach, P. G. (1991). Trends in comparative education. *Comparative Education Review*, 35(3), 491-507. <https://doi.org/10.1086/447049>
- Bray, M. & Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, 65(3), 472-491. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877>
- Coccia, M. & Benati, I. (2018). Comparative studies. In Farazmand, A. (Ed.) *Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5\\_1197-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-31816-5_1197-1)
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>



# Uluslararası İlk Yıllar Programı ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Programlarının Yaratıcılık Üzerine Etkileri

*Bildiri Kodu: 224*

**Güneş Ertuğ**

*Yeditepe Üniversitesi, Türkiye*

gertug95@gmail.com

0000-0001-6808-6830

**Öykü Dulun**

*Yeditepe Üniversitesi, Türkiye*

oyku.dulun@yeditepe.edu.tr

0000-0002-2808-5929

## **Giriş**

Okul öncesi eğitimde öğrencilerin problem çözme, 21. yüzyıl becerileri ve yaratıcılık gibi birçok becerinin gelişimi desteklenmelidir. Hem ulusal hem de uluslararası programların amacı yaratıcılığın gelişmesidir. Ülkemizde uygulanan MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) 2013 okul öncesi programı ve Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (İYP) birçok beceriyi ve yaratıcılığı destekler. Okul öncesi eğitim kurumlarında İlk Yıllar Programı gibi uluslararası bir program uygulanırken aynı zamanda MEB programı da uygulanıp takip edilmelidir. Fakat MEB ve İYP arasında temel farklardan biri MEB'in müfredat, İYP'nin müfredat çerçevesi oluşturmasıdır. Bu fark da çalışmanın temeline alınarak her iki programın eğitim felsefesi, hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme yönünden değerlendirilmiş ve öğrencilerin yaratıcılıkları üzerine etkileri karşılaştırılmıştır. Bu çalışma her iki programı uygulayan öğretmenlere ve alan öğrencilerine yol göstermesi amacını da taşımaktadır.

## **Yöntem**

Araştırmada, her iki programın yaratıcılık üzerine etkileri yazılı bir dokümandan inceleneceği için nitel veri araçlarından içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada “MEB 2013 Okul Öncesi Programı”, “PYP from Principles into Practice” (PYP İlkelerden Uygulamaya) ve “PYP Scope and Sequence” (Kapsam Sıralama) belgeleri incelenmiştir. Kodlar oluştururken yaratıcılık üzerine yazılan makaleler okunup teorilerden ve yaratıcılığı etkileyen faktörlerden

kodlar çıkartılmıştır. Kodların frekanslarına bakılıp değerlendirme yapılmıştır. İçerik analizinde geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için alan uzmanı ile ortak temaların belirlenmesi süreci gerçekleştirilmiş ve kodlar arasında tutarlılık sağlanmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Alanyazında yaratıcılık ve okul öncesi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, araştırmaların çoğunlukla; yaş, aile faktörü, cinsiyet ve program etkileri üzerine olduğu görülmektedir. Aral ve Yaşar (2010), yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitimi alan çocukların yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Karlıdağ (2018), okul öncesi eğitim ortamının kalitesinin çocukların yaratıcılığına etkisini incelediği çalışmasında, okul öncesi eğitim ortamının kalitesinin, eğitim düzeyinin çocukların yaratıcılığı üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu gösterdiği sonucuna varmıştır. Tuncer (2015), İYP ve MEB okul öncesi programlarını karşılaştırdığı çalışmasında, programların amaçlar yönünden benzerlik gösterdiği belirtilmiştir. Fakat İYP MEB programından farklı olarak eğitim ortamının fiziksel koşullarını bir çerçeveye ile sınıflandırmıştır ve önemli olan hedeflere ulaşmayı sağlayacak olanaklar ve atmosfer sunmaktır. İYP'nin daha kapsamlı bir müfredat çerçevesi sunması ve uluslararası bir program olması dolayısıyla ele alınan disiplinler üstü temalar, öğrenen profilleri, ana fikirler evrenseldir dolayısıyla program öğeleri incelendiğinde, programda yaratıcılığa daha fazla olanak sunulması beklenir. Bunun aksine MEB programı daha çok bilişsel, motor beceriler, dil gibi beceriler üzerine yoğunlaşmıştır. Bu sebeple kazanımların çoğunluğu bu becerilerin geliştirilmesi üzerinedir. Yaratıcılığın kullanımının daha kısıtlı olması ve daha çok eğitim durumlarında görülmesi beklenir. Problem çözme, merak, aktif öğrenme, esneklik, adaptasyon, akıcılık, uluslararası bilinç, sorgulama gibi yaratıcılığı etkileyen faktörler göz önüne alındığında İYP'nin öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklemede farklı alanlar yaratması beklenir. Öğrenciyi özne olarak ele alması ve kendi öğrenme sorumluluğun öğrencide olması sebebiyle öğrencileri İYP'de yaratıcı çalışmalara daha çok başvurabilirler.

**Anahtar Sözcükler:** Erken çocukluk, Erken çocukluk eğitim programları, Program karşılaştırma, İçerik analizi

### **Kaynaklar**

Karlıdağ, İ. & Gönen, M. (2019). Okul öncesi eğitim ortamının kalitesinin çocukların yaratıcılığına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 928-960.

Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitim programlarının incelenmesi ve Türkiye'de uygulanan

programla karşılaştırılması. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 1(2), 39-58.

Yaşar, M. C. & Aral, N. (2010). The effects of early childhood education on creative thinking skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 3(2), 201-209.

**Affects of International Baccalaureate Primary Years Programme and Republic of  
Turkiye Ministry of National Education Preschool Programmes on Students' Creativity**

*Paper ID: 224*

**Güneş Ertuğ**

*Yeditepe University, Türkiye*

*gertug95@gmail.com*

*0000-0001-6808-6830*

**Öykü Dulun**

*Yeditepe University, Türkiye*

*oyku.dulun@yeditepe.edu.tr*

*0000-0002-2808-5929*

## **Introduction**

In pre-school education, the development of many skills such as problem solving, 21st century skills and creativity should be supported. The aim of both national and international programs is the development of creativity. While an international program such as the Primary Years Program applied in pre-school education institutions, the MoNEP should also implemented and followed. However, one of the main differences between MoNEP and PYP is that MoNEP is a curriculum and PYP is a curriculum framework. Based on this difference, both programs evaluated in terms of educational philosophy, objectives, content, learning experiences and evaluation, and their effects on students' creativity were compared. This study also aims to guide the teachers and field students who apply both programs.

## **Methodology**

Content analysis method, one of the qualitative data tools, used in the research since the effects of both programs on creativity examined from a written document. In the study, "MEB 2013 Preschool Program", "PYP from Principles into Practice" and "PYP Scope and Sequence" documents were examined. While creating codes, articles on creativity were read and codes were extracted from theories and factors affecting creativity. The frequencies of the codes were examined and evaluated. In order to ensure validity and reliability in content analysis, the process of determining common themes with the field expert was carried out and consistency

between the codes was ensured.

### **Results / Expected Outcomes**

Studies on creativity and preschool in the literature, most of the researches are; age, family factor, gender and program effects. Aral and Yaşar (2010), stated that who received preschool education differ in their creative thinking skills compared to students who did not receive preschool education. Karlıdağ (2018), examined the effect of the quality of the preschool education environment on the creativity of children, concluded that the quality of the preschool education environment and the level of education have a significant effect on the creativity of children. Tuncer (2015), compared PYP and MEB preschool programs. It is stated that the programs were similar in terms of their objectives. However, PYP provides a curriculum framework, which enables to create environment in order to reach the objectives. Considering the factors affecting creativity such as problem solving, curiosity, active learning, flexibility, adaptation, fluency, international mindedness etc... PYP expected to create different areas to support students' creativity. Since it treats the student as an agent and the student is responsible for their own learning, students can be more creatively in PYP.

**Keywords:** Early childhood education, Program evaluation, Early childhood education programs, Content analysis

### **References**

- Karlıdağ, İ. & Gönen, M. (2019). Okul öncesi eğitim ortamının kalitesinin çocukların yaratıcılığına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 928-960.
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitim programlarının incelenmesi ve Türkiye’de uygulanan programların karşılaştırılması. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 1(2), 39-58.
- Yaşar, M. C. & Aral, N. (2010). The effects of early childhood education on creative thinking skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 3(2), 201-209.

# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Çocukluk Eğitiminde Değerler Eğitimine Yönelik Görüşleri

*Bildiri Kodu: 242*

## **Burku Özdemir**

*Marmara Üniversitesi, Türkiye*

ozdemirburku@gmail.com

0000-0001-9799-1864

## **Şaban Berk**

*Marmara Üniversitesi, Türkiye*

saban.berk@marmara.edu.tr

0000-002-6821-5249

## **Giriş**

İnsan ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için davranışların merkezinde evrensel değerlerin bulunması gerekmektedir. Değerlerin yaşantıya geçirilerek gelecek nesillere aktarılmasının başlangıç noktası okul öncesi dönemdir. Çağlar (2005) değerleri; kişilerin düşünce, tutum ve eylemlerinde birer standart olarak ortaya çıkan kültürel unsurlar olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedir (Ulusoy ve Dilmaç, 2014). Değer; bir nesneye, faaliyete ahlaksal ruhsal ve toplumsal bakımdan verilen önem veya üstünlük derecesidir (Öncül, 2008). Son zamanlarda kavramın önem kazanmasıyla birlikte değerler eğitiminin okulla ilişkisi sorgulanır hale gelmiştir. Değerler eğitiminin esas amacının ne olduğu, toplumun ön plana çıkan temel değerlerinin neler olduğu, herkes tarafından kabul edilen değerlerin ne anlam ifade ettiği, değerler eğitiminin okullarda verilip verilmemesi ve değerler eğitiminin okullarda ne sıklıkta ve şekilde uygulanacağı soruları günümüzde cevapları aranan sorulardır (Cihan, 2014). Bu noktada şüphesiz en önemli görev okullara ve görevi yerine getirmekle sorumlu olan öğretmenlere düşmektedir (Uyanık-Balat ve Balaban-Dağal, 2011).

20. Millî Eğitim Şûrasında okul öncesi eğitim programında çocukların gelişim düzeylerine uygun şekilde değer eğitimine yer verilmesi önerilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). Şura kararı dikkate alınarak okul öncesi öğretmenlerinin, bu konuya yönelik görüşleri hakkında araştırma yapılması planlanmıştır. Çalışmada amaç okul öncesi öğretmenlerinin

erken çocukluk döneminde değerler eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Soyut kavramlar olan değerlerin, okul öncesi dönem çocuğuna kazandırılması için iyi bir planlama yapılması gerektiği düşünülmektedir. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimini nasıl uyguladıkları, öğretmenlerin uygulama sürecinde yaşadığı zorlukların tespit edilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda sunulacak çözüm önerilerinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Yöntem**

Araştırmanın amacı kapsamında betimsel nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Betimsel nitel model var olan bir durumu ortaya koyma, açıklama, değerlendirme ve ilişkileri ortaya çıkarmayı hedefler (Çepni, 2007). Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yoluyla oluşturulmuştur. Çalışmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine başvurmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, 15 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak öğretmenlere yönelik düzenlenmiş yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun ilk kısmında demografik bilgiler, ikinci kısmında dokuz açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşmeler çevrimiçi gerçekleştirilmiş olup yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Okul öncesi öğretmenlerine göre değerler eğitimi erken çocukluk döneminde verilmelidir. Okul öncesinde yer verilen değerler "Saygı, Sevgi, Dürüstlük, Sorumluluk, Paylaşma, Merhamet, Kurallara Uyma"dır. Değerler eğitime yer verme sıklıklarına bakıldığında öğretmenler çalışmalarında çoğunlukla haftanın bazı günlerinde yer verirken bazı öğretmenler haftanın her günü vermektedir.

Değerler eğitimi çalışmalarında kullandıkları yöntem ve tekniklere bakıldığında; drama, soru-cevap, oyunlaştırma, rol kullanılan yöntem/tekniklerdir. En çok Türkçe ve drama etkinliklerinde değerler eğitimi uygulamaları yapılmaktadır. Bunun dışında sanat, oyun ve müzik etkinliklerinde de değerler eğitime yer verilmektedir. Değerler eğitimi sürecinde okulla birlikte aileye ve çevreye de sorumluluk verilmelidir. Okul öncesi öğretmenleri erken çocuklukta değerlerin kazandırılmasında çoğunlukla; değerlerin öğrenciler için soyut kavramlar olması ve öğretmenin değerleri somutlaştırmaya çalışması nedeniyle zorlanmaktadır. Ayrıca; bazı değerlerin öğrencilerin bilişsel seviyesinin üzerinde olması da bu zorluklar arasında yer almaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Çocukluk dönemi, Evrensel değer, Eğitim, Görüş, Okul öncesinde değerler eğitimi.

### **Kaynaklar**

Çağlar, A. (2005). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye’deki uygulamaya bir bakış. *Turkish Studies*, 9(2), 429-436.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (3. b.). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

MEB. (2021). 20. Milli Eğitim Şurası (1-3 Aralık 2021). [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_12/08163100\\_20\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Uyanık-Balat, G. & Balaban-Dağal, A. (2011). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2014). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.



## **Preschool Teachers' Views on Values Education in Early Childhood Education**

*Paper ID: 242*

**Burku Özdemir**

*Marmara University, Türkiye*

ozdemirburku@gmail.com

0000-0001-9799-1864

**Şaban Berk**

*Marmara University, Türkiye*

saban.berk@marmara.edu.tr

0000-002-6821-5249

### **Introduction**

In order for human relations to be maintained in a healthy way, universal values need to be at the center of behavior. The pre-school period is the starting point of transferring values to future generations by putting them into practice. Çağlar (2005) states that values can be defined as cultural elements that emerge as a standard in people's thoughts, attitudes, and actions (Ulusoy and Dilmaç, 2014). Value is the degree of importance or superiority given morally, spiritually and socially to an object, or activity (Öncül, 2008). As the concept has become more important lately, the relationship between values education and the school has become questionable. What the main purpose of education is, what are the basic values that come to the fore the society are, what the values are accepted by everyone mean, whether values education is given in schools and how often and how values education will be applied in schools are the questions whose answers are sought today (Cihan, 2014). At this point, undoubtedly the most important task falls to the schools and the teachers that are responsible for fulfilling the task (Uyanık-Balat and Balaban-Dağal, 2011).

It is planned to carry out the research in line with the recommendation that "values education should be included in the preschool education program, taking into account the developmental level of the child", which is among the recommendations of the 20th National Education Council (MEB, 2021). The aim of this study is to examine the views of preschool teachers on the values education in early childhood. Values with abstract concepts should be well-planned

to be brought to the preschool child. The study will contribute to the literature on that how preschool teachers are applying their values training, their challenges, and solutions for these challenges.

### **Methodology**

The study was designed for the purpose of the research, a descriptive qualitative research model. The descriptive qualitative model aims to uncover an existing situation, explain, assess and build relationships (Çepni, 2007). The study group of the research was formed by purposeful sampling. The main purpose of the study is to consult the opinions of preschool teachers. The study group of the research consists of 15 preschool teachers. The semi-structured interview form for teachers is used as a data collection tool. The first section of the form included questions about the teachers' demographic information and nine open-ended questions in the second part. The interviews were conducted online and lasted approximately 40 minutes.

### **Results / Expected Outcomes**

According to the pre-school teachers, values education should be given in pre-school education. Preschool teachers within the scope of values education are "respect and love, honesty, responsibility, sharing, compassion, follow the rules." Values education works are often included on some days of the week, while some teachers give them every day of the week.

Based on the methods and techniques they use in the values education studies, are drama, question-answer, gaming, and role-playing methods/techniques. Values education practices are mostly used in Turkish and Drama activities. In addition, the training in the arts, games, and music activities also includes the value education. In the process of values education, responsibility should be given to the family and the environment along with the school. The challenges faced by teachers in teaching early childhood values are that some values are too abstract to embody, and some values are above the cognitive level of the students.

**Keywords:** Childhood, Education, Universal value, Values education in preschool, Views

### **References**

Çağlar, A. (2005). *Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *Turkish Studies*, 9(2), 429-436.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (3rd ed.). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- MEB. (2021). 20. Milli Eğitim Şurası (1-3 December, 2021). Retrieved from [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_12/08163100\\_20\\_sura.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf)
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Uyanık-Balat, G. & Balaban-Dağal, A. (2011). *Okul ncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2014). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

# **Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Okul Öncesi Kademesinde Yaşadıkları Problemler\***

*Bildiri Kodu: 251*

**Ayşe Merve Topal**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

topalaysemerve@gmail.com

0000-0002-6332-0840

**Serçin Karataş**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

sercinkaratas@gmail.com

0000-0002-1731-0676

## **Giriş**

Günümüzde resmi olarak anaokulu kademesinde bilişim teknolojileri dersi olmamasına karşın özel okullarda 3 yaşından itibaren kodlama eğitimi verilmektedir (Baz, 2018; Önal, 2020; Öner, 2020). Bu araştırma ile Ankara'nın merkez ilçelerinde özel okullarda okul öncesi kademesinde derslere giren Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin, geçerliği ve güvenilirliği kabul edilmiş bir öğretim programının var olmaması nedeniyle; materyal seçimi ve etkinliklerini hangi ölçütlere göre yaptıkları, okulun sağladığı ortam, yönetsel ve çevresel olarak yaşadıkları sorunların neler olduğu araştırılmıştır.

Bu alanda daha önce herhangi bir çalışma yapılmadığı için bu boşluğun doldurulması ve öğretmenlere önerilerde bulunulması amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yapılmıştır. Birbirinden bağımsız olgular incelendiğinden dolayı çoklu durum deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, okul öncesi kademesinde derse giren/girmiş bilişim teknolojileri öğretmenleri olarak belirlendiği için amaçlı örneklem seçme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 29.04.2022–15.08.2022 tarihleri arasında Ankara ili, merkez ilçelerinde yer alan, özel okullar bünyesinde

---

\* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar ile yaptığı yüksek lisans tez çalışmasının özet bildirisidir.

okul öncesi kademesinde derse giren/girmiş 10 farklı kurumda çalışan 10 bilişim teknolojileri öğretmenleri ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılar ile yüz yüze ve çevrimiçi toplantılar sayesinde iletişim kurulmuş, görüşmeler 15-38 dakika arasında sürmüştür.

Veri analizinde kullanılan MAXQDA programıyla içerik analizi yapılmıştır. Literatürden toplanan bilgi ve eldeki verilerden, iki kodlayıcı kodları- kategorileri ve temaları oluşturmuştur. Kappa değeri 0,80 bulunmuştur. Pedagojik çerçeve, ders planlama, yaklaşım-beklenti ve öneri-istek temaları ortaya çıkmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin okul öncesi kademesine yönelik dersi planlama, pedagojik iletişim, materyal seçiminde, okul öncesinden liseye kadar tüm kademelerde derse girmekten dolayı sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciden kaynaklı yaşadıkları sorunlarda, öğrencinin derse adapte olamaması, duygusal durumlardan derse katılmamaları, isteksizlik ve tablet alışkanlığı gelmekte olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadığı diğer sıkıntılar ise; sınıf yönetiminde ve süre yönetimi konusunda sıkıntı yaşadıklarını, çocuğun seviyesine inememe, ruh halini anlamama ve bunun için rehberlik edecek bir materyal olmamasından bahsetmişlerdir. Okul yönetiminin, velinin ve diğer öğretmenlerin beklentilerinin çok yüksek olduğundan, malzeme ve ortam desteğinin önemli olduğundan ve beklentiyi karşılamak için çok çalıştıklarından bahsetmişlerdir.

Bilişim teknolojileri öğretmenleri okul öncesi kademesine yönelik pedagojik olarak seçimler yapmalarını kolaylaştırması için materyal ve kaynak olarak Millî Eğitim Bakanlığı veya üniversitelerin ilgili alan uzmanları tarafından hazırlanmış kitap, rehber kılavuz ve kazanım listesi, video-animasyon isteğinde bulunmuşlardır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanacak bir müfredata ihtiyaç duyduklarını ve müfredata örnek uygulamalar ve disiplinler arası iletişimin dâhil edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Günümüz dünyasına uygun olarak lisans eğitiminde okul öncesinin dâhil edilmesi gerektiğini de dile getirmişlerdir. Katılımcılar, öğretmenlere de önerilerde bulunmuşlardır.

**Anahtar Sözcükler:** Anaokulu, Bilişim, Kodlama, Öğretmen, Özel okul.

### **Kaynaklar**

Baz, F. Ç. (2018). Çocuklar için kodlama yazılımları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Curr Res Educ*, 4(1), 36–47. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/crd/issue/36372/329863> sayfasından erişilmiştir.

Önal, N. & Ardıç, M. (2020). Okul öncesi öğrencileri için Makey Makey ile bir fen etkinliği tasarımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2225-2236. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/426170/> sayfasından erişilmiştir.

Öner, D. (2020). Erken çocukluk döneminde teknoloji kullanımı ve dijital oyunlar: okul öncesi öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 138-154. <http://dx.doi.org/10.29129/inujgse.715044>

# **Problems Experienced by Information and Communications Technology Teachers at Preschool Level\***

*Paper ID: 251*

**Ayşe Merve Topal**

*Gazi University, Türkiye*

topalaysemerve@gmail.com

0000-0002-6332-0840

**Serçin Karataş**

*Gazi University, Türkiye*

sercinkaratas@gmail.com

0000-0002-1731-0676

## **Introduction**

Although there are no Information and Communications Technology courses at the kindergarten level officially, coding education is given in private schools from the age of 3 (Baz, 2018; Önal, 2020; Öner, 2020). With this research, due to the lack of a teaching program of which the validity and reliability of the Information and Communications Technology teachers who teach at the preschool level in private schools in the central districts of Ankara do not exist; Material selection and the criteria according to which they do their activities, the environment provided by the school, and the administrative and environmental problems were investigated. Since no previous study has been done in this area, it is aimed to fill this gap and make suggestions to teachers.

## **Methodology**

A case study, which is one of the qualitative research methods, was conducted in this research. Since independent cases were analyzed, the multiple case design was used. Purposive sampling method was used as the study group was determined as Information and Communications Technology teachers who teach/taught at the preschool level. The research was carried out with 10 Information and Communications Technology teachers working in 10 different institutions

---

\* This study is a summary statement of the master's thesis work done by the first author with the second author.

in the central districts of Ankara province, who teach/taught pre-school classes in private schools between 29.04.2022 and 15.08.2022. A semi-structured open-ended interview form was used as a data collection tool. Communication was established with the participants through face-to-face and online meetings, and the interviews lasted between 15-38 minutes.

Content analysis was performed with the MAXQDA program used in data analysis. From the information gathered from the literature and the available data, two coders created the codes-categories and themes. Kappa value was found to be 0.80. Pedagogical framework, lesson planning, approach-expectation and suggestion-request themes emerged.

### **Results / Expected Outcomes**

In the interviews, teachers stated that they had difficulties in planning the lesson for the pre-school level, pedagogical communication, material selection, and attending classes at all levels from pre-school to high school. They stated that the problems they experienced due to the student are as not being able to adapt to the lesson, not participating in the lesson due to emotional situations, reluctance, and tablet habit. Other difficulties experienced by teachers are as follows: the difficulties in classroom management and time management, not being able to get down to the student's level, not understanding the student's mood, and not having a material to guide the student. They also mentioned that the expectations of the school administration, parents, and other teachers are very high. They also underlined the importance of material and environment support and that they work hard to meet the expectation.

Information technology teachers requested books, guidebooks and achievement lists, video-animations prepared by the Ministry of National Education or the relevant field experts of universities since materials and resources to facilitate their pedagogical choices for the preschool level. They stated that they need a curriculum to be prepared by the Ministry of National Education and that exemplary practices and interdisciplinary communication should be included in the curriculum. They also stated that pre-school education should be included in undergraduate education in accordance with today's world. Participants also made suggestions to teachers.

**Keywords:** Coding, Informatics, Kindergarten, Private school, Teacher.

### **References**

Baz, F. Ç. (2018). Çocuklar için kodlama yazılımları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Curr Res Educ*, 4(1), 36–47. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/crd/issue/36372/329863>



- Önal, N. & Ardıç, M. (2020). Okul öncesi öğrencileri için Makey Makey ile bir fen etkinliği tasarımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2225-2236. Retrieved from <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/426170/>
- Öner, D. (2020). Erken çocukluk döneminde teknoloji kullanımı ve dijital oyunlar: okul öncesi öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 138-154. <http://dx.doi.org/10.29129/inujgse.715044>

## Head Start Programının Bibliyometrik Analizle İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 262*

### **Esra Ergin**

*KTO Karatay Üniversitesi, Türkiye*

esraergin.42@gmail.com

0000-0002-3810-4142

### **Büşra Ergin**

*Selçuk Üniversitesi, Türkiye*

aergin42@hotmail.com

0000-0001-5177-7096

### **Z. Fulya Temel**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

temelfulya@gmail.com

0000-0002-5375-3503

## **Giriş**

Bibliyometrik analiz son yıllarda popülerlik kazanmaya başlayan bir analiz yöntemidir (Donthu, Kumar ve Pattnaik, 2020). Bu analiz yönteminin yaygınlaşmasının nedeni, Gephi, Leximancer, VOSviewer gibi bibliyometrik yazılımlar vasıtasıyla Scopus veya Web Of Science gibi veri tabanlarında yer alan makale, derleme, kitap vb. bilimsel kaynakların analiz edilmesine olanak tanınmasıdır. Bibliyometrik analiz büyük hacimli verileri analiz etmek ve yorumlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Ayrıca bibliyometrik analiz, bir konunun evrimsel dönüşümünün ortaya çıkarılmasına yardımcı olmanın yanı sıra o alanda çalışılmaya ihtiyaç duyulan bakir konuların da öngörülmesini sağlamaktadır (Donthu, Kumar, Mukherjee, Pandey ve Lim, 2021). Akademisyenler çalışmalarında bu analiz yöntemini, makalelerde veya dergilerde yazarların iş birliği modellerini ve araştırmalardaki genel eğilimleri ortaya çıkarmak, belirli bir konunun mevcut alanyazındaki entelektüel yapısını keşfetmek amacıyla tercih etmektedirler (Donthu, Kumar, Pandey ve Lim, 2021; Donthu vd., 2020; Verma ve Gustafsson, 2020). Buradan yola çıkarak, Amerika Birleşik Devletleri'nde hem federal hem de

merkezi hükümetler tarafından desteklenen, 1965 yılından itibaren uygulanan ve köklü bir erken çocukluk programı olan ve çok sayıda araştırmaya konu olmuş Head Start Programını incelemek ayrıca programa ilişkin ana hatları ortaya çıkarmak önemli hale gelmiştir. Nitekim, eğitim, sağlık, sosyal hizmet, ebeveyn katılımı olarak dört bölümden oluşan ve jinekoloji (Whittenburg, Stern, Brett, Straske ve Cassidy, 2022), beslenme (Agrawal vd., 2012), eğitim (Greenfield vd., 2009), siyaset (Sedgwick, 2016) gibi farklı disiplinlerin odağı olan Head Start Programı farklı araştırmalarda ele alınmıştır. Hem ev hem kurum merkezli bir program tasarımıyla çocukları fiziksel, sosyal, duygusal ve zihinsel açıdan destekleyen Head Start, çocuk ve ebeveyni birlikte destekleyen kapsamlı ve aynı zamanda özel gereksinimli çocuklar, gelişimi risk altında olan çocuklar ve aileleri hedef kitle olarak ele alan kapsayıcı bir programdır. Bu bağlamda araştırmada Head Start Programına ilişkin alanyazında yapılan çalışmaların niceliksel ve niteliksel bilgilerinin görsel haritalar ve tablolarla açıklanması amaçlanmaktadır. Bu analiz sonucunda Head Start Programının çalışılmayan yönleri keşfedilerek gelecek araştırmalara rehber olma niteliği taşıyacaktır.

## **Yöntem**

Bu çalışmada “Head Start Programı” ile ilgili araştırmalar içerik açısından ve bibliyometrik yöntemle ele alınacaktır. Bibliyometrik analiz bilimsel çalışmaların, istatistiksel yöntemlerle analiz edilmesi ve görselleştirmesi sebebiyle günümüzde önemi artan bir analiz yöntemidir (Rialti, Marzi, Ciappei ve Busso, 2019). Araştırmada verilerin elde edilmesinde Web Of Science veri tabanı kullanılacaktır. Araştırmada makalelerin yıllara göre dağılımına, ülkelere göre dağılımına, üniversitelere göre dağılımına, yazarlara göre dağılımına, ortak yayın yapan yazarlara, ortak atıf yapan yazarlara, ortak alıntı ve ortak anahtar kelimelere göre haritalandırılarak analiz edilecektir.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırmada elde edilen sonuçlar yapılan çalışmaların niteliklerini ortaya çıkaracak olup yeni çalışmalar için temel oluşturacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Bibliyometrik, Erken çocukluk, Görsel haritalama, Head Start, Okul öncesi.

## **Kaynaklar**

Agrawal, T., Hoffman, J. A., Ahl, M., Bhaumik, U., Healey, C., Carter, S., ... & Castaneda-Sceppa, C. (2012). Collaborating for impact: a multilevel early childhood obesity prevention initiative. *Family and Community Health*, 192-202.

- Donthu, N., Kumar, S. & Pattnaik, D. (2020). Forty-five years of Journal of Business Research: A bibliometric analysis. *Journal of Business Research*, 109(1), 1–14.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N. & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296.
- Donthu, N., Kumar, S., Pandey, N. & Lim, W. M. (2021). Research constituents, intellectual structure, and collaboration patterns in Journal of International Marketing: An analytical retrospective. *Journal of International Marketing*. <https://doi.org/10.1177/1069031X211004234>.
- Greenfield, D. B., Jirout, J., Dominguez, X., Greenberg, A., Maier, M. & Fuccillo, J. (2009). Science in the preschool classroom: A programmatic research agenda to improve science readiness. *Early Education and Development*, 20(2), 238-264.
- Rialti, R., Marzi, G., Ciappei, C. & Busso, D. (2019). Big data and dynamic capabilities: A bibliometric analysis and systematic literature review. *Management Decision*, 57(8), 2052-2068. <https://doi.org/10.1108/MD-07-2018-0821>
- Sedgwick, D. (2016). Managing collaborative paradox: Examining collaboration between head start and the Virginia preschool initiative. *Administration & Society*, 48(2), 190-215.
- Whittenburg, P. N., Stern, J. A., Brett, B. E., Straske, M. D. & Cassidy, J. (2022). Maternal depressive symptoms and child behavior problems: Attachment security as a protective factor. *Development and Psychopathology*, 1-11.

## **Examination of Head Start Program with Bibliometric Analysis**

*Paper ID: 262*

### **Esra Ergin**

*KTO Karatay University, Türkiye*

esraergin.42@gmail.com

0000-0002-3810-4142

### **Büşra Ergin**

*Selçuk University, Türkiye*

aergin42@hotmail.com

0000-0001-5177-7096

### **Z. Fulya Temel**

*Gazi University, Türkiye*

temelfulya@gmail.com

0000-0002-5375-3503

## **Introduction**

Bibliometric analysis is an analysis method that has gained popularity in recent years (Donthu, Kumar and Pattnaik, 2020). The reason why this analysis method has become widespread is that articles, compilations, books, etc. in databases such as Scopus or Web of Science through bibliometric software such as Gephi, Leximancer, VOSviewer. It allows the analysis of scientific sources. Bibliometric analysis is a method used to analyze and interpret large volumes of data. In addition, bibliometric analysis not only helps to reveal the evolutionary transformation of a subject, but also provides the prediction of untouched subjects that need to be studied in that field (Donthu, Kumar, Mukherjee, Pandey and Lim, 2021). Academicians prefer this analysis method in their studies to reveal the collaboration models of authors in articles or journals, to reveal general trends in research, and to explore the intellectual structure of a particular topic in the current literature (Donthu, Kumar, Pandey and Lim, 2021; Donthu et al., 2020; Verma and Gustafsson, 2020). From this point of view, it has become important to examine the Head Start Program, which is a deep-rooted early childhood program supported

by both federal and central governments in the USA, implemented since 1965 and has been the subject of many studies, and to reveal the main lines of the program. As a matter of fact, it consists of four parts as education, health, social work, parental involvement and includes gynecology (Whittenburg, Stern, Brett, Straske and Cassidy, 2022), nutrition (Agrawal et al., 2012), education (Greenfield et al., 2009), Head Start Program, which is the focus of different disciplines such as politics (Sedgwick, 2016), has been discussed in different studies. Head Start, which supports children physically, socially, emotionally and mentally with both a home and institution-centered program design, is a comprehensive program that supports children and parents together, and at the same time addresses children with special needs, children at risk of development and their families as a target audience. In this context, it is aimed to explain the quantitative and qualitative information of the studies in the literature on the Head Start Program with visual maps and tables. As a result of this analysis, the unstudied aspects of the Head Start Program will be discovered and will serve as a guide for future research.

### **Methodology**

In this study, researches on "Head Start Program" will be discussed in terms of content and bibliometric method. Bibliometric analysis is an analysis method that has an increasing importance today due to the analysis and visualization of scientific studies with statistical methods (Rialti, Marzi, Ciappei and Busso, 2019). Web of Science database will be used to obtain data in the research. In the research, the distribution of articles by years, distribution by countries, distribution according to universities, distribution according to authors, co-publishing authors, co-cited authors, common citations and common keywords will be analyzed.

### **Results / Expected Outcomes**

The results obtained in the research will reveal the qualities of the studies conducted and will form the basis for new studies.

**Keywords:** Bibliometric, Early childhood, Visual mapping, Head Start, Preschool.

### **References**

Agrawal, T., Hoffman, J. A., Ahl, M., Bhaumik, U., Healey, C., Carter, S., ... & Castaneda-Sceppa, C. (2012). Collaborating for impact: a multilevel early childhood obesity prevention initiative. *Family and Community Health*, 192-202.

- Donthu, N., Kumar, S. & Pattnaik, D. (2020). Forty-five years of Journal of Business Research: A bibliometric analysis. *Journal of Business Research*, 109(1), 1–14.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N. & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296.
- Donthu, N., Kumar, S., Pandey, N. & Lim, W. M. (2021). Research constituents, intellectual structure, and collaboration patterns in Journal of International Marketing: An analytical retrospective. *Journal of International Marketing*. <https://doi.org/10.1177/1069031X211004234>
- Greenfield, D. B., Jirout, J., Dominguez, X., Greenberg, A., Maier, M. & Fuccillo, J. (2009). Science in the preschool classroom: A programmatic research agenda to improve science readiness. *Early Education and Development*, 20(2), 238-264.
- Rialti, R., Marzi, G., Ciappei, C. & Busso, D. (2019). Big data and dynamic capabilities: A bibliometric analysis and systematic literature review. *Management Decision*, 57(8), 2052-2068. <https://doi.org/10.1108/MD-07-2018-0821>
- Sedgwick, D. (2016). Managing collaborative paradox: Examining collaboration between head start and the Virginia preschool initiative. *Administration & Society*, 48(2), 190-215.
- Whittenburg, P. N., Stern, J. A., Brett, B. E., Straske, M. D. & Cassidy, J. (2022). Maternal depressive symptoms and child behavior problems: Attachment security as a protective factor. *Development and Psychopathology*, 1-11.

## Okul Öncesi Eğitim Programlarında Düşünme Becerileri ve Öğretimi

*Bildiri Kodu: 274*

**Ayşe Ahsen Talu**

*Balikesir Üniversitesi, Türkiye*

ahsen.talu@balikesir.edu.tr

0000-0002-7515-5301

**Erdoğan Tezci**

*Balikesir Üniversitesi, Türkiye*

etezci@balikesir.edu.tr

0000-0003-2055-0129

### **Giriş**

Çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olarak tanımlanan düşünme, insana özgü en önemli özelliklerden biridir. Bu özellik insanı diğer canlılardan ayırmakla kalmayıp aynı zamanda insanları birbirinden ayırmaya da olanak sağlamaktadır. Düşünme becerisi bireyin bir olayı nasıl anladığı, anlamlandırıldığı ve sonrasında takip edeceği adımları belirlemesi açısından önemlidir. Düşünme becerilerine sahip olma durumu yalnızca okul sıralarında bireylerin akademik anlamda başarılı olmasında değil aynı zamanda hayata atıldığında elde edeceği mutluluk, huzur ve başarısında belirleyicidir. Örneğin bireylerin mesleki hayatlarında karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlara çözüm yolları üretme, aile içi ilişkilerin düzenlenmesinde takip edilecek süreçleri belirleme ve karşılaşılan güçlüklerle nasıl başa çıkılabileceği gibi hayatın her anında düşünme becerilerinden yararlandığından bahsedilmektedir. Bu sebeple bireylere düşünme becerilerinin kazandırılması, planlı ve sistematik bir şekilde eğitim programları aracılığıyla sağlanmalıdır. Bireylere düşünme becerilerini kazandırmada kritik dönem olarak adlandırabileceğimiz, öğrenme arzusunun yoğun, özgür, bağımsız ve yaratıcı düşünme becerilerinin mevcut olduğu dönem ise okul öncesidir. Düşünme becerilerinin önemi ve bu becerilerin kazandırılması konusunun sıklıkla dile getirilmesi gerektiği açık olduğundan, konunun önemi bir kez daha açığa çıkmaktadır. Küçük yaşlarda bireyin kendi düşünmesi üzerine düşünmesi, düşünme sürecinin gelişimi açısından değerlidir.



## **Yöntem**

Bu gerekçelerle bu çalışma ile okullarda okul öncesi eğitim programının öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik unsurların neler olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda yazılı materyaller yoluyla araştırılması planlanan hedef ve olguları analiz etmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189). Okul öncesi eğitim programını düşünme becerileri kapsamında incelemeye yönelik bir derleme çalışmasıdır. Okul öncesi eğitim programı içeriği, ortaya konan etkinlikler ve değerlendirme süreçleri düşünme becerilerini kazandırma boyutuyla ele alınmaktadır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Çalışmanın sonucunda okul öncesi eğitim programında düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve kazandırılması konusunun yeterince ele alınmadığı görülmüştür. Programın çerçeve niteliğinde olması “Okul Öncesi Eğitiminin Planlanması ve Uygulanması” ve “Okul Öncesi Eğitiminin Değerlendirilmesi” boyutlarında düşünme becerilerini geliştirmesine ilişkin sorumluluğun öğretmene verildiği ve yeterince alternatif sunulmadığı görülmüştür. Değerlendirmede ise alternatif değerlendirme yaklaşımlarına yer verildiği ve yaratıcılığı desteklediği anlaşılmıştır. Okul öncesi lisans programına düşünme becerilerini desteklemeye yönelik derslerin eklenmesinin faydalı olacaktır. Öğretmenlere düşünme becerilerini geliştirme ve farkındalık oluşturmaya yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere yer verilmesi önerilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Düşünme, Düşünme becerisi, Eğitim programı, Öğretim

## **Kaynaklar**

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. b.). Ankara: Seçkin.

## **Thinking Skills and Teaching in Preschool Education Programs**

*Paper ID: 274*

**Ayşe Ahsen Talu**

*Balikesir University, Türkiye*

ahsen.talu@balikesir.edu.tr

0000-0002-7515-5301

**Erdoğan Tezci**

*Balikesir University, Türkiye*

etezci@balikesir.edu.tr

0000-0003-2055-0129

### **Introduction**

Thinking, which is defined as a multidimensional and complex process, is one of the most important human characteristics. This feature not only distinguishes humans from other living creatures, but also allows separate humans from each other. Thinking skills are important in terms of how the individual understands and makes sense of an event and determines the steps to be followed afterwards. Having thinking skills is determinative not only in the academic success of individuals at school, but also in the happiness, peace and success they will achieve when they are put into life. For example, it is mentioned that thinking skills are used in every moment of life, such as the problems faced by individuals in their professional lives and producing solutions to these problems, determining the processes to be followed in the regulation of family relations and how to cope with the difficulties encountered. For this reason, individuals should be provided with thinking skills through education programs in a planned and systematic way. Preschool is the critical period for individuals to acquire thinking skills, when the desire to learn is intense and free, independent and creative thinking skills are present. Since it is clear that the importance of thinking skills and the subject of gaining these skills should be mentioned frequently, the importance of the subject is revealed once again. Thinking about one's own thinking at an early age is valuable for the development of the thinking process. It gives an idea that the individual has thinking skills and can act accordingly in order to analyze

the information he has acquired, to construct a new knowledge or idea and to be able to use them in life.

### **Methodology**

For these reasons, with this study, it is aimed to examine what the elements are in preschool education programs in schools to help students gain thinking skills. In this context, document analysis, one of the qualitative research methods, was used to analyze the targets and facts planned to be investigated through written materials (Yıldırım and Şimşek, 2018, p. 189). It is a compilation study to examine the preschool education program within the scope of thinking skills. The content of the preschool education program, the activities and evaluation processes are discussed with the dimension of gaining thinking skills. Recommendations are given based on the literature.

### **Results / Expected Outcomes**

As a result of the study, it was seen that the development and acquisition of thinking skills in the preschool education program wasn't adequately addressed. It has been observed that the curriculum is a framework and the responsibility for developing thinking skills in the dimensions of "Planning and Implementation of Preschool Education" and "Evaluation of Pre-School Education" is given to the teacher and adequate alternative aren't presented. It has been understood that alternative evaluation approaches are included in the evaluation and support creativity. It would be beneficial to add courses to support thinking skills to the preschool undergraduate program. It can be suggested to include pre-service and in-service trainings for teachers to develop their thinking skills and raise awareness.

**Keywords:** Thinking, Thinking skill, Curriculum, Teaching.

### **References**

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11th ed.). Ankara: Seçkin.

## **Tasarım Temelli Pedagojinin Okul Öncesi Dönemde İncelenmesi**

*Bildiri Kodu: 298*

### **Gonca Anı Ar**

*Uşak Üniversitesi, Türkiye*

2043012001@ogr.usak.edu.tr

0000-0001-5052-4505

### **İbrahim Delen**

*Uşak Üniversitesi, Türkiye*

ibrahim.delen@usak.edu.tr

0000-0003-2816-777X

### **Giriş**

Son 20 yılda dünya genelinde eğitim alanında birçok yeni gelişme karşımıza çıkmaktadır. Bu değişen dünyada öğrencilerin başarmak için neye ihtiyaç duyduklarını değerlendirmek için çalışmalar devam etmektedir ve tüm ülkeler öğretim programlarını güncellemeye devam etmektedirler. Bu güncellemelerden biri tasarım temelli uygulamaların ilk ve orta eğitime eklenmesi olmuştur. Bu uygulamaların temel amaçları arasında öğrencilerde yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme gibi becerileri desteklemek bulunmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin bu uygulamaları okul öncesi dönemde nasıl tasarım temelli bir pedagojiye dönüştürdükleri incelenmiştir.

### **Yöntem**

Okul öncesi öğretmenlerinin tasarım temelli pedagoji hakkında düşüncelerini ve uygulamalarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, karma yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmada, ilk aşamada Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği ile nicel veriler toplanmıştır. Nicel verilerden yola çıkarak belirlenen kişiler ile görüşmeler yapılarak nitel verilere ulaşılmıştır. Araştırmada Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği ile nicel verilerin toplama aşamasında kullanılmıştır. Örneklem seçimi için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır ve Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir ilde görev yapmakta olan 88 okul öncesi öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinden elde edilen verilerin analiz edilmesinde, SPSS 22 programı kullanılmıştır. Ölçeğe katılan

öğretmenlerin elde ettiği puanları ile cinsiyet, yaş, lisans durumu ve okul türü değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerileri ölçüldükten sonra, öğretmenlerin puanları yüksek, orta ve düşük olarak gruplanmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında, 12 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulaması yapılarak, öğretmenlerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve tasarım temelli pedagoji hakkında düşünceleri belirlenmiştir. Araştırma kapsamında toplanan görüşme verilerinin incelenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Nitel analiz sonrası yüksek lisansını tamamlamış öğretmenlerin ve kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık saptanırken; okul türü ve yaş değişkenlerinde anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Nitel analiz sonrasında ise yaratıcı düşünme becerileri yüksek olan öğretmenlerin sınıf ortamlarında tasarım temelli pedagojiyi örnek olabilecek etkinlikler yaptığı saptanmıştır. Sevinç ve Tok'a (2012) göre, yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren, içselleştiren öğretmenler bu özelliklerini mesleki yaşamlarına çok daha kolay aktarabilmektedir. Tasarım temelli pedagojinin uygulanmasında öğretmenlerin öğretim programlarında nasıl değişiklikler yaparak bu uygulamaları daha etkili olarak uygulanabileceğini inceleyen çalışmalar okul öncesi dönemde yaygın olarak bulunmamaktadır. Tasarım temelli uygulamaların etkin uygulanabilmesi için öğretmenlerin de tasarım temelli pedagojiyi uygulayabilmeleri gerekmektedir (Delen, Morales ve Krajcik, 2020). Bu çalışma kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin bu uygulamaları nasıl planladığının da incelenmesi hedeflenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Eleştirel düşünme, Yaratıcı düşünme, Tasarım temelli pedagoji.

### **Kaynaklar**

Delen, I., Morales, C. J. & Krajcik, J. (2020). Missing coherence in STEM education: creating design-based pedagogical content knowledge in a teacher education program. *Integrated approaches to STEM education* içinde (s. 361-383). Springer, Cham.

Sevinç, M. & Tok, E. (2012). Düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164).

## **Examination of Design-Based Pedagogy in Preschool Level**

*Paper ID: 298*

**Gonca Anı Ar**

*Uşak University, Türkiye*

2043012001@ogr.usak.edu.tr

0000-0001-5052-4505

**İbrahim Delen**

*Uşak University, Türkiye*

ibrahim.delen@usak.edu.tr

0000-0003-2816-777X

### **Introduction**

In the last 20 years, several new ideas have emerged globally in education. Studies continue to evaluate what students need in order to achieve in this changing scheme. Countries continue to update their curriculum based on this new scheme. One of these updates emphasize on adding design-based applications to K-12 education. Supporting students' creative thinking and critical thinking skills are at the center of design based applications. This study explored how pre-school teachers support design based pedagogy during these applications.

### **Methodology**

Mixed methods was used in this research to determine the ideas and practices of pre-school teachers about design-based pedagogy. Quantitative data were collected with the Marmara Creative Thinking Tendency Scale in the first phase. Qualitative data were obtained by interviewing the people determined based on the quantitative data. At the phase of collecting quantitative data with using the Marmara Creative Thinking Tendency Scale, pre-school teachers who were teaching in the 60-72 month group in public schools participated in the study. Convenience sampling method was used and 88 pre-school teachers working in a province located in the Eastern Anatolia Region participated in the study. SPSS 22 program was used to analyze the data obtained from Marmara Creative Thinking Tendency Scale results. Independent samples t-test was used to determine the relationship between the variables (gender, age, education level, school type). After the teachers' creative thinking skills were

measured, the teachers' scores were grouped as high, medium and low. In the second phase of the study, 12 teachers participated in semi-structured interviews to investigate teachers' ideas on creative thinking, critical thinking and design-based pedagogy. Descriptive analysis was used to analyze the interview data collected.

### **Results/ Expected Outcomes**

In the quantitative analysis, significant differences were found in favor of the teachers who completed their graduate education. In addition, significant differences were found in favor of female teachers. No significant differences were found based on school type and age variables. The qualitative analysis revealed that teachers with high creative thinking skills also carried out activities that could support design based pedagogy in classroom. According to Sevinç and Tok (2012), teachers who develop creative thinking skills can transfer these characteristics to their practices easily. Studies examining how teachers can make changes in their teaching curriculum and apply these practices effectively in the application of design-based pedagogy are rarely found at preschool level. In order to implement design-based practices efficiently, teachers should also be able to apply design-based pedagogy (Delen et al., 2020). Within the scope of this study, it is aimed to examine how preschool teachers plan these practices.

**Keywords:** Creative thinking, Critical thinking, Design based pedagogy

### **References**

- Delen, I., Morales, C. J. & Krajcik, J. (2020). Missing coherence in STEM education: creating design-based pedagogical content knowledge in a teacher education program. In *Integrated approaches to STEM education* (pp. 361-383). Springer, Cham.
- Sevinç, M. & Tok, E. (2012). Düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(164).

**ORTAÖĞRETİMDE PROGRAM ÇALIŞMALARI VE ÖĞRETİM**  
**CURRICULUM AND INSTRUCTION IN SECONDARY EDUCATION**



# Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Meslek Etiği ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 9*

**Serkan Aslan**

*Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye*

serkanaaslan@sdu.edu.tr

0000-0001-8515-4233

**Tuğba Güner**

*Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye*

orhan-tuba-89@windowslive.com

0000-0002-9090-8260

## **Giriş**

Toplumsal düzeni sağlamak için oluşturulan ahlak kuralları, bireyler arası davranışları düzenleyen, öznel bir yapıda olan, toplumdan topluma ve zamandan zamana değişen yazısız kurallardır (Kepenek, 2008). Arapça huy, mizaç, karakter kelimelerinden türeyen “ahlak” sözcüğü Türkçede etik sözcüğüne karşılık gelmektedir (Cevizci, 2020). Fakat bu iki kavram birbirinden farklıdır. Ahlak, kültürel değerler ve ideallerle ilgili doğru ve yanlış davranışları belirlerken; etik soyut kavramları ve soyut kavramlardan ne anlaşılması gerektiğini tanımlamaya çalışmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2011).

Etik, “ne yapmalıyım?” veya “bu doğru olur mu?” sorularına yanıt verecek şekilde bireylerin davranışlarına yön vermesidir (Haynes, 2002). Avrupa Birliği’nin 2009 yılında yayınladığı Etik Liderlik Programı Uygulama Kılavuzu’nda etik, “bireylere “işlerin nasıl yapılması gerektiğini” belirlemede yardımcı olan, yol gösterici değerler, ilkeler ve standartlar olmasının yanı sıra insanların değerlere dayalı kararlar verdiği bir süreç” olarak tanımlanmıştır (Doig ve Watt, 2009). Etik, kavramı insan hayatında önemli bir yer edinmiştir. Dolayısı ile insanların mesleki hayatlarında da etik kavramı önem arz eden bir konu haline gelmiştir. Nitekim her meslek kendine özgü mesleki etik ilkeler ve değerler ortaya koymuştur. Durkheim’e (1949, s. 14) göre, mesleki etik ilkeleri, o mesleği icra eden grup tarafından belirlenmektedir. Ayrıca Durkheim (1949) meslek gruplarında ne kadar köklü kural ve değerler yerleşmiş ise, o

mesleğin etik ilkeleri de o denli etkili olacağını ifade etmiştir. Bu bakımdan meslek etiği tüm mesleklerin vazgeçilmez bir unsuru olarak ifade edilebilir. Öğretmenlik mesleğinin de kendine özgü mesleki etik ilkeleri ve değerleri olan bir meslektir. Özellikle insan hayatında önemli bir yer edinen öğretmenlerin mesleki etik ilkelere ve değerlere riayet etmesi son derece önemlidir (Güçer ve Pelit, 2006). Çünkü öğretmenler öğrenciler üzerinde etkisi olan ve onların rol model aldığı kişilerdir. Bu bakımdan tüm kademelerdeki öğretmenlerin mesleki etik ilkelere ve değerlere uygun hareket etmesi gerekmektedir. Ancak son yıllarda öğretmenlerin meslek etiği konusunda birçok sorunla karşılaştıkları ulusal ve sosyal medyaya yansımaktadır. Araştırmacılarda öğretmenlerin bu konuda sorunlarla karşılaştıklarını ve öğretmenlik meslek etiği ile ilgili yeterli bilgilerinin olmadıklarını gözlemlemişlerdir. Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenler ergenlik dönemindeki öğrencileri üzerindeki etkileri göz önünde bulundurularak bu kademedeki öğretmenlerin meslek etiği ile ilgili görüşlerinin incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca bu konuda az sayıda çalışmanın olması da alanyazındaki bir boşluk olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın temel amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği ile ilgili görüşlerini derinlemesine incelemektir.

## **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma modellerinden biri olan fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Akdeniz Bölgesi'nde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 10 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları maksimum örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için çeşitli stratejiler uygulanmıştır. Araştırma sürecinde etik ilkelere uyulmuştur.

## **Sonuçlar**

Araştırma sonucunda ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler, öğretmenlik meslek etiğini genel olarak öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tüm sorumlulukları yerine getirmek şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar öğretmenlik meslek etiği için; rol-model olmak, öğretmenlerin yaşadığı sorunları öğrencilere yansıtmamak, öğretmenlerin ders süresini olması gerektiği gibi geçirmek, öğretmenlerin mesai saatlerine dikkat etmesi gibi örnekleri ifade etmişlerdir. Öğretmenler öğretmenlik meslek etiği ilkelerinden rol-model olma, tarafsızlık, eşitlik, profesyonellik vb. ilkeleri belirtmişlerdir. Bu ilkelerin öğretmenlik mesleğinin her

zaman takip edilen ve öğretmenlerin öğrenciler üzerinde büyük bir etkisinin olması nedeniyle önemli olduklarını ifade etmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Etik, Öğretmenlik mesleği, Öğretmenlik meslek etiği.

### **Kaynaklar**

Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(22), 113-228.

Caner, M., Kahyaoğlu, B., Kahya, S. & Karataş, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 29-49.

Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul: Engin.

Coşkun, B. & Çelikten, M. (2020). Öğretmenlik meslek etiği üzerine bir inceleme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 688-710. <https://doi.org/10.264666/opus.666967>

Doig, A. & Watt, D. (2009). *Etik yol liderlik programı uygulama kılavuzu*. (İ. Aydın & Ö. F. Gençkaya, Çev.). Ankara: Elma.

Durkheim, E. (1949). *Meslek ahlakı*. (M. Karasan, Çev.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Güçer, E. & Pelit, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.

Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik* (S. K. Akbaş, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Kepenek, Ö. (2008). *Öğretmenlik meslek etik ilkelerinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi (Kocaeli ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

**An Analysis of the Views of Teachers Working in Secondary Education Institutions  
Regarding Professional Ethics in Teaching**

*Paper ID: 9*

**Serkan Aslan**

*Süleyman Demirel University, Türkiye*

serkanaslan@sdu.edu.tr

0000-0001-8515-4233

**Tuğba Güner**

*Süleyman Demirel University, Türkiye*

orhan-tuba-89@windowslive.com

0000-0002-9090-8260

**Introduction**

Ethical rules created to ensure social order are unwritten rules that regulate interpersonal behaviours, have a subjective structure, and varies across societies and from time to time (Kepenek, 2008). The word “morality”, which derives from the Arabic words such as temperament and character, refers to the word ethics in Turkish (Cevizci, 2020). However, these two concepts differ from each other. While morality determines the right and wrong behaviours related to cultural values and ideals, ethics defines abstract concepts and what should be understood from abstract concepts (Altinkurt and Yılmaz, 2011). Ethics is about controlling behaviours in a way that responds these questions “what should I do?” or “would that be true?” (Haynes, 2002). In the Ethical Leadership Program Implementation Guide published by the European Union in 2009, ethics is defined as “a process by which people guide values, principles and standards that help them determine “how things should be done” (Doig and Watts, 2009). The concept of ethics has played a significant role in both people's professional and daily lives. In fact, each profession has revealed its own professional ethical principles and values. Durkheim (1949, p. 14) reported that the group practicing that profession determine the codes of professional ethics. In addition, Durkheim (1949) also concluded that the more deeply rooted rules and values are established in occupational groups, the more effective the ethical principles of that profession will be. In this vein, professional ethics can

be regarded as an indispensable element of all professions. Teaching as a profession has its own professional ethical principles and values. It is of utmost importance for teachers, having an important place in human life, to abide by professional ethical principles and values (Güçer and Pelit, 2006) since they are influential role models for students. In this regard, teachers at all levels must act in accordance with professional ethical principles and values. However, national and social media reported that teachers have faced various problems regarding professional ethics recently. Researchers have also noted that teachers encounter problems in this regard and that they do have insufficient knowledge about teaching professional ethics. Considering the effects of teachers in secondary education institutions on their adolescent students, an analysis of the teachers' views on professional ethics is expected to contribute to the relevant literature. Besides, a limited number of studies were conducted on examining teachers' views regarding professional ethics, which is also considered as a gap in the literature. Thus, this study attempts to examine the views of teachers working in secondary education institutions on professional ethics in teaching.

### **Methodology**

This study employed the phenomenological design, one of the qualitative research models. The participants consisted of 10 teachers who worked in secondary education institutions located within the Mediterranean Region and who were chosen by the maximum variation sampling method. Data were collected through a semi-structured interview form. Content analysis was used during data analysis. Various strategies were used to ensure the validity and reliability of the study. Ethical principles were followed during the research process.

### **Results**

The results suggested that teachers working in secondary education institutions defined the professional ethics in teaching as fulfilling all the responsibilities required by the teaching profession. Besides, the teachers regarded the professional ethics of teaching as being a role model, not reflecting the problems experienced by the teachers to the students, spending the lesson time as it should be and paying attention to the working hours. Teachers outlined the principles of professional ethics in teaching as a role model, impartiality, equality, professionalism, etc. They pinpointed that these principles are paramount as the teaching profession is always popular and teachers have a great influence on students.

**Keywords:** Ethics, Teaching profession, Professional ethics in teaching.

## References

- Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(22), 113-228.
- Caner, M., Kahyaoğlu, B., Kahya, S. & Karataş, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 29-49.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul: Engin.
- Coşkun, B. & Çelikten, M. (2020). Öğretmenlik meslek etiği üzerine bir inceleme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(21), 688-710. <https://doi.org/10.264666/opus.666967>
- Doig, A. & Watt, D. (2009). *Etik yol liderlik programı uygulama kılavuzu*. (İ. Aydın & Ö. F. Gençkaya, Trans.). Ankara: Elma.
- Durkheim, E. (1949). *Meslek ahlakı*. (M. Karasan, Trans.). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Güçer, E. & Pelit, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik* (S. K. Akbaş, Trans.). İstanbul: Ayrıntı.
- Kepenek, Ö. (2008). *Öğretmenlik meslek etik ilkelerinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi (Kocaeli ili örneği)*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

# **Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) Temelli Ters-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin, Kimya Derslerinde Öğrenciler Üzerine Etkisinin İncelenmesi**

*Bildiri Kodu: 31*

**Yasemin Keskin Çinkaya**

*Bahçeşehir Koleji, Türkiye*

yasemin.kcinkaya@gmail.com

0000-0002-7779-9602

**Nihal Yurtseven**

*Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye*

nihal.yurtseven@es.bau.edu.tr

0000-0002-1338-4467

## **Giriş**

Geleneksel yaklaşımda yani öğretmenin merkezde olduğu, öğrencinin ise sadece dinleyici konumunda pasif bir yapıda olduğu ortamların günümüzde geçerliliğinin kalmadığı söylenebilir. Öğretmenin ve öğrencinin niteliği ve çabası kadar öğrenme ortamlarının niteliği ve verilen eğitim öğretim hizmetleri de bu süreci etkiler. Öğretmenin kendi dersinin tasarımcısı olması yolunu açan, büyük fikre odaklanılarak tam öğrenmeyi merkeze alan tasarım modeli olan Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) modeli ile öğrencinin teorik bilgiye kendi başına ulaşmayı öğrenmesini merkeze alan ve sınıf içi pratik uygulamalarla öğrenci katılımını en üst düzeye çıkaran Ters Yüz Edilmiş Sınıf (TYES) modeli yenilikçi öğretim yöntem teknikleri arasında yer almaktadır. Çalışmada Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) ile Ters Yüz Edilmiş Sınıf (TYES) modellerinin harmanlanmasıyla tasarlanan kimya derslerinin, öğrencilerin akademik başarısı ile öğrenci ve öğretmenlerin eğitim modeline yönelik görüşlerine yansımalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Çalışmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden iç içe karma desenin kullanılması tercih edilmiştir. 12 hafta süren uygulamada 9. sınıfta öğrenim gören toplam 41 öğrencinin katılımı ile UbD-TYES harmanlanmış modelin uygulandığı deney grubu (n=20) ve mevcut programın devam ettiği kontrol grubu (n=21) olmak üzere iki grup

oluşturulmuştur. Nicel verileri elde etmek için kontrol gruplu “akademik başarı testleri”, nitel verileri elde etmek için de “öğrenci görüşleri formu” ile “öğretmen gözlem formu” kullanılmıştır. Tüm öğrencilere, deneysel çalışmaya başlamadan önce (ön test), 12 haftalık deneysel süreç sonunda (son test) ve deneysel süreç tamamlandıktan dört hafta sonra (kalıcılık testi) olacak şekilde üç farklı zamanda “akademik başarı testleri” uygulanmıştır. Ayrıca deneysel çalışmaya yönelik görüşlerini bildirmeleri amacıyla öğrencilerin “öğrenci görüşleri formu”nu, öğretmenlerin ise “öğretmen gözlem formu”nu doldurmaları istenmiştir. Verilen eğitimin etkisini incelemek amacıyla 2 (Uygulama Grubu: Deney – Kontrol) X 3 (Ölçüm Zamanı: Ön Test – Son Test – Kalıcılık Testi) karma ANOVA analizi yürütülmüştür.  $p < 0,05$  düzeyi istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilen nicel bulgular hem deney hem kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanlarına kıyasla son test puanlarında anlamlı düzeyde artış; kalıcılık test puanlarında ise son test puanlarına kıyasla azalma olduğu ortaya koymuştur ( $p < 0,05$ ). Ancak, kontrol grubuna kıyasla deney grubu öğrencilerinin son test puanlarındaki artışın anlamlı olarak daha yüksek, kalıcılık test puanındaki azalmanın ise daha az olduğu görülmüştür ( $p < 0,05$ ). Ayrıca, UbD-TYES harmanlanmış modeli deney grubu öğrencilerinin kendi başarılarına nasıl öğrenebileceklerini öğrendikleri, iletişime ve etkileşime açık, eğlenceli bir model olarak tanımladıkları; gözlemci öğretmenin ise öğrencilerin akademik ve davranışsal gelişimlerine daha çok katkı sağlayan bir model olarak tanımlandığı görülmüştür. Çalışmanın bulguları UbD-TYES modelinin öğrencilerin akademik başarısı, bilginin öğrenilmesi ve bilginin kalıcılığı açısından mevcut yöntemden daha etkili bir uygulama olduğuna işaret etmektedir. Öğrenciler UbD-TYES eğitim modeli uygulamasında konuya evde öğretmen tarafından belirlenen materyaller üzerinden kendi başarılarına çalışıp sınıfa geldiklerinde, bilgiye kendi başarılarına ulaşma becerisi kazanmaları yanında sınıfta daha fazla soru çözebilecekleri, farklı fikirler geliştirip ürün ya da proje tasarlayabilecekleri nitelikli zamanları kalacaktır. Bu durum uygulamanın zaman yönetimine katkı sağlayarak, sınıfta konuların öğretim programının kazanım hedeflerinin üzerinde, üst düzey düşünme becerilerini destekleyici nitelikte derinlemesine öğrenmeye olanak sağladığı şeklinde değerlendirilebilir. Son olarak yapılan literatür incelemesinde iki modelin de istatistiksel açıdan lehine farkların elde edildiği deneysel çalışmalara ulaşıldıysa da iki modelin bir arada kullanıldığı ulusal ve uluslararası çalışmaya rastlanmamıştır.



**Anahtar Sözcükler:** Akademik başarı, Kimya öğretimi, Tasarıma dayalı öğrenme, Ters yüz edilmiş sınıf modeli, UbD.

### **Kaynaklar**

- Altun, S. & Yurtseven, N. (2019). *Tasarımcı öğretmen: UbD el kitabı*. Ankara: Asos.
- Çakır, H. & Karataş, S. (2012). Öğretim sistemleri geliştirilmesi sürecine bir bakış. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 19-35.
- Gencer, B. G., Gurbulak, N. & Adiguzel, T. (2014). A new approach in learning and teaching: The flipped classroom. *Proceedings of International Teacher Education Conference* içinde (s. 881-888).
- Karaca, C. (2016). Öğretim teknolojilerinde güncel bir yaklaşım: Ters yüz öğrenme. (Ö. Demirel & S. Dinçer, Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* içinde (s. 1171-1182). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- MEB. (2018). Ortaöğretim 9, 10, 11, 12. Sınıflar Kimya Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Yurtseven, N. (2016). *Yabancı dil öğretiminde eylem araştırmasına dayalı UBD (anlamaya dayalı tasarım) uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

# **Investigation of the Effect of Understanding by Design (UbD) Based Flipped Classroom Model on Students in Chemistry Lessons**

*Paper ID: 31*

**Yasemin Keskin Çinkaya**

*Bahçeşehir Private School, Türkiye*

yasemin.kcinkaya@gmail.com

0000-0002-7779-9602

**Nihal Yurtseven**

*Bahçeşehir University, Türkiye*

nihal.yurtseven@es.bau.edu.tr

0000-0002-1338-4467

## **Introduction**

In the traditional approach, it can be said that the environments in which the teacher is in the center and the student is only a passive listener are not valid today. The quality of the learning environment and the education and training services provided affect this process as well as the quality and effort of the teacher and the student. The Comprehension Design model, which is a design model that focuses on the big idea and focuses on mastery learning, paving the way for the teacher to be the designer of her own lesson and the Flipped Classroom model, which focuses on the student's learning to reach theoretical knowledge on her own and maximizes student participation with in-class practical applications, is among the innovative teaching method techniques. This study aimed to examine the effects of chemistry lessons designed by blending the Understanding Based Design (UbD) and Flipped Classroom (CPS) models on the academic achievement of students and their views on the education model of students and teachers.

## **Methodology**

In the study, it was preferred to use the nested mixed design, which is one of the mixed research methods in which quantitative and qualitative data are used together. In the 12-weeks of practice, with the participation of a total of 41 9th grade students, two groups were formed: the experimental group (n=20) in which the UbD-TYES blended model was applied, and the

control group (n=21), in which the available method was continued. “Academic achievement tests” with the control group were used to obtain quantitative data, and “student opinions form” and “teacher observation form” were used to obtain qualitative data. "Academic achievement tests" were administered to all students at three different times, before starting the experimental study (pre-test), at the end of the 12-week experimental period (post-test), and four weeks after the experimental process was completed (permanence test). In addition, students were asked to fill in the "student opinion form" and the teachers were asked to fill in the "teacher observation form" in order to express their opinions on the experimental study. In order to examine the effect of the training given, mixed ANOVA analysis was carried out with 2 (Application Group: Experiment - Control) X 3 (Measurement Time: Pre-Test - Post-Test – Permanence Test) design.  $p < 0.05$  level was considered statistically significant.

### **Results / Expected Outcomes**

Quantitative findings of the study revealed that there was a significant increase in the post-test scores of the students who were trained in both the traditional method and the UbD-TYES model, compared to the pre-test scores, and a decrease in the permanence test scores compared to the post-test scores ( $p < 0.05$ ). However, compared to the traditional method, it was seen that the increase in the post-test scores of the students trained in the UbD-TYES model was significantly higher, and the decrease in the permanence test score was less ( $p < 0.05$ ). In addition, the UbD-TYES education model is defined as a fun model that is open to communication and interaction, where students learn how to learn on their own; It was seen that the observer teacher was also defined as a model that contributed more to the academic and behavioral development of the students. Our study findings indicate that the UbD-TYES education model is a more effective application than the available method in terms of students' academic success, learning, and permanence of knowledge. In the UbD-TYES education model application, when students come to the classroom by studying the subject at home on the materials determined by the teacher, they will have the ability to reach information on their own, as well as have more qualified time in the classroom where they can solve more questions, develop different ideas and design products or projects. This situation can be evaluated as the practice contributes to time management and allows for in-depth learning that supports high-level thinking skills above the learning objectives of the curriculum. In the last literature review, although experimental studies in which statistically favorable differences were obtained for both models were reached, no national or international study was found in which both models were used together.

**Keywords:** Academic success, Chemistry teaching, Design-based learning, Flipped classroom model, UbD.

## References

- Altun, S. & Yurtseven, N. (2019). *Tasarımcı öğretmen: UbD el kitabı*. Ankara: Asos.
- Çakır, H. & Karataş, S. (2012). Öğretim sistemleri geliştirilmesi sürecine bir bakış. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 19-35.
- Gencer, B. G., Gurbulak, N. & Adiguzel, T. (2014). A new approach in learning and teaching: The flipped classroom. In *Proceedings of International Teacher Education Conference* (pp. 881-888).
- Karaca, C. (2016). Öğretim teknolojilerinde güncel bir yaklaşım: Ters yüz öğrenme. In Ö. Demirel & S. Dinçer, (Eds.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (pp. 1171-1182). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- MEB. (2018). Ortaöğretim 9, 10, 11, 12. Sınıflar Kimya Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- Yurtseven, N. (2016). *Yabancı dil öğretiminde eylem araştırmasına dayalı UBD (anlamaya dayalı tasarım) uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi*. (PhD Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

# Lise Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Düzeylerinin ve Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 43*

**Nazmi Coşkun**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

nzmfb420@gmail.com

0000-0003-3330-5006

**Gülçin Zeybek**

*Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye*

gozkan80@hotmail.com

0000-0002-5509-5129

## **Giriş**

Gerek genel olarak eğitime teknoloji entegrasyonu sürecinin başarısı, gerekse okullarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretimin etkililiği için, teknoloji olanaklarını kullanma bilgi ve becerisine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi günümüz bilgi çağında oldukça önemlidir. Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu sürecinde sahip olması gereken önemli bilgi türlerinden biri olarak karşımıza çıkan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) modeline göre eğitim teknolojilerinin öğretme-öğrenme etkinlikleri çerçevesinde uygun şekilde kullanılması beklenmektedir (Harris, Mishra ve Koehler, 2009; Voogt ve McKenney, 2017). Ancak bu noktada bahsedilmesi gereken bir diğer önemli konu ise öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarıdır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını belirleyerek, hangi bilgi ve becerilere sahip olduklarını, sınıfta neler yapabileceklerini tahmin etmek olasıdır (Pajares, 1992). Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin TPAB düzeyleri ile öz yeterlik algılarının ortaya konulması ve söz konusu değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

## **Yöntem**

Bu araştırmanın deseni nicel araştırma desenlerinden biri olan ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılında Türkiye'nin Karaman şehir merkezinde, Mili Eğitim Bakanlığına bağlı farklı türden liselerde çalışan 386 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış

“kişisel bilgi formu”, Horzum, Akgün ve Öztürk (2014) tarafından geliştirilen “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Ölçeği” ve Senemoğlu (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik teknikler ve Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

## **Sonuçlar**

Araştırma bulguları incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin ve öz yeterlik algılarının orta düzeyin üzerinde, yüksek düzeye yakın olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeyleri ile öz yeterlik algı düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeye yakın anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bulgular, alanyazındaki benzer araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir (Abbit, 2011; Açıkgül ve Aslaner, 2019; Albaaly ve Higgins, 2012; Birişçi ve Kul, 2019; Demirezen ve Keleş, 2020; Ekici, Ekici ve Kara, 2012; Erbaş, İnce ve Kaya, 2015; Keser, Karaoğlan-Yılmaz ve Yılmaz, 2015; Lee ve Lee, 2014; Liang vd., 2017; Malik ve Shanwal, 2015; Sağlam-Kaya, 2019; Spazak, 2013).

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim, İlişkisel tarama, Öğretim teknolojileri, Teknoloji entegrasyonu, TPAB.

## **Kaynaklar**

- Abbit, J. T. (2011). Measuring technological pedagogical content knowledge in preservice teacher education: A review of current methods and instruments. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(4), 281–300. <https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782573>
- Açıkgül, K. & Aslaner, R. (2015). Investigation of TPACK confidence perception of pre-service elementary mathematics teachers. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 17(1), 118-152. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd/issue/44511/409949> sayfasından erişilmiştir.
- Albaaly, E. & Higgins, S. (2012). The impact of interactive whiteboard technology on medical students' achievement in ESL essay writing: An early study in Egypt. *The Language Learning Journal*, 40(2), 207-222. <https://doi.org/10.1080/09571736.2010.543953>
- Birişçi, S. & Kul, Ü. (2019). Predictors of technology integration self-efficacy beliefs of preservice teachers. *Contemporary Educational Technology*, 10(1), 75-93. <https://doi.org/10.30935/cet.512537>

- Demirezen, S. & Keleş, H. (2020). Examination of social studies teachers' technological pedagogical content knowledge competencies according to various variables. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 4(1), 131-150. <https://doi.org/10.38015/sbyy.750007>
- Ekici, E., Ekici, F. T. & Kara, İ. (2012). Validity and reliability study of ICT self-efficacy perception scale for teachers. *Pamukkale University Journal of Education*, 31(31), 53-65. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11112/132852> sayfasından erişilmiştir.
- Erbas, A. K., İnce, M. & Kaya, S. (2015). Learning mathematics with interactive whiteboards and computer-based graphing utility. *Educational Technology & Society*, 18(2), 299-312. <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.18.2.299.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Harris, J., Mishra, P. & Koehler, M. J. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research of Technology in Education*, 41(4), 393-416. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782536>
- Horzum, M. B., Akgün, Ö. E. & Öztürk, E. (2014). The psychometric properties of the Technological Pedagogical Content Knowledge Scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3). <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.03.004>
- Keser, H., Karaoglan-Yılmaz, F. G. & Yılmaz, R. (2015). TPACK competencies and technology integration self-efficacy perceptions of pre-service teachers. *Elementary Education Online*, 14(4), 1193-1207. <https://doi.org/10.17051/io.2015.65067>
- Lee, Y. & Lee, J. (2014). Enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration through lesson planning practice. *Computers & Education*, 73, 121-128. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.001>
- Liang, Z., Wang, Y., Zhang, H. & He, L. (2017). *Relationships of TPACK and beliefs of primary and secondary teachers in China*. The Sixth International Conference of Educational Innovation through Technology'de (IEEE) sunulmuş bildiri, Osaka, Japan. <https://doi.org/10.1109/EITT.2017.16>
- Malik, N. & Shanwal, V. K. (2015). A comparative study of academic achievement of traditional classroom and smart classroom technology in relation to intelligence. *Educational Quest*, 6(1), 21. <http://103.47.12.35/bitstream/handle/1/409/rpone.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.

- Sağlam-Kaya, Y. (2019). Investigation of preservice teachers' technopedagogical teaching competencies and teacher's self-efficacy in terms of various variables. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(1), 185-204. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.420909>
- Spazak, L. (2013). *Secondary preservice teachers' perception of preparedness to integrate technology*. (Doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania, United States.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Senemoğlu, N. (2006). A Study on the Description of Educational Situations in the First Years of Primary Education. Project Report No. 04A704003. Hacettepe University Scientific Research Unit.
- Voogt, J. & McKenney, S. (2017). TPACK in teacher education: Are we preparing teachers to use technology for early literacy? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 69-83, <http://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2016.117473>



# **Examination of High School Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge Levels and Teacher's Self-Efficacy Perceptions**

*Paper ID: 43*

**Nazmi Coşkun**

*Ministry of National Education, Türkiye*

nzmfb420@gmail.com

0000-0003-3330-5006

**Gülçin Zeybek**

*Karamanoğlu Mehmetbey University, Türkiye*

gozkan80@hotmail.com

0000-0002-5509-5129

## **Introduction**

According to the TPACK model, which is one of the important types of knowledge that teachers should have in the process of technology integration, it is expected that educational technologies will be used appropriately within the framework of teaching-learning activities (Harris, Mishra and Koehler, 2009; Voogt and McKenney, 2017). However, another important issue that needs to be mentioned at this point is teachers' self-efficacy beliefs. By determining teachers' self-efficacy beliefs, it is possible to predict what knowledge and skills they have and what they can do in the classroom (Pajares, 1992). In this context, it is aimed to reveal the TPACK levels of teachers and their self-efficacy perceptions as a dimension of the use of information and communication technologies in learning-teaching processes and to examine the relationship between these variables.

## **Methodology**

The design of this research is the correlational survey model, one of the quantitative research designs. The study group of the research consisted of 386 teachers working in different types of high schools affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Karaman, Turkey in the 2018-2019 academic year. In the study, "personal information form" prepared by researchers, "Technological Pedagogical Content Knowledge Scale" developed by Horzum, Akgün and Öztürk (2014) and "Teacher Self-Efficacy Scale" developed by Senemoğlu (2006)

were used as data collection tools. Descriptive statistical techniques and Pearson Correlation coefficient were used in the analysis of the data.

### **Results / Expected Outcomes**

When the research findings were examined, it was seen that the technological pedagogical content knowledge and self-efficacy perceptions of the teachers participating in the study were above the medium level and close to the high level. According to another finding of the study, it was seen that there was a positive, close to medium level significant relationship between the technological pedagogical content knowledge levels of the teachers participating in the study and their self-efficacy perception levels. The findings are in line with the findings of similar studies in the literature (Abbit, 2011; Açıkgül and Aslaner, 2019; Albaaly and Higgins, 2012; Birişçi and Kul, 2019; Demirezen and Keleş, 2020; Ekici, Ekici and Kara, 2012; Erbaş, İnce and Kaya, 2015; Keser, Karaoğlan-Yılmaz and Yılmaz, 2015; Lee and Lee, 2014; Liang et al., 2017; Malik and Shanwal, 2015; Sağlam-Kaya, 2019; Spazak, 2013).

**Keywords:** Correlational survey, Education, Instructional technologies, Technology integration, TPACK.

### **References**

- Abbitt, J. T. (2011). Measuring technological pedagogical content knowledge in preservice teacher education: A review of current methods and instruments. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(4), 281–300. <https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782573>
- Açıkgül, K. & Aslaner, R. (2015). Investigation of TPACK confidence perception of pre-service elementary mathematics teachers. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 17(1), 118-152. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd/issue/44511/409949>
- Albaaly, E. & Higgins, S. (2012). The impact of interactive whiteboard technology on medical students' achievement in ESL essay writing: An early study in Egypt. *The Language Learning Journal*, 40(2), 207-222. <https://doi.org/10.1080/09571736.2010.543953>
- Birişçi, S. & Kul, Ü. (2019). Predictors of technology integration self-efficacy beliefs of preservice teachers. *Contemporary Educational Technology*, 10(1), 75-93. <https://doi.org/10.30935/cet.512537>

- Demirezen, S. & Keleş, H. (2020). Examination of social studies teachers' technological pedagogical content knowledge competencies according to various variables. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 4(1), 131-150. <https://doi.org/10.38015/sbyy.750007>
- Ekici, E., Ekici, F. T. & Kara, İ. (2012). Validity and reliability study of ICT self-efficacy perception scale for teachers. *Pamukkale University Journal of Education*, 31(31), 53-65. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11112/132852>
- Erbas, A. K., İnce, M. & Kaya, S. (2015). Learning mathematics with interactive whiteboards and computer-based graphing utility. *Educational Technology & Society*, 18(2), 299-312. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.18.2.299.pdf>
- Harris, J., Mishra, P. & Koehler, M. J. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: Curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research of Technology in Education*, 41(4), 393-416. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782536>
- Horzum, M. B., Akgün, Ö. E. & Öztürk, E. (2014). The psychometric properties of the Technological Pedagogical Content Knowledge Scale. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3). <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.03.004>
- Keser, H., Karaoglan-Yılmaz, F. G. & Yılmaz, R. (2015). TPACK competencies and technology integration self-efficacy perceptions of pre-service teachers. *Elementary Education Online*, 14(4), 1193-1207. <https://doi.org/10.17051/io.2015.65067>
- Lee, Y. & Lee, J. (2014). Enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration through lesson planning practice. *Computers & Education*, 73, 121-128. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.01.001>
- Liang, Z., Wang, Y., Zhang, H. & He, L. (2017). *Relationships of TPACK and beliefs of primary and secondary teachers in China*. Paper presented at the Sixth International Conference of Educational Innovation through Technology (IEEE), Osaka, Japan. <https://doi.org/10.1109/EITT.2017.16>
- Malik, N. & Shanwal, V. K. (2015). A comparative study of academic achievement of traditional classroom and smart classroom technology in relation to intelligence. *Educational Quest*, 6(1), 21. Retrieved from <http://103.47.12.35/bitstream/handle/1/409/rpone.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Sağlam-Kaya, Y. (2019). Investigation of preservice teachers' technopedagogical teaching competencies and teacher's self-efficacy in terms of various variables. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(1), 185-204. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.420909>
- Spazak, L. (2013). *Secondary preservice teachers' perception of preparedness to integrate technology*. (Doctoral dissertation). Indiana University of Pennsylvania, United States.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Senemoğlu, N. (2006). A Study on the Description of Educational Situations in the First Years of Primary Education. Project Report No. 04A704003. Hacettepe University Scientific Research Unit.
- Voogt, J. & McKenney, S. (2017). TPACK in teacher education: Are we preparing teachers to use technology for early literacy? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 69-83, <http://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2016.117473>

# **Trigonometri Öğrenme Alanının Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi**

*Bildiri Kodu: 56*

**Mikail Aydemir**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

aydemirmikail@yahoo.com

0000-0003-0915-7912

**Memet Karakuş**

*Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

memkks@gmail.com

0000-0002-6099-5420

## **Giriş**

Bu araştırmanın amacı, 2018 yılında yürürlüğe giren Ortaöğretim Matematik Dersi 11. Sınıf Öğretim Programında yer alan Trigonometri öğrenme alanını Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeline göre değerlendirmektir.

## **Yöntem**

Araştırma, karma model desenlerinden yakınsayan paralel desende; nicel boyutu betimsel tarama modelinde, nitel boyutu ise olgubilim deseninde yürütülmüştür.

Çalışmanın nicel bölümünde araştırma evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş'ta 11. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluştururken örneklemini ise evren içerisinden maksimum çeşitlilik yöntemiyle seçilen 331 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın nitel bölümüyle ilgili çalışma grubunda, aynı evren içerisinde ölçüt örnekleme ile belirlenen 15 öğrenci yer almıştır.

Araştırmanın nicel kısmında, öğrencilerin genel görüşlerini almak için araştırmacılar tarafından geliştirilen CIPP Trigonometri Değerlendirme Ölçeği (CTDÖ); nitel kısmında ise öğrencilerin ayrıntılı görüşlerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmada nicel verilerin analizinde SPSS 21 programından, nitel verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır.

## **Sonuçlar**

Bu çalışmada öğrencilerin bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesi kapsamında programdaki Trigonometri öğrenme alanıyla ilgili görüşleri tüm değerlendirmelerde “kararsızım” şeklinde orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ikinci olarak öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul türü değişkenine göre fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin bağlam değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde Anadolu liselerinde öğrenim görenlere göre anlamlı farklılık olduğu; girdi, süreç ve ürün değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin hem Anadolu hem de imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı şekilde farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf alanı değişkenine göre sayısal ağırlıklı sınıflar ile eşit ağırlıklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin bağlam, süreç ve ürün değerlendirmeye ilişkin görüşleri anlamlı farklılık gösterirken, girdi değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada üçüncü olarak öğrenciler bağlam değerlendirmede Trigonometri öğrenme alanının daha çok bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılamada yetersiz, günlük hayatta uygulanamaması, tüm ihtiyaçları karşılamada, mesleki yaşamda uygulamada, günlük temel uygulamalarda, sonraki öğretim kademelerinde, farklı bakış açıları geliştirmede, Matematik sevgisini pekiştirmede, matematiksel, mantıksal düşünmede ve modellemeyi geliştirmede yeterli olduğu şeklinde açıklama yapmışlardır.

Öğrenciler girdi değerlendirmede öğrenci giriş özellikleri ile ilgili olarak daha çok ön bilgilerinin ve hazırbulunuşluklarının yeterli olduğunu, konuları zor olarak algıladıklarını ve farklı öğrenme ortamlarına sahip olmadıklarını düşünmektedirler.

Öğrenciler süreç değerlendirmede öğretmenlerinin kullandıkları strateji, yöntem ve tekniklerin daha çok düz anlatım, soru cevap, problem temelli yöntemler, gösterip yaptırma, etkinlik ve proje temelli yöntemler ile tartışma olduğunu açıklamışlardır. Süreç içerisinde Trigonometriyi öğrenirken karşılaştıkları güçlüklerle ilgili olarak daha çok konuların üst bilişsel aktiviteler gerektirmesi, ön bilgilerinin yetersiz olması, grup çalışmalarının yapılmaması, salgın hastalık sürecinden kaynaklı sorunlar yaşanması şeklinde açıklamışlardır. Karşılaşılan bu güçlükleri ise

öğretmene sorarak, takviye dersler alarak, tekrarlar yaparak, öğretmenin ödev ve proje çalışmaları vermesiyle ve öğretmenin derse motive etmesiyle giderdiklerini ifade etmişlerdir.

Ürün değerlendirmede Trigonometri öğrenme alanının süreç sonunda beklenti ve ihtiyaçları karşılama ile ilgili olarak özellikle üniversite sınavına yönelik ve diğer beklenti ve ihtiyaçları karşılamada yeterli olduğunu, sonraki öğretim kademelerinde de kullanacak kadar ihtiyaçlarının giderildiğini düşünmektedirler. Son olarak Trigonometriyi öğrenmek adına ideal bir ders ve programın nasıl olması gerektiği ile ilgili olarak güncel yaşama uyarlanmış olması, fazla teorik bilgilerin çıkarılması, uygulamaya dönük olması, bilişim teknolojileri tabanlı materyallerin artırılması ve çeşitlendirilmesi, öğrenme alanına ayrılan sürenin artırılması, içeriğin somutlaştırılması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

**Anahtar Sözcükler:** Bağlam, Girdi, CIPP, Süreç, Trigonometri, Ürün, Program değerlendirme

### **Kaynaklar**

Abat, E. Z. Ç. (2016). *9. sınıf matematik dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Aközbek, A. (2008) *Lise I. sınıf matematik öğretim programının CIPP değerlendirme modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (genel liseler, ticaret meslek liseleri, endüstri meslek liseleri)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Aydemir, M. & Karakuş, M. (2022). Trigonometri öğrenme alanının Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *EDUCATIONE*, 1(1), 152-191.

Durmuş, S. (2004). Matematikte öğrenme güçlüklerinin saptanması üzerine bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 125-128.

Keskin, İ. (2019). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Önal, B. T. (2020). *Ortaöğretim 9. sınıf matematik dersi öğretim programının CIPP modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Singer, E: N. (2018). *İlkokul matematik öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Ed.), *International handbook of educational evaluation* içinde (s. 31-62). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.



# **Evaluation of Trigonometry Learning Area According to Context-Input-Process-Product (CIPP) Model**

*Paper ID: 56*

**Mikail Aydemir**

*Ministry of National Education, Türkiye*

aydemirmikail@yahoo.com

0000-0003-0915-7912

**Memet Karakuş**

*Çukurova University, Türkiye*

memkks@gmail.com

0000-0002-6099-5420

## **Introduction**

The aim of the research is to evaluate the Trigonometry learning field in the Secondary Education Mathematics 11th Grade Curriculum, which entered into force in 2018, according to the Context-Input-Process-Product (CIPP) model.

## **Methodology**

The research, in parallel design converging from mixed model designs; the quantitative dimension was carried out in the descriptive survey model and the qualitative dimension was carried out in the phenomenological design.

In the quantitative part of the research, the universe of the research consists of 11th grade students studying in Kahramanmaraş in the 2021-2022 academic year, and the sample is 331 students selected from the population using the maximum diversity method. In the study group related to the qualitative part of the research, 15 students from the same universe took part.

In the quantitative part of the study, the CIPP Trigonometry Evaluation Scale (CTES) developed by the researchers to get the general opinions of the students; In the qualitative part, a semi-structured interview form developed by the researchers was used to get detailed opinions of the students.

In the research, the SPSS 21 program was used in the analysis of quantitative data, and content analysis was used in the analysis of qualitative data.

## **Results**

In this study, it was concluded that students' views on Trigonometry learning area in the program within the scope of context, input, process and product evaluation were at a moderate level as "not sure" in all evaluations.

In the study, it was concluded that there was no significant difference in all dimensions according to the gender variable in students' opinions. According to the school type variable, it was concluded that there was a significant difference in the views of science high school students on context assessment only when compared to Anatolian high schools, and in other evaluations, there was a significant difference in both Anatolian and imam hatip high schools.

Thirdly, in the study, the students stated that the Trigonometry learning field was insufficient to meet the individual and social needs and that it could not be applied in daily life; They stated that it is sufficient in practice in professional life, in daily basic practices, in later education levels, in developing different perspectives. Students think that their prior knowledge and readiness are sufficient, they perceive the subjects as difficult and they do not have different learning environments.

Regarding the difficulties they encountered while learning Trigonometry during the process, they explained that the subjects required metacognitive activities, their prior knowledge was insufficient, group work was not done, and problems arising from the epidemic process were experienced. They stated that they overcome these difficulties by asking the teacher, taking supplementary lessons, doing repetitions, giving homework and project work by the teacher.

Regarding product evaluation, they think that the Trigonometry learning area is sufficient to meet the expectations and needs at the end of the process, especially for the university exam and other expectations and needs, and their needs are met enough to use it in the next education levels.

**Keywords:** CIPP, Context, Input, Process, Product, Program evaluation, Trigonometry

## **References**

Abat, E. Z. Ç. (2016). *9. sınıf matematik dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

- Akzбек, A. (2008) *Lise I. sınıf matematik ğretim programının CIPP değerlendirme modeli ile ğretmen ve ğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (genel liseler, ticaret meslek liseleri, endüstri meslek liseleri)*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Aydemir, M. & Karakuş, M. (2022). Trigonometri ğrenme alanının Bağlam-Girdi-Süreç-rn (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *EDUCATIONE*, 1(1), 152-191.
- Durmuş, S. (2004). Matematikte ğrenme güçlüklerinin saptanması üzerine bir alışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 125-128.
- Keskin, İ. (2019). *Ortaöğretim matematik dersi ğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi*. (PhD thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- nal, B. T. (2020). *Ortaöğretim 9. sınıf matematik dersi ğretim programının CIPP modeli ile ğretmen ve ğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Singer, E: N. (2018). *İlkokul matematik ğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 31-62). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

## **EBA TV Yayınları ve Destek Anlatım Videolarının Çoklu Ortam Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi**

*Bildiri Kodu: 60*

### **Sezgi Tuğrul**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

sezgiikilicc@gmail.com

0000-0002-1277-0606

### **Gülgün Bangir Alpan**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

bangir@gazi.edu.tr

0000-0003-4652-7652

### **Giriş**

Türkiye’de eğitimi teknoloji ile desteklemek amacıyla 2012 yılında FATİH (Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi uygulanmaya başlanmıştır. Ders materyallerinin depolanması ve bu materyallere her yerden erişim sağlanabilmesi içinse EBA (Eğitim Bilişim Ağı) geliştirilmiştir. EBA’nın amacı; bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin kullanılması ile teknolojiyle uyumlu bir eğitim ortamı oluşturmaktır.

Bu bildirinin konusu eğitim ortamlarından biri olan EBA TV ve videolarının çoklu ortam tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesidir.

Çoklu ortamlar öğrenen ile yüksek etkileşim imkânı sunarlar dolayısıyla öğrenciler bu ortamlarda sunulan bilgilerden istediğini seçebilir ve bilgilerin arasında gezinebilir (Lever-Duffy, McDonald ve Mizell, 2003). Mayer (2001) başlangıçta “Çoklu Ortam ile Öğrenmenin Bilişsel Temelleri” adlı çalışmasında yedi ilke olarak belirlediği çoklu ortam tasarım ilkelerini, ilerleyen yıllarda genişleterek on üç ilkeye çıkarmıştır. Bu ilkeler şunlardır; çoklu ortam kullanımı, görsel yakınlık, biçim, zamansal yakınlık, bölümlenme, bilişsel yükten kaçınma, işaretleme, tutarlı içerik, ön-bilgilendirme, bireysel farklılıklar, bireyselleştirme, ses ve görüntü. Tasarımcıların çoklu ortam materyallerini hazırlarken öğrencilerde bilişsel problemler oluşturmamak için bu ilkelere azami derecede özen göstermeleri gerektiğini belirtmiştir (Mayer, 2009).

Covid-19 salgını sebebiyle Türkiye’de yüz yüze gerçekleşen eğitim yaklaşık bir buçuk yıl uzaktan eğitim yoluyla sürdürülmüştür. Bu süreçte öğretim programlarını dikkate alan ve her sınıf düzeyinde ders anlatım videolarının yayınlandığı EBA TV ve EBA portalı içerisinde bulunan içeriklerin de kullanım sıklığı artmıştır. Araştırmacılardan birinin İngilizce öğretmeni olması çalışmanın örneklemini belirlemede etkili olmuştur. Araştırma sorusu şöyledir: “EBA platformundaki 10. sınıf İngilizce EBA TV Yayınları ve Destek Anlatım videolarının çoklu ortam tasarım ilkelerine göre uygunluk düzeyi nedir?”

## **Yöntem**

Nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağı için seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden amaçlı - ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ortaöğretimin dört kademesindeki “EBA TV Yayınları ve Destek Anlatımlar” bölümlerindeki materyaller incelenmiş; sayı fazlalığı ve çeşitlilik bakımından 10. sınıf İngilizce dersine ait “EBA TV Yayınları ve Destek Anlatımlar”a ait ders videoları (n=96) örneklem ölçütünü karşılamaktadır.

Ozan’ın (2013) “Bağlantıcı Mobil Öğrenme Ortamlarında Yönlendirici Destek” başlıklı doktora tezinde oluşturup kullandığı ve kullanma izni alınan 1’den 4’e kadar puanlama içeren “Eğitim Amaçlı Çoklu Ortam Uygulamalarına İlişkin Değerlendirme Tablosu” başlıklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için dokümanlar iki kişi tarafından analiz edilmiş ve uyuma bakılmıştır. İki kişinin verdiği puanlar arasındaki bağımsız gözlemciler arası uyum oranını veren Cohen’in Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Çalışmanın veri toplama süreci devam etmektedir.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

İncelenen ders videolarının, Mayer’in Çoklu Ortam Tasarım İlkeleri’ne uygun olması beklenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Bilgi ve iletişim teknolojileri, Çoklu ortam, EBA ders, EBA içerik, Lise İngilizce ders içerikleri.

## **Kaynaklar**

Lever-Duffy, J., McDonald, J. B. & Mizell, A. P. (2003). *Teaching and learning with technology*. New York, USA: Allyn and Bacon.

Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2. b.). New York, USA: Cambridge University Press.

Ozan, Ö. (2013). *Bağlantıcı mobil öğrenme ortamlarında yönlendirici destek*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

# **Evaluation of EBA TV Broadcast and Supportive Lecture Videos According to Multimedia Design Principles**

*Paper ID: 60*

**Sezgi Tuğrul**

*Ministry of National Education, Türkiye*

sezgiikilicc@gmail.com

0000-0002-1277-0606

**Gülgün Bangir Alpan**

*Gazi University, Türkiye*

bangir@gazi.edu.tr

0000-0003-4652-7652

## **Introduction**

In order to support education with technology in Turkey, FATİH (Movement to Increase Opportunities and Improve Technology) Project started to be implemented in 2012. EBA (Educational Information Network) has been developed to store course materials and provide access to these materials from anywhere. The purpose of EBA is to create an educational environment compatible with technology through the effective use of information and communication technologies.

The subject of this paper is the evaluation of EBA TV and its videos, which is one of the educational environments, according to the multimedia design principles.

Multimedia offers a high level of interaction with the learner, so students can choose from the information presented in these environments and navigate through the information (Lever-Duffy, McDonald and Mizell, 2003). Mayer (2001) initially determined seven principles in his study titled "Cognitive Foundations of Learning with Multimedia" and expanded it to thirteen principles in the following years. These principles are: multimedia, spatial contiguity, modality, temporal contiguity, segmenting, redundancy, signaling, coherence, pre-training, individual differences, personalization, voice and image. He stated that designers should pay maximum attention to these principles in order not to create cognitive problems in students while preparing multimedia materials (Mayer, 2009).

Due to the Covid-19 epidemic, face-to-face education in Turkey continued for about a year and a half through distance education. In this process, the frequency of use of the contents in EBA TV and EBA portal, which takes into account the curricula and where lecture videos are published at every grade level, has also increased. The fact that one of the researchers was an English teacher was effective in determining the sample of the study. The research question is as follows: "What is the level of compliance of the 10th grade English EBA TV Broadcasts and Supportive Lecture Videos on the EBA platform according to the multimedia design principles?"

### **Methodology**

Document analysis model, one of the qualitative research methods, was used. Purposive-criteria sampling, one of the non-random sampling types, was used for the data source of the research. The materials in the "EBA TV Broadcasts and Supportive Lectures" sections in the four levels of secondary education were examined; in terms of number and diversity, the English lesson videos (n=96) belonging to the 10th grade "EBA TV Broadcasts and Supportive Lectures" meet the sample criteria.

Ozan's (2013) data collection tool titled "Evaluation Chart for Educational Multimedia Applications", which contains scores from 1 to 4, which he created and used in his doctoral thesis titled "Directorate Support in Connective Mobile Learning Environments" and for which permission was obtained, was used. In order to ensure the reliability of the research, the documents were analyzed by two people and the agreement was checked. Cohen's Kappa coefficient, which gives the rate of agreement between independent observers between the scores given by two people, was calculated. The data collection process of the study continues.

### **Results / Expected Outcomes**

Course videos reviewed are expected to comply with Mayer's Multimedia Design Principles.

**Keywords:** EBA content, EBA course, High school English course contents, Information and communication technologies, Multimedia.

### **References**

- Lever-Duffy, J., McDonald, J. B. & Mizell, A. P. (2003). *Teaching and learning with technology*. New York, USA: Allyn and Bacon.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.



Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). New York, USA: Cambridge University Press.

Ozan, Ö. (2013). *Bağlantıcı mobil öğrenme ortamlarında yönlendirici destek*. (PhD thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

# Okuma çemberlerinin ğrencilerin Sosyal Duygusal ğrenme Becerilerine Etkisi\*

*Bildiri Kodu: 92*

**Burak Asra**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

burakasra@gmail.com

0000-0002-1198-9913

**İlker Cırık**

*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye*

ilker.cirik@msgsu.edu.tr

0000-0002-3018-9831

## **Giriş**

Çağımızda eğitim-öğretim sisteminin kazandırması beklenen beceriler değişmekte, sosyal ve duygusal bir varlık olan insanın yalnızca bilişsel gelişiminin yeterli olmadığı düşünölmektedir (Zins, Weissberg, Wang ve Walberg, 2004). Öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerinin bütünsel olarak sağlanması için tutum, davranış ve biliş geliştirme yeterliliğini kapsayan (Elias vd., 1997), yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişiminde kritik bir öneme sahip olan (Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2004) sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ), okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde desteklenmesi gereken kapsamlı becerileri ifade etmektedir.

Eğitimciler, öğrencilerin söz konusu hedeflere ulaşmalarını sağlamak için çeşitli yöntem ve tekniklerden faydalanırlar. Bu çalışma, aynı kitabı okumayı seçen öğrencilerin oluşturduğu küçük, geçici tartışma grupları olarak nitelendirilen (Daniels, 1994), başta Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersleri olmak üzere pek çok derste kullanılabilen okuma çemberi yöntemi ile öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve sorumlu karar verme olarak beş temel beceriden oluşan sosyal duygusal öğrenme (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020) üzerine yoğunlaşmıştır.

---

\* Bu çalışma Burak Asra'nın İlker Cırık danışmanlığında yürüttüğü "Okuma Çemberlerinin Lise Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Beceri Düzeylerine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Alanyazında okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlamaya (Altınkaya, 2019; Avcı, Baysal, Gül ve Akıncı, 2013), eleştirel okumaya (Okur, 2019; Tan-Hatun ve Kurtlu, 2019), akıcı okumaya (Kaya-Tosun, 2018), okumaya karşı tutuma (Avcı ve Yüksel, 2011; Demir, 2019), sosyal becerilere (Doğan ve Kaya-Tosun, 2020) olan etkisini ilköğretim ve ortaokul düzeyinde inceleyen çalışmalar yer almaktadır. Okuma çemberlerini lise seviyesinde ele alan deneysel çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. SDÖ becerilerinin gelişimine yönelik ise çeşitli yöntemlerin (Bahçuvanoğlu, 2019; Gözen ve Cırık, 2017) ve programların (Esen Aygün, 2017; Totan, 2011; Ulaşan, 2018) etkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Ancak okuma çemberi uygulamalarının SDÖ'ye ve SDÖ'nün alt becerilerine etkisine yönelik bütünsel olarak yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Söz konusu becerileri arttırmak ve bireyin bütünsel gelişimini desteklemek için kitaplar aracılığıyla sınıfın mekânsal sınırlarını, rol görevleri aracılığıyla dersin zamansal sınırlarını aşan okuma çemberi gibi işbirlikli öğretim yöntemlerine ihtiyaç vardır. Söz konusu ihtiyaç bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı, okuma çemberi yönteminin lise 9. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine olan etkisini ortaya çıkarmaktır.

## **Yöntem**

Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı iç içe karma desende tasarlanmıştır. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Marmara Bölgesi'ndeki bir lisede yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, SDÖÖ uygulanarak ilgili beceriler açısından denk olduğu ( $F(3,119)=.381, p>.05$ ) görülen dört sınıf arasından birinin deney diğerinin kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmasıyla belirlenmiştir. Bu grup 9. sınıfta öğrenim gören 32'si deney, 31'i kontrol grubunda olmak üzere 63 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın nicel verileri Totan (2018) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) ile toplanmıştır. Nitel veriler ise okuma çemberlerinde deney grubu tarafından üretilen projeler ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir.

Deney öncesinde katılımcılara SDÖÖ uygulanarak deney ve kontrol gruplarının denkliği test edilmiştir. Deney grubu ile 10 hafta boyunca okuma çemberi uygulamaları yapılmış ve her okuma çemberinin ardından öğrenciler tarafından hazırlanan projeler toplanmıştır. Uygulamalar tamamlandıktan sonra ise deney grubu öğrencileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Son olarak hem deney hem de kontrol grubuna SDÖÖ uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen nicel veriler kovaryans analizi (ANCOVA) istatistik tekniği ile nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

## Sonuçlar

Araştırmanın nicel boyutunda ulaşılan bulgular, deney ve kontrol grupları arasında hem SDÖÖ toplam puanları açısından ( $p=.000$ ) hem de SDÖ'nün tüm alt becerilerinde (öz farkındalık  $p=.004$ ; öz yönetim  $p=.000$ ; sosyal farkındalık  $p=.000$ ; ilişki kurma  $p=.000$ ; sorumlu karar verme  $p=.001$ ) deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkarmıştır ( $p<.05$ ). Araştırmanın nitel boyutunda ulaşılan bulgular ise nicel bulguları destekler şekilde öğrencilerin SDÖ becerilerini yansıtmıştır.

Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma, sorumlu karar verme becerileri gibi sosyal duygusal öğrenme becerilerinin desteklenmesinde okuma çemberi yönteminin etkili olduğu görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** İlişki kurma, Öz farkındalık, Öz yönetim, Sorumlu karar verme, Sosyal farkındalık.

## Kaynaklar

- Altinkaya, A. (2019). *Okuma çemberi yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliliklerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M. & Akıncı, Y. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535-55.
- Avcı, S. & Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(11), 1285-1300.
- Bahçuvanoğlu, F. F. (2019). *Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi: Karma yöntem araştırması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- CASEL. (2020). Core SEL competencies. <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student centered - classroom*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Doğan, B. & Kaya-Tosun, D. (2020). An effective method in improving social skills: Literature circles. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 199-206. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.199>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Esen-Aygün, H. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gözen, G. & Cırık, İ. (2017). Dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal duygusal davranışlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1882-1896. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.358215>
- Kaya-Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tan-Hatun, E. & Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(78), 191-204.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Totan, T. (2018). Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48). <https://doi.org/10.15285/maruaebd.393209>
- Ulaşan, H. (2018). *Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg, (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* içinde (s. 3-22). New York: Teachers College Press.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. & Walberg, H. J. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

# The Effect of Literature Circles on Students' Social Emotional Learning Skills\*

*Paper ID: 92*

**Burak Asra**

*Ministry of National Education, Türkiye*

burakasra@gmail.com

0000-0002-1198-9913

**İlker Cırık**

*Mimar Sinan Güzel Sanatlar University, Türkiye*

ilker.cirik@msgsu.edu.tr

0000-0002-3018-9831

## **Introduction**

In our age, the skills expected to be gained by the education system are changing, and it is thought that only the cognitive development of the human being, who is a social and emotional being, is not sufficient (Zins, Weissberg, Wang and Walberg, 2004). Social and emotional learning (SEL), which is expressed as comprehensive skills that should be supported at all levels of education from pre-school to higher education, includes the competence to develop attitudes, behaviors and cognitions to ensure the social, emotional and academic development of students holistically (Elias et al., 1997), and plays a critical role in the development of lifelong learning skills (Zins, Bloodworth, Weissberg and Walberg, 2004).

Educators use a variety of methods and techniques to enable students to achieve these goals. This study focuses on social emotional learning, which consists of five basic skills as self-awareness, self-management, social awareness, relationship building and responsible decision-making (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020), with the literature circle method, which can be used in many courses, especially Turkish and Turkish Language and Literature courses and is characterized as small, temporary discussion groups formed by students who choose to read the same book (Daniels, 1994).

---

\* This study is derived from Burak Asra's Master's thesis entitled "The Effect of Literature Circles on Social Emotional Learning Skills Levels of High School Students", conducted under the supervision of İlker Cırık.

In the literature, there are studies examining the effects of the literature circle method on reading comprehension (Altinkaya, 2019; Avcı, Baysal, Gül and Akıncı, 2013), critical reading (Okur, 2019; Tan-Hatun and Kurtlu, 2019), fluent reading (Kaya-Tosun, 2018), attitude towards reading (Avcı and Yüksel, 2011; Demir, 2019), and social skills (Doğan and Kaya Tosun, 2020) at primary and secondary school levels. It is considered that experimental studies that will deal with literature circles at the high school level will contribute to the field. There are studies examining the effect of various methods (Bahçuvanoğlu, 2019; Gözen and Cırık, 2017) and programs (Esen-Aygün, 2017; Totan, 2011; Ulaşan, 2018) on the development of SEL skills. However, there is no holistic study on the effect of literature circle practices on SEL and sub-skills of SEL. To enhance these skills and support the harmonious development of the individual, collaborative teaching methods, such as literature circles, spanning the spatial boundaries of the classroom through the books and the temporal boundaries of the class through the tasks roles are needed.

This need adds to the importance of this study. In the light of this information, the aim of the research is to reveal the effect of the literature circle method on the social-emotional learning skills of 9th grade high school students.

## **Methodology**

This research was designed in a mixed methods, in which quantitative and qualitative research methods were used together. The research was carried out in a high school in the Marmara Region in the first semester of the 2021-2022 academic year. The study group of the research was determined by applying SELS to randomly assign one of the four classes that were found to be equivalent ( $F(3.119)=.381, p>.05$ ) in relevant skills to the experimental group and the other to the control group. This study group of the research consisted of 63 9th grade students, 32 of whom were in the experimental group and 31 of them were in the control group. Quantitative data of the study were collected with the Social Emotional Learning Scale (SELS) developed by Totan (2018). Qualitative data, on the other hand, were obtained through the projects produced by the experimental group in the literature circles and the semi-structured interview form.

Before the experiment, the equivalence of the experimental and control groups was tested by applying the SELS to the participants. Literature circle applications were made with the experimental group for 10 weeks and the projects prepared by the students were collected after each literature circle. After the applications were completed, interviews were held with the



experimental group students. Finally, SELS was applied to both the experimental and control groups.

Quantitative data obtained in the study were analyzed by analysis of covariance (ANCOVA) statistical technique and qualitative data were analyzed by content analysis method.

## Results

The findings reached in the quantitative dimension of the study have revealed a significant difference between the experimental and control groups in terms of both the total scores of SELS ( $p=.000$ ) and all sub-skills of SEL (self-awareness  $p=.004$ ; self-management  $p=.000$ ; social awareness  $p=.000$ ; relationship skills  $p=.000$ ; responsible decision making  $p=.001$ ) in favor of the experimental group ( $p<.05$ ). The findings obtained in the qualitative dimension of the study also reflected the students' SEL skills, supporting the quantitative findings.

As a result of the research, it has been seen that the literature circle method is effective in supporting the social and emotional learning skills of the experimental group students such as self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making skills.

**Keywords:** Relationship skills, Responsible decision making, Self-awareness, Self-management, Social awareness.

## References

- Altınkaya, A. (2019). *Okuma çemberi yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliliklerine etkisi.* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Avcı, S., Baysal, N., Gül, M. & Akıncı, Y. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(4), 535-55.
- Avcı, S. & Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(11), 1285-1300.
- Bahçuvanoğlu, F. F. (2019). *Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine yönelik yapılan etkinliklerin değerlendirilmesi: Karma yöntem araştırması.* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- CASEL. (2020). Core SEL competencies. Retrieved from <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>

- Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student centered - classroom*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Doğan, B. & Kaya-Tosun, D. (2020). An effective method in improving social skills: Literature circles. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 199-206. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.199>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Esen-Aygün, H. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi*. (PhD thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Gözen, G. & Cırık, İ. (2017). Dijital öykülemenin okul öncesi çocukların sosyal duygusal davranışlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1882-1896. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.358215>
- Kaya-Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi*. (PhD thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Okur, T. (2019). *Okuma çemberlerinin ilköğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine etkisi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Tan-Hatun, E. & Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 23(78), 191-204.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. (PhD thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Totan, T. (2018). Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenme ölçeğinin geliştirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48). <https://doi.org/10.15285/maruaebd.393209>

Ulaşan, H. (2018). *Çözüm odaklı yaklaşıma dayalı psikoeğitim programının sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. (PhD thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg, (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York: Teachers College Press.

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.

# Öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Algularının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi\*

*Bildiri Kodu: 105*

**Hasan Zöğ**

*Milli Savunma Üniversitesi, Türkiye*

zoghasan@gmail.com

**Hasan Hüseyin Şahan**

*Balıkesir Üniversitesi, Türkiye*

hasansahan@windowslive.com

## **Giriş**

Öğretmen yeterlilikleri, öğretmenliğin mesleki olarak etkili ve verimli şekilde yapılabilmesi için öğretmenlerde bulunması gerekli olan bilgiler, beceriler ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Öğretme öğrenme süreci yeterliliklerine sahip öğretmenlerle, öğretim programının hedeflerine ulaşması ve etkili bir sürecin işlenmesi sağlanır (Yıldırım, 2019). Türkiye’de eğitimin niteliğini artırmada oynadığı rol gereği, öğretmenlerin de kendilerini mesleki yeterlilikler açısından geliştirmeleri zorunludur (Buldu, 2014).

Buradan hareketle öğretmenlerin sahip oldukları öğretme öğrenme süreci yeterliliklerinin belirlenmesi uygulamadaki öğretim programın başarısını da etkileyeceği düşünüldüğünden önemli bir araştırma alanı olarak bu araştırmanın konusu olarak seçilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algularının belirlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterliliklerine yönelik algularının düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterliliklerine yönelik algı düzeyleri;
  - a. Cinsiyet,
  - b. Mezuniyet,
  - c. Ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almama ve

---

\* Bu araştırma “Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları, Eğitim Felsefelerine Yönelik Eğilimleri ve Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilik Alguları Arasındaki İlişki” isimli doktora tezinden türetilmiştir.

- ç. Mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alıp almamaları,
- d. Derse girdikleri alan,
- e. Mesleki kıdem,
- f. Görev yaptıkları okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## **Yöntem**

Araştırma, öğretmenlerin; öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının düzeylerinin belirlenmesi yönüyle genel tarama, öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları düzeylerinin cinsiyet, mezuniyet, derse girme alanı, mesleki kıdem, görev yaptığı okul türü, ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almama ile hizmet içi eğitim alıp almama değişkenleri açısından karşılaştırılması yönüyle nedensel karşılaştırma desenindedir.

Araştırmanın evrenini Balıkesir ili merkez ilçelerinde bulunan 2018-2019 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî liselerde görev yapan 1027 kişilik çalışma evreni içinde yer alan okullardan basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 526 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı ile elde edilen verilerden 400'ü ile istatistiksel analiz uygulanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Şahan ve Zöğ (2017) tarafından geliştirilen “Öğretme Öğrenme Süreci Yeterlilikleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğretmenlerin öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları düzeylerini belirlemede aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Öğretme öğrenme süreci yeterlilik algılarının cinsiyet, mezuniyet, ulusal ve uluslararası projelerde görev alıp almama ve mesleki bilgi ve becerilerine yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaşma durumunu incelemek için ilişkisiz gruplar t-testi, öğretmenlik yaptıkları alan, mesleki kıdemleri ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bir yönlü varyans analizi, uygulanmıştır.

## **Sonuçlar**

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok kendilerini sınıf yönetiminde yeterli gördükleri ve bunu sırayla öğretimi planlama, öğrenme ortamı ve materyal, öğretimi çeşitlendirme ve ders dışı etkinlikler yeterliliklerinin izlediği belirlenmiştir. Öğretme öğrenme süreci yeterliliklerinin cinsiyet ve mezuniyet türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmenler, Öğretme öğrenme süreci yeterlilikleri

### **Kaynaklar**

Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.

MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Şahan, H. H. & Zöğ, H. (2017). An analysis of the relation between teacher candidates' attitudes toward the teaching profession and teaching-learning process competencies. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(4), 583-610.

Yıldırım, Ö. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve öğretme-öğrenme anlayışlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

# **Investigation of Teachers' Perceptions of Teaching Learning Process in Terms of Various Variables\***

*Paper ID: 105*

**Hasan Zög**

*Milli Savunma University, Türkiye*

zoghasan@gmail.com

**Hasan Hüseyin Şahan**

*Balıkesir University, Türkiye*

hasansahan@windowslive.com

## **Introduction**

Teacher competencies are defined as the knowledge, skills and attitudes that teachers must have in order to carry out teaching professionally effectively and efficiently (MEB, 2017). With teachers who have teaching-learning process competencies, it is ensured that the curriculum achieves its goals and an effective process works (Yıldırım, 2019). Due to the role it plays in increasing the quality of education in Turkey, it is imperative for teachers to develop themselves in terms of professional competencies (Buldu, 2014).

From this point of view, determining the teaching-learning process competencies of teachers has been chosen as the subject of this research as an important research area, since it is thought that it will also affect the success of the teaching program in practice.

The purpose of this research is to determine teachers' perceptions of teaching-learning process competence. Within the framework of this general purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the level of teachers' perceptions of their teaching-learning process competencies?
2. Do teachers' perception levels of teaching-learning process competencies differ significantly according to their;

---

\* This research is derived from the doctoral thesis titled "The Relationship Between Teachers' Commitment to the Curriculum, Their Tendency towards Educational Philosophy and Perceptions of Teaching-Learning Process Efficiency"

- a. Gender,
- b. Graduation,
- c. Whether to take part in national and international projects and
- c. Whether to receive in-service training on their professional knowledge and skills,
- d. Lesson area in which they entering,
- e. Professional seniority,
- f. The types of schools they work in?

## **Method**

This research, generally in terms of determining the levels of competence perceptions of teachers teaching-learning process is in the screening model. It is in a causal comparison pattern in terms of comparing the levels of proficiency perceptions of the teaching-learning process in terms of gender, graduation, field of study, professional seniority, type of school, whether to take part in national and international projects and whether or not to receive in-service training.

The universe of the research consists of 526 branch teachers selected by simple random sampling method from the schools in the study population of 1027 people working in public high schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2018-2019 academic year in the central districts of Balıkesir province. Statistical analysis was applied with 400 of the data obtained with the data collection tool.

The "Teaching Learning Process Competencies Scale" developed by Şahan and Zöğ (2017) was used as a data collection tool in the research.

The arithmetic mean and standard deviation values were used to determine the levels of teachers' perceptions of proficiency in the teaching-learning process. The unrelated groups t-test was used to examine the differentiation of teaching-learning process competence perceptions according to the variables of gender, graduation, taking part in national and international projects, and receiving in-service training for their professional knowledge and skills. One-way anova variance analysis was applied to determine whether it differs according to the variables.

## **Results**

According to the results of the research, it was determined that the teachers considered themselves competent in classroom management the most, followed by planning of instruction,



learning environment and materials, diversification of instruction and extracurricular activities. It was found that the teaching-learning process competencies differed significantly according to the variables of gender and graduation type.

**Keywords:** Teachers, Teaching learning process competencies

### **Referances**

Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.

MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Şahan, H. H. & Zöğ, H. (2017). An analysis of the relation between teacher candidates' attitudes toward the teaching profession and teaching-learning process competencies. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(4), 583-610.

Yıldırım, Ö. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve öğretme-öğrenme anlayışlarının incelenmesi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

## **Öğretmen ve Öğrencilerin Biyoloji Dersi ve Biyoloji Öğretmeni Kavramlarına İlişkin Metaforları**

*Bildiri Kodu: 151*

**Yavuz Çetin**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

yavuz.cetin@yandex.com

0000-0001-7257-1011

**Asuman Seda Saracaloğlu**

*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

sedasaracal@gmail.com

0000-0001-7980-0892

### **Giriş**

Ahkemoğlu (2011) tarafından metafor, ilişkilendirme, karşılaştırma ve benzetmeyi bir araya getiren kavram olarak tanımlanırken; Massengill-Shaw ve Mahlios (2008), metafor kavramını bir kişinin farkındalığının altında yatan benzetim araçları olarak ifade etmektedirler. Lakoff ve Johnson (2003) ise, metaforu “bir düşünce malzemesi, insan kavrayışının bir şekli ve sadece bir söz figürü değil aynı zamanda bir düşünce figürü” olarak belirtmektedir. Metaforun en önemli özelliği, kişinin anlam arayışında sürece aktif olarak katılmasıdır (Noyes, 2006). Eğitimde metaforlar; eğitim programı geliştirme, öğrenmeyi teşvik etme, yaratıcı ve eleştirel düşünceyi geliştirme, karmaşık kavram ve olguların açıklanmasında öncelikle tercih edilen bir araçtır (Aydın ve Pehlivan, 2010; Semerci, 2007). Biyoloji dersinin eğitimini veren biyoloji öğretmenlerinin ve lisede biyoloji dersini almaya başlayan öğrencilerin, bu derse veya bu dersin öğretmenine karşı olumlu ya da olumsuz algılarının tespit edilmesinin biyoloji dersinin nasıl daha etkili hale getirilebileceği açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin “Biyoloji dersi” ve “Biyoloji Öğretmeni” kavramlarına ilişkin metaforlarının incelenmesidir.

## Yöntem

Nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan fenomenolojik modelle desenlenen bu araştırmanın çalışma grubunu Ege Bölgesi'nde yer alan bir devlet Anadolu lisesinde öğrenimine devam eden 139 öğrenci ve yine aynı bölgeden 14 biyoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan “*Biyoloji dersi... gibidir/benzerdir; çünkü...*” ve “*Biyoloji öğretmeni... gibidir/benzerdir; çünkü...*” şeklindeki boşluk doldurma ifadesi şeklinde tasarlanmış iki sorudan oluşan form aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi çözümleme tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016), içerik analizinin temel amacının toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmak olduğunu, betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan verilerin içerik analiziyle daha derin bir işleme tabi tutulduğunu ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temaların bu analiz sonucu elde edildiğini belirtmişlerdir.

## Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin biyoloji dersine ilişkin 50 metafor, biyoloji öğretmenine ilişkin ise 52 metafor; öğretmenlerin biyoloji dersine ilişkin üç metafor ve biyoloji öğretmeni kavramına ilişkin ise 11 metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Biyoloji dersine yönelik öğrenciler güneş sistemi ve yaşam, öğretmenler ise yaşam/hayat metaforunu kullanmışlardır. Biyoloji öğretmenine yönelik olarak ise öğrenciler mentor/rehber; öğretmenler ise bilim insanı metaforunu kullanmışlardır. Kalaycı'nın (2018) ilkökul öğrencileriyle fen bilimleri dersi için yaptığı araştırmasında öğrencilerin çoğunluğunun fen bilimleri dersini bilgilendirici, tanımlayıcı ve eğlenceli olarak algıladıklarını ve en fazla üretilen metaforlar arasında hayat metaforunun da bulunduğunu tespit ederek çalışma sonucuyla örtüşen sonuçlar bulmuştur. Önal ve Kızılay (2017) ise fen bilgisi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının fen bilimleri dersini çoğunlukla hayatı anlatan bir ders ve öğretici-yol gösterici fen olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu çalışmadan elde edilen sonuçla örtüşmektedir. Araştırma sonuçları katılımcıların biyoloji dersine ve biyoloji öğretmeni kavramlarına yönelik genellikle olumlu düşüncelere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Biyoloji dersi, Biyoloji öğretmeni, Metafor.

## Kaynaklar

Ahkemoğlu, H. (2011). *A study on metaphorical perceptions of EFL learners regarding foreign language teacher*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Aydın, İ. S. & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Kalaycı, S. (2018). İlkokul öğrencilerinin “bilim” ve “fen bilimleri dersi” kavramlarına yönelik algılarının metafor yoluyla belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 1-21. <https://doi.org/10.20860/ijoses.351611>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by* (G. Y. Demir, Çev.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Mssengil-Shaw, D. & Mahlios, M. (2008). Pre-service teachers’ metaphors of teaching and literacy. *Reading Psychology*, 29(1), 31-60. <https://doi.org/10.1080/0270271070156839>
- Noyes, A. (2006). Using metaphor in mathematics teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 22, 898-909. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.009>
- Önal, N. T. & Kızılay, E. (2017). Fen bilgisi öğretmen adayları fen ve teknoloji dersini nasıl algılıyor? *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 296-310.
- Semerci, Ç. (2007). “Program Geliştirme” kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 139-154.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.

# **The Metaphors of Teachers and Students about the Concepts of Biology Lesson and Biology Teacher**

*Paper ID: 151*

**Yavuz Çetin**

*Ministry of National Education, Türkiye*

yavuz.cetin@yandex.com

0000-0001-7257-1011

**Asuman Seda Saracaloğlu**

*Aydın Adnan Menderes University, Türkiye*

sedasaracal@gmail.com

0000-0001-7980-0892

## **Introduction**

While Ahkemoğlu (2011) defined metaphor as a concept that brings together association, comparison and analogy; Massengill-Shaw and Mahlios (2008) express the concept of metaphor as the simulation tools underlying a person's awareness. Lakoff and Johnson (2003), on the other hand, describe metaphor as "a material of thought, a form of human understanding, and not only a figure of speech, but also a figure of thought". The most important feature of metaphor is that the person actively participates in the search for meaning (Noyes, 2006). Metaphor in education is a tool that is primarily preferred in developing a curriculum, encouraging learning, developing creative and critical thinking, and explaining complex concepts and phenomena (Aydın and Pehlivan, 2010; Semerci, 2007). It can be said that the necessity of determining the biology teachers' and the high school students' positive or negative perceptions towards this lesson or the teacher of this lesson is important in terms of making the life science biology lesson more effective. In this context, the aim of this research is to examine the metaphors of high school students regarding the concepts of "Biology lesson" and "Biology Teacher".

## **Methodology**

The study group of this research, which was designed with the phenomenological model, which is among the qualitative research methods, consists of 139 students continuing their education

in a state Anatolian high school in the Aegean Region and 14 biology teachers from the same region. The data were prepared by the researchers; gathered through a form consisting of two questions designed as a fill-in-the-blank statement and structured as “*Biology course is like/similar to...; because ...*” and “*Biology teacher is like/similar to... because...*”. Content analysis technique was used in the analysis of the data. Yıldırım and Şimşek (2016) stated that the main purpose of content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the collected data, that the data summarized and interpreted in descriptive analysis are subjected to a deeper process with content analysis, and that concepts and themes that cannot be noticed with a descriptive approach are obtained as a result of this analysis.

## **Results**

As a result of the research, it was determined that the students produced 50 metaphors related to biology lesson and 52 metaphors related to biology teacher; the teachers produced three metaphors for the biology lesson and 11 metaphors for the concept of biology teacher. For the biology lesson, the students used the solar system and life, and the teachers used the life metaphor. Concerning the biology teacher, the students used mentor/guide; the teachers used the scientist metaphor. In the research conducted by Kalaycı (2018) it was found out that the majority of the students perceived the science lesson as informative, descriptive and entertaining, and that the metaphor of life was among the most produced metaphors, which match with the results of this study. On the other hand, Önal and Kızılay (2017) found in their study with pre-service science teachers that pre-service science teachers mostly perceived the science course as a lesson that describes life and as an instructive-guiding science. This finding is consistent with the result obtained from the study. The results of the research reveal that the participants generally have positive thoughts about the biology course and biology teacher concepts.

**Keywords:** Biology lesson, Biology teacher, Metaphor.

## **References**

- Ahkemoğlu, H. (2011). *A study on metaphorical perceptions of EFL learners regarding foreign language teacher*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Aydın, İ. S. & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.

- Kalaycı, S. (2018). İlkokul öğrencilerinin “bilim” ve “fen bilimleri dersi” kavramlarına yönelik algılarının metafor yoluyla belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 1-21. <https://doi.org/10.20860/ijoses.351611>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. (G. Y. Demir, Trans.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Mssengil-Shaw, D. & Mahlios, M. (2008). Pre-service teachers’ metaphors of teaching and literacy. *Reading Psychology*, 29(1), 31-60. <https://doi.org/10.1080/0270271070156839>
- Noyes, A. (2006). Using metaphor in mathematics teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 22, 898-909. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.009>
- Önal, N. T. & Kızılay, E. (2017). Fen bilgisi öğretmen adayları fen ve teknoloji dersini nasıl algılıyor? *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 296-310.
- Semerci, Ç. (2007). “Program Geliştirme” kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 139-154.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.

# **Bilim Tarihi Etkinlikleriyle Tasarlanan Kalıtımın Genel İlkeleri Ünitesinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Epistemolojik İnançları Üzerine Etkisi**

*Bildiri Kodu: 152*

**Yavuz Çetin**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

yavuz.cetin@yandex.com

0000-0001-7257-1011

**Asuman Seda Saracaloğlu**

*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

sedasaracal@gmail.com

0000-0001-7980-0892

## **Giriş**

Bilimsel okuryazarlığın geliştirilmesi için özellikle son yıllarda yoğun çalışmalar yapılmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalarda kullanılan problem temelli öğrenme, argümantasyon, STEM gibi önemli öğretim yaklaşımlarından biri de fen eğitiminde bilim tarihinin kullanılması olmuştur (Emren, İrez ve Doğan, 2019). Bilim tarihi, bilimsel bilginin hangi aşamalardan geçerek bugünkü haline ulaştığını, teorilerin ortaya çıkışını, toplumsal katkıyı, bilimsel bilgilerin ortaya çıkışında bilim insanlarının verdiği mücadeleyi ve bu süreçte kullandıkları araç ve gereçleri, bilimsel etkinlikleri tüm yönleriyle tanıma, ortaya çıkan bilimsel sonuçların toplum düzeyindeki karşılıkları gibi durumları incelemektedir (Topdemir ve Unat, 2014). Biyoloji bilimi de bilimsel bilgi, deneysel metodoloji, buluş ve keşiflerin gelişmesiyle birlikte önemli bir tarihsel sürece sahiptir. Hücrenin keşfi, fotosentez ve kalıtım konuları biyoloji tarihinde önemli kırılma noktalarına yol açmıştır. Özellikle düşünme becerilerinin gelişimi açısından bilim tarihi öğrenen öğrencilerde bilgiyi sorgulama, öğrendiklerine eleştirel bir bakışla yaklaşma ve tutum gibi duyuşsal özelliklerinde ilerlemeler beklenebilir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı bilim tarihi öğretim tasarımına uygun işlenen onuncu sınıf biyoloji dersi kalıtım konusunun öğrencilerin akademik başarısına, biyoloji dersine yönelik tutumuna ve epistemolojik inançlarına etkisini incelemektir.



## Yöntem

Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında bir devlet Anadolu lisesinin 10. sınıfında öğrenim gören 79 öğrenci (40 deney, 39 kontrol grubu) oluşturmuştur. Gruplarda öğretim etkinlikleri sekiz hafta sürmüştür. Deney grubuna bilim tarihi destekli işlenen öğretim tasarımına dayalı program uygulanırken, kontrol grubuna süregelen öğretim programı gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında kullanılan araçlar; araştırmacılar tarafından geliştirilen kalıtım başarı testi, Atik, Kayabaşı, Yağcı ve Ünlü-Erkoç (2015) tarafından geliştirilen “Biyoloji Bilimine ve Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, Schommer (1990) tarafından geliştirilip Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türk dili ve kültürüne uyarlanan “Epistemolojik İnanç Ölçeği”dir. Homojenlik ve normal dağılım testlerinin ardından, veriler gruplar arası farklılıkları ölçmek için ANCOVA (kovaryans analizi) ile analiz edilmiştir.

## Sonuçlar

Araştırma sonucunda bilim tarihi temelli biyoloji öğretiminin öğrencilerin akademik başarısını artırmada etkili olduğu görülmektedir. Deney grubu ( $\bar{X}=9,51$ ) başarı testi puan ortalaması, kontrol grubuna ( $\bar{X}=6,94$ ) göre anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca yapılan bilim tarihi temelli öğretimin biyolojiye yönelik tutum puanlarını yükselttiği (deney grubu  $\bar{X}=87,11$ ; kontrol grubu  $\bar{X}=81,86$ ) görülmektedir. Araştırma bulgularına paralel olarak Baran (2013) ve Mutlu (2012) geleneksel yöntemin öğrencilerin bilimsel tutumlarında değişikliğe neden olmadığını göstermişlerdir. Ayrıca bilim tarihi yönteminin kullanılması öğrencileri bilimsel çalışmalara sevk etmekte ve öğrencilerin bilime karşı olumlu tutum geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır (Kara, 2010). Araştırmanın bir diğer sonucu bağlamında deney grubu öğrencilerinin epistemolojik inançlarına ilişkin puanlarını ise düşürdüğü ortaya konulmuştur. Epistemolojik inançlar, bireylerin yeni karşılaştıkları bilgileri işleme ve yorumlama biçimleri, kavrama düzeyleri, kavrama düzeylerini denetleme ölçütleri, seçip kullandıkları ders çalışma stratejileri, üst düzey düşünme ve problem çözme yaklaşımları, öğrenme için harcadıkları çaba ve zaman gibi değişkenler üzerinde belirleyici etkilere sahiptir (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002). Bilim tarihi, öğrencilerin bilimin bir süreç ve bilgiyi edinmenin bir yolu olduğunu fark etmelerini sağlayacaktır (Brown, 1991). Schommer, Calvert, Gariglietti ve Bajaj (1997), lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının birinci sınıftan son sınıfa doğru ilerledikçe daha olgun hale geldiğini ortaya koymuşlardır. Benzer çalışmaların on birinci ve on ikinci sınıf

öğrencilerine ilişkin olarak farklı ders ve konularda da yapılmasının faydalı olacağı önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Bilim tarihi, Biyoloji, Kalıtım, Tutum, Epistemolojik inanç.

### **Kaynaklar**

Atik, A. D., Kayabaşı, Y., Yağcı, E. & Ünlü-Erkoç, F. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji bilimine ve dersine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 1-18.

Baran, B. (2013). *Bilim tarihi ve felsefesi öğretim metodunun fen bilimlerine yönelik tutum ve motivasyon üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Brown, R. A. (1991). Humanizing physics through its history. *School Science and Mathematics*, 91(8), 357-361.

Deryakulu, D. & Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8, 111-125.

Emren, M., İrez, O. S. & Doğan, Ö. K. (2019). Bilim tarihi destekli işlenen “Canlılarda enerji dönüşümleri” ünitesinin, öğrencilerin bilime ve biyoloji dersine olan tutumları ve bilimin doğası anlayışları üzerine etkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi* 9(3), 527-548.

Kara, U. (2010). *Öğretmen adaylarının bilime yönelik kavram yanlışlarının giderilmesinde bilim tarihi temelli bilim öğretiminin yönteminin etkililiği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Mutlu, S. (2012). *Bilimsel süreç becerileri odaklı fen ve teknoloji eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri, motivasyon, tutum ve başarı üzerine etkileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G. & Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 37-40.

Topdemir, H. G. & Unat, Y. (2014). *Bilim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

**The Effect of "General Principles of Heredity" Unit Designed with History of Science Activities on Students' Academic Achievement, Attitudes towards Biology Lesson and Epistemological Beliefs**

*Paper ID: 152*

**Yavuz Çetin**

*Ministry of National Education, Türkiye*

yavuz.cetin@yandex.com

0000-0001-7257-1011

**Asuman Seda Saracaloğlu**

*Aydın Adnan Menderes University, Türkiye*

sedasaracal@gmail.com

0000-0001-7980-0892

## **Introduction**

Intense studies have been carried out in recent years to develop scientific literacy. One of the important teaching approaches such as problem-based learning, argumentation, and STEM used in studies on this subject has been the use of the history of science in science education (Emren, İrez and Doğan, 2019). The history of science examines the stages through which scientific knowledge has reached its present state, the emergence of theories, the social contribution, the struggle of scientists in the emergence of scientific knowledge and the tools and equipment they use in this process, scientific activities in all its aspects, and the social level responses of the scientific results that have emerged (Topdemir and Unat, 2014). The science of biology also has an important historical process with the development of scientific knowledge, experimental methodology, inventions and discoveries. The discovery of the cell, photosynthesis and heredity led to important breaking points in the history of biology. Especially in terms of the development of thinking skills, it can be expected that students who learn the history of science will improve in their affective characteristics such as questioning information, approaching what they learn with a critical look and attitude. In this context, the aim of this research is to examine the effect of inheritance in the tenth grade biology course,

which is taught in accordance with the history of science instructional design, on students' academic success, their attitudes towards the biology course, and their epistemological beliefs.

### **Methodology**

A quasi-experimental design model with pre-test post-test control group was used in the study. The study group of the research consisted of 79 students (40 experimental, 39 control group) studying in the 10th grade of a state Anatolian high school in the 2021-2022 academic year. Teaching activities in groups lasted for eight weeks. While the program based on the instructional design supported by the history of science was applied to the experimental group, the continuing education program was carried out to the control group. Tools used in data collection were heredity achievement test developed by the researchers; “Attitude Scale towards Biology Science and Course” developed by Atik, Kayabaşı, Yağcı and Ünlü-Erkoç (2015); and “Epistemological Belief Scale” developed by Schommer (1990) and adapted to the Turkish language and culture by Deryakulu and Büyüköztürk (2002). After testing for homogeneity and normal distribution, the data were analyzed through ANCOVA (analysis of covariance) to measure differences between groups.

### **Results**

As a result of the research, it is seen that biology teaching based on the history of science is effective in increasing the academic success of students. The average achievement test score of the experimental group (9.51) was significantly higher than that of the control group (6.94). In addition, it is seen that the history of science-based teaching increases the attitude scores towards biology (experimental group=87.11; control group=81.86). In accordance with the research findings, Baran (2013) and Mutlu (2012) showed that the traditional method did not cause any change in students' scientific attitudes. In addition, the use of the history of science method leads students to scientific studies and helps students develop positive attitudes towards science (Kara, 2010). In the context of another result of the study, it was revealed that the experimental group students' scores on epistemological beliefs decreased. Epistemological beliefs have determinative effects on variables such as the way individuals process and interpret newly encountered information, their level of comprehension, the criteria for controlling their level of comprehension, the study strategies they choose and use, their high-level thinking and problem-solving approaches, the effort and time they spend for learning (Deryakulu and Büyüköztürk, 2002). History of science will enable students to realize that science is a process and a way of acquiring knowledge (Brown, 1991). Schommer, Calvert, Gariglietti, and Bajaj

(1997) revealed that high school students' epistemological beliefs become more mature as they progress from first grade to senior year. It is suggested that it would be beneficial to conduct similar studies on different courses and subjects with eleventh and twelfth grade students.

**Keywords:** History of science, Biology, Heredity, Attitude, Epistemological belief.

## References

- Atik, A. D., Kayabaşı, Y., Yağcı, E. & Ünlü-Erkoç, F. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin biyoloji bilimine ve dersine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 1-18.
- Baran, B. (2013). *Bilim tarihi ve felsefesi öğretim metodunun fen bilimlerine yönelik tutum ve motivasyon üzerine etkisi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Brown, R. A. (1991). Humanizing physics through its history. *School Science and Mathematics*, 91(8), 357-361.
- Deryakulu, D. & Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8, 111-125.
- Emren, M., İrez, O. S. & Doğan, Ö. K. (2019). Bilim tarihi destekli işlenen "Canlılarda enerji dönüşümleri" ünitesinin, öğrencilerin bilime ve biyoloji dersine olan tutumları ve bilimin doğası anlayışları üzerine etkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi* 9(3), 527-548.
- Kara, U. (2010). *Öğretmen adaylarının bilime yönelik kavram yanlışlarının giderilmesinde bilim tarihi temelli bilim öğretiminin yönteminin etkililiği*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Mutlu, S. (2012). *Bilimsel süreç becerileri odaklı fen ve teknoloji eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri, motivasyon, tutum ve başarı üzerine etkileri*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G. & Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 37-40.
- Topdemir, H. G. & Unat, Y. (2014). *Bilim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

# Türkiye ve Ürdün'deki İlköğretim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Ögelerine Göre Karşılaştırması\*

*Bildiri Kodu: 209*

**Manal Hamed**

*Eskisehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye*

manalohh@gmail.com

0000-0002-5853-0763

**Pınar Bilasa**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

pınarbilasa@gmail.com

0000-0001-8897-9222

## **Giriş**

Öğretim programları ülkeler açısından büyük önem taşımakta ve ülkeler eğitim sistemlerine bu bilim alanını önceden beri geliştirme çabası içinde olmuşlardır. Yapılan araştırmalar, ülkelerin eğitim-öğretim programları arasındaki benzerlik ve farklılıkları keşfedebilmek ve ülkelerin eğitim sistemlerinin nereye doğru ilerleyebileceğini kestirebilmek için karşılaştırmalı çalışmalar yapmanın oldukça önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada da Türkiye ve Ürdün'deki Fen Öğretim Programları ilkokul ve ortaokul kademesinde karşılaştırılacak ve her iki ülke arasında yürütülen uygulamalar arasındaki farklılıklara dikkat çekilmiştir. Böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmasının en büyük nedeni bu iki ülkenin Fen eğitim vizyonunun benzer özellikler göstermesidir. Bu konunun açıklığa kavuşturulması alandaki karşılaştırmalı çalışmalar açısından bir boşluğu doldurduğu umulmuştur. Buradan hareketle böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye ve Ürdün'de ilköğretim okullarında mevcut bulunan Fen Bilimleri Dersi öğretim programlarını eğitim programının ögeleri açısından karşılaştırmak ve değerlendirmektir.

---

\* Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## **Yöntem**

Bu araştırmada her iki ÷lkede uygulanan fen dersi ile ilgili karşılaştırma yapabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yöntemi bu yöntemi uygulayabilmek için ise görüşme ve belge (doküman) tarama tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okullar, 2020–2021 eğitim–öğretim yılında Türkiye’de MEB’e bağlı Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan 54 ilkokul ve 48 ortaokul toplamda 102 okuldan 12 ilkokul ve 13 ortaokuldaki toplam 25 okulda görev yapan 25 Fen öğretmeni ve Ürdün’ün İrbid ili Beni-Ebeid ilçesinde bulunan 26 ilkokul ve 18 ortaokul toplam 44 okul arasından 20 okulda görev yapan 25 Fen öğretmeni olmak üzere toplamda 50 öğretmen çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada seçkisiz olayın örneklem yöntemlerinden uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde pandemi döneminde olunması ve verilere ulaşma açısından yaşanılabilecek zorluklar nedeniyle araştırmada uygun örneklem seçimine gidilmiştir.

Bu araştırmada iki tür veri ile toplanmıştır. Bunlardan biri öğretmen görüşleri olup veriler, görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Ayrıca araştırmada fen ve teknoloji dersi programlarının hedef, içerik, öğrenme–öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının karşılaştırılması konu ile ilgili dokümanların incelenmesi ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada nitel veri toplama amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış 31 soruluk görüşme kullanılmıştır. Araştırmada nitel veri toplama amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu için öncelikle alanyazın taramasına dayalı olarak 25 soru oluşmuş, daha sonra iki fen bilgisi ve iki eğitim programı uzmanının değerlendirmesine sunulurak altı soru daha eklenmiş ve görüşme formu toplam 31 sorudan oluşmuştur. Bu araştırmada ilk olarak katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine (cinsiyete, kıdeme, okutmanın sınıfa ve eğitim seviyesine) ilişkin dağılımlarına yer verilmiştir. Daha sonra Ürdün’de ve Türkiye’de ilköğretim fen bilimleri öğretim programında yer alan (hedef, içerik, öğretme–öğrenme süreci, değerlendirmesine) ilişkin alınan görüşler için frekans ve yüzde dağılımları alınmıştır. Elde edilen belgeler araştırmanın amaçları doğrultusunda betimsel analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

## **Sonuçlar**

Türkiye’de fen bilgisi dersi öğretim programlarının hedefleri temel eğitimin üçüncü sınıfından verilmeye başlanırken Ürdün’de fen bilimleri dersinin hedefleri ise birinci sınıfta itibaren ulaşılmaya çalışmaktadır. Her iki programın amaçları açık ve anlaşılır, birbiriyle tutarlı,

öğrencilerin ihtiyaçlarına ve konu alanının özelliklerine uygundur. Türkiye’de ilköğretimde okutulan fen bilimleri dersi öğretim programında dört temel alana sahiptir. Bu temel alanlar şunları içerir: dünya ve evren, canlılar ve yaşam, fiziksel olaylar, madde ve doğası. Ürdün’de ise ilköğretimde okutulan fen bilimleri dersi öğretim programında beş temel alan bulunmaktadır. Temel alanları şunları içerir: yaşam bilimleri, yer ve uzay bilimleri, fizik bilimleri, bilim, teknoloji ve insan aktivitesi ve zihin alışkanlıkları. Türkiye’de fen bilimleri dersi öğretim programında (3-8. sınıf) için kazanım sayısı 302 iken Ürdün’de ise fen bilimleri dersi öğretim programında (1-8. sınıfları) için kazanım sayısı 510’dur. Türkiye’de ilköğretim için haftalık olarak fen derslerine ayrılan saat sayısı 22’dir. Ürdün’de ilköğretim aşaması fen derslerine haftalık toplam saat sayısı 20’dir. Öğretmenler Türkiye’deki fen bilimleri öğretim programında bir dönemde iki defa ölçme-değerlendirme yapıldığını belirtmiş buna karşılık Ürdün’deki fen bilimleri öğretim programında bir dönemde dört defa ölçme-değerlendirme yapılmaktadır. Her iki ülkedeki fen bilimleri öğretim programlarında ölçme aracı olarak sözlü-yazılı yoklama, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boş doldurmak ve eleştirmeli testleri kullanılmakta, bu testler göre değerlendirme yapılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim, Fen bilimleri dersi, Öğretim programları, Türkiye, Ürdün.



# **Comparison of Primary Sciences Teaching Programs in Turkey and Jordan According to the Components\***

*Paper ID: 209*

**Manal Hamed**

*Eskisehir Osmangazi University, Türkiye*

manalohh@gmail.com

0000-0002-5853-0763

**Pınar Bilasa**

*Gazi University, Türkiye*

pınarbilasa@gmail.com

0000-0001-8897-9222

## **Introduction**

In this research, the science curriculum in Turkey and Jordan, planned to be compared, focuses on the development of education programs that can keep up with the developments in the fields of science, technology and engineering at the global level, which can prepare and qualify a generation that can effectively and competently face the future needs and challenges. Our study investigated the Science Education Programs in Turkey and Jordan at primary and secondary school levels and the differences between the practices carried out between the two countries were pointed out. The biggest reason why such a research is needed is that the science education vision of these two countries has similar characteristics. It was hoped that clarification of this issue would fill a gap in terms of comparative studies in the field. The aim of this comparative study is to investigate the curriculum of science which have been applied in primary education in both countries, Turkey and Jordan in terms of the elements of the program.

## **Methodology**

Phenomenology method was used as a qualitative research method. The data was obtained by interviews through researchers, in addition to related literature and documents. The study was applied on 2020-2021 academic year using two different study groups, selected from Turkey

---

\* This study was produced from master's thesis.

and Jordan. In the first group, 25 Science teachers working on 25 schools including 12 primary schools and 13 Middle ones have been selected from Yenimahalle that referred to the district of Ankara city affiliated to the Ministry of National Education in Turkey. The second group also consists of 25 teachers, selected from 20 schools that are located in Irbid city, Beni-Ebeid District, Jordan. The semi-structured interviews form was constructed as the following; first, 25 questions were designed based on the literature, then, six questions were added to construct a total of 31 questions. The constructed interviews were evaluated by two members of the science program (one Turkish and the other Jordanian) and another two of the education programs (one Turkish and the other Jordanian) and by the faculty member in the education department. The collected data from the constructed interview were analyzed using descriptive analysis and supported by the information obtained from literature.

### **Findings**

We found that science curriculum starts from the third grade in Turkey and first grade in Jordan. Objectives of both programs are clear and understandable, consistent with each other, and suitable for the needs of students and characteristics of the subject area. We also found that four and five basic areas of the Science Curriculum are being applied in primary education in Turkey and Jordan, respectively. Moreover, in Turkey, the number of attainments for the Science Course in the education program, 3<sup>rd</sup> to 8<sup>th</sup> Grades, is 302, while in Jordan, the number of attainments, 1<sup>st</sup> to 8<sup>th</sup> Grades, is 510.

In conclusion, in Turkey the total hours per week for science lessons should be 22 hours, whereas in Jordan 20 hours per week are needed. Regarding the assessment-evaluation tools to evaluate the students, the evaluation was done twice per semester in Turkey and four times per semester in Jordan. The program in both countries is using oral attendance, written exam, multiple choice test, true-false test, fill-in-the-blank test and critical test.

**Keywords:** Primary, Science, Teaching programs, Turkey, Jordan.

# İngilizce Öğretmenlerinin Yaşadığı Problemleri Tanımlamaya Yönelik Anket Geliştirme Çalışması\*

*Bildiri Kodu: 212*

**Ebru Gürhan Eroğlu**

*Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye*

ebrugurhan95@hotmail.com

0000-0002-0582-4848

**Ramazan Sağ**

*Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye*

rsag@mehmetakif.edu.tr

0000-0001-5828-5094

## Giriş

Ülkemizde ikinci dil olarak İngilizce eğitimi, özel okullarda anaokulunda başlamaktadır. Devlet okullarında ise dil öğretimi ilkokulda başlamaktadır (Akdoğan, 2004). Ne var ki, İngilizce eğitimi bu denli erken başlamasına rağmen, Türkiye’de ikinci dil öğretimi istenilen düzeye ulaşamamıştır. Bunun birçok sebebi olduğu düşünülmele birlikte, sorunların tanımlanamaması doğal olarak bir çözüm üretilmesini zorlaştırmaktadır. Sözelimi yapılan çalışmalardan başlıca sorunların kaynağı Can ve Can’a (2014) göre öğrenci, öğretmen, öğretim programı ve aile, Parker’e (2006) göre öğretmenin niteliği, materyal eksikliği, öğrenci motivasyonu, Gömleksiz’e (2002) göre sınıfların kalabalık olması, ders kitabı ve yöntem kaynaklı olduğu gözlenmektedir. Ne var ki yapılan çalışmalar sorunlara bütüncül biçimde yaklaşmamaktadır.

Diğer yandan yapılan çalışmaların çoğunda ikinci dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar kamuda çalışan öğretmenler, öğretim görevlileri açısından değerlendirilmiştir. Söz gelimi ikinci dil öğretiminde Sarıtaş ve Arı (2014) hem öğrenci hem de öğretim görevlilerinin görüşlerini incelerken, Çelebi ve Yıldız-Narinalp (2020) Kayseri’de görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları incelemiştirlerdir. Ancak hem kamu hem de özel okulda

---

\*Bu çalışma, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü “İngilizce Öğretmenlerinin İkinci Dil Öğretimine Yönelik Karşılaştığı Sorunların İncelenmesi” adlı tez çalışmasından oluşturulmuştur.

görev yapan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları inceleyen çalışmaların, sorunu bütüncül biçimde ortaya koyma bakımından yetersiz olduğu düşünülmektedir. Yukarıda yer alan açıklamalar doğrultusunda bu çalışmanın amacı, söz konusu bu eksiklikleri giderecek bir anket geliştirmek olarak belirlenmiştir. Anketten elde edilecek verilerin hem öğretmenlere hem de araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

## **Yöntem**

Araştırma karma desene dayalı olarak tasarlanmıştır. Doküman incelemesi, öğretmenlerle ön görüşme ve uzman görüşü çalışmanın nitel boyutu, sayısal verilerin incelenmesi ise nicel boyutu oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Burdur il merkezi ile Bucak ilçesindeki kamu ve özel okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır (n=64). Kapsam geçerliliği için ise alanında uzmanlara başvurulmuştur (n=3).

Verilerin analizi için Jamovi 2.2.5 Solid İstatistik Programı aracılığıyla analiz edilmiş olup veriler yüzde, standart sapma, Cronbach Alpha Güvenilirlik istatistik teknikleri kullanılmıştır.

## **Sonuçlar**

Dil öğretimindeki sorunların tanımlanmasına yönelik anketin geliştirilmesinde; başlangıçta Erdem'in (2016) tez çalışması için geliştirdiği öğretmen anketinden yararlanılmıştır. Bu anketin birinci bölümünde katılımcıların *cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mezun olunan kurum, görev yapılan kurum, mesleki kıdem ve medeni durumu* sorgulandığı demografik bilgiler, ikinci bölümde "*ders kitapları, okulun fiziki alt yapısı, öğretmen, öğrenci ve idari kaynaklı sorunları*" ele alan 47 madde bulunmaktadır. Anketin Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) değeri 0,889 olarak bulunmuştur.

Başlangıç kısmında belirtildiği üzere konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. İngilizce öğretmenleri ile ön görüşme yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından alanında uzman 3 öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda ankete son hali verilmiştir.

Buna göre geliştirilen anketin ilk bölümünde *cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan program, çalışma yeri* gibi demografik bilgiler, ikinci bölümde ise *ders kitapları, okulun fiziki şartları, idare, öğretmen, öğrenci, program ve aile kaynaklı* temaları konu alan 31 madde bulunmaktadır. Erdem'in (2016) anket maddelerinde kamu okulunda çalışan öğretmenlere yönelik sorular olması ve bazı maddelerin benzer olmasından kaynaklı bu maddeler çalışmada çıkartılmıştır. Ayrıca araştırmacı çalışmasında ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerle çalıştığı için bazı maddeler çıkartılmıştır.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin anket puanlarının ortalaması  $\bar{x}=3,56$ , standart sapma değeri ise 0,533 olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen anketinin güvenilirliğini sağlamak için yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) değeri 0,864 olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Dil, Öğretim, Sorun, Süreç, Yabancı dil.

## Kaynaklar

- Akdoğan, F. (2004). Yeni projeler ışığında erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 97-109.
- Akunova, Z. (2018). *Türkiye’de ve Kırgızistan’da ortaöğretim okullarında çalışan ingilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlar: bir durum çalışması* (Yüksek lisans tezi). <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/40230> sayfasından erişilmiştir.
- Altunöz, H. B. (2017). *Yabancı dil olarak ingilizce öğretiminde etkili öğretim stratejilerinin analizi (durum çalışması)*. (Yüksek lisans tezi). <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/129381> sayfasından erişilmiştir.
- Ashraf, T. A. (2018). Teaching english as a foreign language in Saudi Arabia: struggles and strategies. *International Journal of English Language Education*, 6(1), 133-154.
- Can, E. & Can, C. I. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Çelebi, M. & Yıldız-Narinalp, N. (2020). Ortaokullarda ingilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 4975-5005. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.704162>
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-lise öğrencilerine ve ingilizce öğretmenlerine göre ingilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. (Yüksek lisans tezi). <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/handle/20.500.12619/74674> sayfasından erişilmiştir.
- Gömlüksüz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.
- Paker, T. (2006, Eylül). *Çal bölgesindeki okullarda ingilizce öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri*. Çal Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Denizli.

Sarıtaş, B. & Arı, A. (2014). Yükseköğretimde İngilizce-I dersine ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri: Dumlupınar Üniversitesi örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(41), 277-296.

# **Research on Survey Development to Identify the Problems Encountered by English Teachers\***

*Paper ID: 212*

**Ebru Gürhan Eroğlu**

*Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Türkiye*

ebrugurhan95@hotmail.com

0000-0002-0582-4848

**Ramazan Sağ**

*Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Türkiye*

rsag@mehmetakif.edu.tr

0000-0001-5828-5094

## **Introduction**

In our country, the importance attached to teaching English as a foreign language begins in kindergarten in private schools. In public schools, foreign language education begins in primary school. As a matter of fact, it is stated in the regulation drafted by the Ministry of National Education that foreign language education is compulsory starting from the 4th grade (Akdoğan, 2004).

Although the necessity of second language education is acknowledged in Turkey, it has not yet achieved the expected level. Although it is thought that there are many reasons for this, the inability to identify the problems naturally makes it difficult to produce a solution. For example, the following are some of the causes of the main problems identified in the studies conducted: According to Can and Can (2014), it is the student, the teacher, the curriculum and the family; according to Paker's (2006) study, it is the quality of the teacher, lack of materials, student motivation; and according to Gömleksiz's (2002) study, it is the crowded classrooms, textbooks and methods used. However, it is believed that the studies in this field cannot

---

\* This study was created from the thesis titled "Examination of Problems Encountered by English Teachers in Second Language Teaching" by Burdur Mehmet Akif Ersoy University's Graduate School of Educational Sciences.

holistically address the problems. This study aims to develop a survey that will enable to reveal the aforementioned shortcoming.

The majority of research examined language teaching challenges from the perspective of teachers and lecturers working in the public sector. For example, in second language teaching, Saritaş and Arı (2014) examined the opinions of both students and lecturers, while Çelebi and Yıldız-Narinalp (2020) analysed the problems faced by teachers working in Kayseri. However, it is thought that studies examining the problems faced by English teachers working in both public and private schools are insufficient in terms of revealing the problem in a holistic way. In line with the explanations above, this study aims to develop a survey to identify the problems faced by both public and private secondary school teachers during the language teaching process. It is thought that the data to be obtained from the survey will guide both teachers and researchers.

## **Method**

The research was planned using a mixed methods design. Document review, preliminary interview with teachers and expert opinion constitute the qualitative dimension of the study, while the examination of numerical data constitutes the quantitative dimension. The sample of the study consists of teachers working in public and private schools in Burdur city center and Bucak district (n=64). For content validity, experts in the field were consulted (n=3).

For the analysis of the data, the data were analyzed using the Jamovi 2.2.5 Solid Statistics Program and the data, percentage, standard deviation, Croanbach Alpha Reliability statistical techniques were used.

## **Results**

While developing the tool for identifying the problems in language teaching, the teacher questionnaire developed by Erdem (2016) for his thesis was used in the beginning. The survey was adapted from the 47-item questionnaire that asked the participants' demographic information in the first part and information about “*textbooks, the school's physical infrastructure, and the problems of teachers, students and administration*” in the second part. The Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) value of the survey was found to be 0.889.

As stated in the beginning, a literature review was undertaken on the subject. The survey form was ten finalized based on the feedback from three faculty members who are experts in their fields. The first part of the survey developed for the researcher's thesis included demographic information such as *gender, age, professional seniority, graduate program, place of work, and*



the second part included 31 items on different themes such as *textbooks, physical conditions of the school, administration, teacher, student, program and family*. These items were excluded from the study because there are questions about teachers working in public schools in Erdem's (2016) survey items and some items are similar. In addition, some items were removed because the researcher worked with teachers working at the secondary school level.

It was found that the mean value of the survey scores of the English teachers participating in the research was  $\bar{x} = 3.56$ , and the standard deviation was 0.533. As a result of the analysis conducted to ensure the reliability of the teacher survey, the Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) value was found to be 0.864.

**Keywords:** Language, Teaching, Problem, Process, Foreign language.

## References

- Akdoğan, F. (2004). Yeni projeler ışığında erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 97-109.
- Akunova, Z. (2018). *Türkiye’de ve Kırgızistan’da ortaöğretim okullarında çalışan ingilizce öğretmenlerinin yabancı dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlar: bir durum çalışması* (Master’s thesis). Retrieved from <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/40230>
- Altunöz, H. B. (2017). *Yabancı dil olarak ingilizce öğretiminde etkili öğretim stratejilerinin analizi (durum çalışması)*. (Master’s thesis). Retrieved from <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/129381>
- Ashraf, T. A. (2018). Teaching english as a foreign language in Saudi Arabia: struggles and strategies. *International Journal of English Language Education*, 6(1), 133-154.
- Can, E. & Can, C. I. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Çelebi, M. & Yıldız-Narinalp, N. (2020). Ortaokullarda ingilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 4975-5005. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.704162>
- Erdem, S. (2016). *Ortaokul-lise öğrencilerine ve ingilizce öğretmenlerine göre ingilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. (Master’s thesis). Retrieved from <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/handle/20.500.12619/74674>

- Gömlüksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütölen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.
- Paker, T. (2006, September). *Çal bölgesindeki okullarda İngilizce öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri*. Paper presented at the Çal Symposium, Denizli.
- Sarıtaş, B. & Arı, A. (2014). Yükseköğretimde İngilizce-I dersine ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri: Dumlupınar Üniversitesi örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(41), 277-296.

# **Liselerde Nitel Araştırma Yöntemleri Ekstra Eğitim Programının Geliştirilmesi ve CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi**

*Bildiri Kodu: 255*

**Cihan Kılıç**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

cihankilic88@gmail.com

0000-003-4618-8857

## **Giriş**

Lisans eğitimi sonrasında öğrenim hayatını okul yapılanmaları dâhilinde devam ettiren bir birey yüksek lisans düzeyinde uzmanlık yaptığı bilim alanına özgü bilgi, tutum ve becerilerin yanı sıra, araştırma teknik yeterlikleri, bilimsel tutum ve davranışları kazanması beklenir (Erdem, 2007). Ayrıca lisansüstü eğitim sırasında sorgulama becerilerini kullanarak problem durumlarına bilimsel çözümler üretmelidirler (Beisenbayeva, 2017). Bu durumlara benzer nedenlerden dolayı bilimsel araştırma yapabilme yeterlilikleri lisansüstü eğitimde önem taşımaktadır (Orçan, 2013). Fakat bilimsel araştırma yapabilme yetkinliği kazanabilmek için lisans veya lisansüstü eğitimin ilk başlangıç aşaması olması geç denilebilecek bir yaşa tekabül etmektedir (Kılıç, 2022).

Bu araştırma, lise seviyesinde nitel araştırma yöntemleri eğitim programı tasarlanması, uygulanması ve değerlendirme araştırmasıdır. Eğitim programı, okul temelli program geliştirme anlayışına göre, bir başka deyişle okula özgü, esnek yapıda bir program olarak tasarlanmıştır. Programın değerlendirmesi ise CIPP (context, input, process, product) program değerlendirme modelinden context (bağlam), process (süreç) ve product (çıktı) değerlendirme aşamaları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

## **Yöntem**

Araştırmada katılımcı görüşlerine başvurularak veri toplandığı için nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın deseni olarak ise eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın bağlam değerlendirmesinde program danışma ekibi olarak belirlenen ikisi akademisyen üçü eğitim uzmanı olmak üzere toplamda beş katılımcının görüşlerine başvurulmuştur. Kocaeli ilinde belirlenen özel bir Anadolu Lisesinde 15 öğrenci ile birlikte iki grup olarak programın

uygulanması yapılmıştır. Programın uygulanması sırasında araştırmacı tarafından gözlem notları oluşturulmuş olup buradan gelen veriler program değerlendirilmesinin hem süreç (process) hem de ürün/çıktı (product) değerlendirme boyutunda kullanılmıştır. Ayrıca süreç (process) değerlendirme için iki farklı öğrenci odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama süreci dört aşamada gerçekleşmiştir. Bu aşamalar araştırmanın ihtiyaç analizini yapmak için alanyazın taraması, akademisyen ve uzmanlarla yapılandırılmış bire bir görüşmeler, iki farklı öğrenci grubu ile (8 ve 7'şer kişilik gruplarla) odak grup görüşmeleri ve araştırmacı gözlemiyle veri toplama aşamalarıdır. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinin analizi, içerik analizi yöntemiyle, kod kategori ve temalara ulaşarak yapılmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırmanın sonucunda lise çağında bir bireyin, bilimsel araştırma yöntemlerinden nitel araştırmaları bir danışman eşliğinde yapabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun; öğrencilerin bilimsel kavram, ilke ve genellemeleri öğrenmede zorluk çektikleri problem durumunun çözümünde fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca lise düzeyinde bilimsel araştırma yapabilme becerilerinin kazanılmasının; lisans ve lisansüstü öğrencilerinin araştırma yeterlik düzeylerini geliştireceği ve bilimsel yayınlardaki nitelik problemlerinin iyileştirilmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Bilimsel araştırma, Lise, Ortaöğretim, Araştırma yöntemleri, Nitel araştırmalar.

### **Kaynaklar**

Beisenbayeva, L. (2017). *Türkiye ve Kazakistan'da eğitim bilimleri ve alan eğitimi konusunda lisansüstü eğitimi yapan öğrencilerin bilimsel araştırma yeterliklerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede araştırma eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 166-175.

Kılıç, C. (2022). *Liselerde nitel araştırma yöntemleri sosyal bilimler uygulama örnekleriyle*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Orçan, B. (2013). *Lisansüstü eğitim programlarında öğrenim gören öğrencilerin bilimsel araştırma sürecindeki kavram yanlışlarının belirlenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

# **Development of Qualitative Research Methods Extra Education Program in High Schools and Evaluation according to CIPP Model**

*Paper ID: 255*

**Cihan Kılıç**

*Yıldız Teknik University, Türkiye*

cihankilic88@gmail.com

0000-003-4618-8857

## **Introduction**

An individual who continues his education life within the school structures after his undergraduate education is expected to gain research technical competencies, scientific attitudes and behaviors, as well as knowledge, attitudes and skills specific to the field of science in which he specializes (Erdem, 2007). In addition, they should produce scientific solutions to problem situations by using their inquiry skills during graduate education (Beisenbayeva, 2017). For reasons similar to these, the ability to conduct scientific research is important in postgraduate education (Orçan, 2013). However, being the first starting stage of undergraduate or graduate education in order to gain the competence to conduct scientific research corresponds to a late age (Kılıç, 2022).

This research is a qualitative research methods training program design, implementation and evaluation research at the high school level. The education program has been designed according to the school-based curriculum development approach, in other words, as a school-specific, flexible program. The evaluation of the program was carried out using the context, process and product (output) evaluation stages from the CIPP (context, input, process, product) program evaluation model.

## **Methodology**

The research was conducted with the qualitative research method as data were collected by referring to the opinions of the participants. Action research was used as the design of the research. In the context evaluation of the research, the opinions of a total of five participants, two of whom were academics and three of whom were education specialists, who were determined as the program advisory team, were consulted. The program was implemented in two groups with 15 students in a private Anatolian High School in Kocaeli. During the

implementation of the program, observation notes were created by the researcher, and the data obtained from these were used in both the process and product evaluation dimensions of the program evaluation. In addition, two different student focus group interviews were conducted for process evaluation.

The data collection process in the research was carried out in four stages. These stages are literature review for the needs analysis of the research, semi-structured one-on-one interviews with academicians and experts, focus group interviews with two different student groups (groups of 8 and 7 people each) and data collection by researcher observation. The analysis of the focus group interviews with the students was made by the content analysis method, by reaching the codes, categories and themes.

### **Results / Expected Outcomes**

As a result of the research, it was concluded that an individual at high school age can do qualitative research, one of the scientific research methods, in the presence of a consultant. This result; It is thought that it will be beneficial in solving the problem situation where students have difficulty in learning scientific concepts, principles and generalizations. In addition, acquiring the skills to conduct scientific research at high school level; It is thought that it will improve the research proficiency levels of undergraduate and graduate students and can be effective in improving the quality problems in scientific publications.

**Keywords:** Scientific research, High school, Secondary education, Research methods, Qualitative research.

### **References**

- Beisenbayeva, L. (2017). *Türkiye ve Kazakistan'da eğitim bilimleri ve alan eğitimi konusunda lisansüstü eğitimi yapan öğrencilerin bilimsel araştırma yeterliklerinin incelenmesi*. (PhD Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede araştırma eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 166-175.
- Kılıç, C. (2022). *Liselerde nitel araştırma yöntemleri sosyal bilimler uygulama örnekleriyle*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Orçan, B. (2013). *Lisansüstü eğitim programlarında öğrenim gören öğrencilerin bilimsel araştırma sürecindeki kavram yanlışlarının belirlenmesi*. (PhD Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

## Lise Öğretmenlerinin Ev Ödevi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 313*

### **Adalet Ömeroğlu**

*Atatürk Üniversitesi, Türkiye*

adalet\_gencturk@hotmail.com

0000-0001-8032-4870

### **Ceyhun Ozan**

*Atatürk Üniversitesi, Türkiye*

ozanceyhun@atauni.edu.tr

0000-0002-1415-7258

### **Giriş**

Bu çalışma lisede görev yapan öğretmenlerin ev ödevi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla yürütülecektir. Bu doğrultuda araştırmada lise kademesinde verilen ev ödevlerinin amaç, içerik ve değerlendirilme bakımından öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlanmaktadır. Gelişimsel evre bakımından lisede verilen ev ödevlerinin değerlendirmesinde öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Özellikle bu kademedeki verilen ödevlerin niteliği, öğretmenlerin hangi amaçla ödev verdiği ve öğrencilerin ev ödevlerindeki yaklaşımlarının, öğretene tarafından nasıl değerlendirildiği incelenmeye çalışılmıştır.

### **Yöntem**

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden, durum çalışması deseni olarak tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Nitel bir araştırma yöntemi olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni ile olasılığa dayalı olmayan amaçlı örnekleme-maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle gönüllülük esasına göre çalışma kapsamına alınan, 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Doğu Anadolu'da bir il merkezinde, Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi ve Proje Temelli Fen Lisesi olan üç farklı tür lisede görev yapan bir edebiyat, bir biyoloji, bir fizik, bir matematik, bir meslek, bir yabancı dil olmak üzere altı branş öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen veriler ise tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir.

## Sonuçlar

Araştırma sonucunda ev ödevinin verilme amaçları, öğrencinin ev ödevlerine karşı yaklaşımları ve ev ödevlerinin değerlendirilme yöntemlerine ilişkin lise öğretmenlerinin görüşleri ortaya konulmuştur.

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular doğrultusunda görüşmeye katılan lise öğretmenlerinin tamamı, ev ödevlerini “Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak, konuları tekrar edebilmek ve pekiştirmek” olarak tanımlamış ve bu amaçlarla ev ödevi verdiğini ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde de öğretmenler ödevlerle ilgili benzer ifadelerle pekiştirme, tekrar, konunun kavranması ayrıca dönüt alma, sonraki derse hazırlama, konuyu araştırma, sorumluluk alma ve zamanı değerlendirme gibi kazanımlarla ev ödevini tanımladıkları görülmüştür (Akran, 2021; Demir ve Yaman, 2020; Duban, 2016; Duru ve Göçmen, 2017; Kalsen vd., 2020; Ok, 2018; Üstünel, 2016; Yel, 2019). Bu çalışmada da olduğu gibi hangi kademe olursa olsun öğretmenlerimiz, ev ödevi tanımında aynı görüşleri ifade etmişlerdir.

Araştırma analizimizi toplarsak, elde ettiğimiz bulgular sonucunda görüşme sorularının yanıtlarında ciddi farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıklara göre öğretmenler ev ödevi uygulamalarında dersinin işlenişi ve deneyimlerine göre amaçlandırma yaparken, öğrencilerin ise ödev yapmanın kazanımları hakkında çok da bilinçli olmadıkları görülmüştür. Özellikle değerlendirmenin not ile yapılması, ödevlerin öğrenme sürecinin önemli alıştırmaları olma farkındalığını, ödevlerimi yaparsam iyi not alırım koşuluna dönüştürmüştür. Bu yüzden gelişimsel özellik ve mesleki tercih bakımından bakımından önemli bir evre olan lise, araştırmaya, okumaya, proje üretmeye, analiz ve sentezleme yapabilmeye yönelik ortak ev ödevi hedefleri doğrultusunda yönlendirilmeli ve dolaylı ya da doğrudan salt sınav odaklı ödev baskısı oluşturulmamalıdır. Ev ödevleri konusunda tüm eğitim-öğretim kademelerinde ortak kazanımlar belirlenmeli ve bireysel ödev verme keyfilığının önüne geçilmelidir. Ev ödevi ile ilgili yapılan çalışmalarda da ödevin türleri, kazanımları amaçları başlıklarında genel bir ortak tutum belirtilmesine rağmen ödevin uygulanması ve değerlendirilmesi, ödevin başarıya etkisi ve öğretmen-öğrenci-veli görüşmelerinde görüş ayrılıkları görülmüştür (Akran, 2021; Baynazoğlu, 2018; Demir ve Yaman, 2020; Kırmızıgül, 2019). Lisede yürüttüğümüz bu çalışmamızda da katılımcı öğretmenlerin derslerinin türü (sayısal, sözel, mesleki), önem sıralaması ve deneyimleri doğrultusunda görüşlerinde farklılıklar tespit edilmiştir. Görüşlerindeki en büyük ortak nokta ise öğretmenlerin ödevlerini değerlendirmede ders notu uygulamasını kullanıyor olmasıdır.



**Anahtar Sözcükler:** Ev ödevi, Geri bildirim, Lise, Öğretmen görüşleri, Ölçme ve değerlendirme.

### **Kaynaklar**

Akran-Koç, S. (2021). Ev ödeviyle ilgili makale ve tezlerin sistematik analizi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 74-95.

Baynazoğlu, L. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 48(221), 51-71.

Demir, F. & Yaman, B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 4(1), 25-35. <https://doi.org/10.38089/iperj.2020.22>

Duban, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşleri. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 1, 55-67.

Duru, S. & Çöğmen, S. (2017). İlkokul ve ortaokul öğrencileri ile velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(1), 354-365.

Kalsen, C., Kaplan, İ. & Şimşek, M. (2020). İlkokullardaki ev ödevlerine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 527-547.

Kırmızıgül, H. G. (2019). *Ev ödevi konusunda yurt içinde yapılan çalışmalar üzerine bir analiz ve genel değerlendirme*. 2. Uluslararası Battalgazi Multidisipliner Çalışmalar Kongresi'nde sunulmuş bildiri.

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20> sayfasından erişilmiştir.

Ok, M. (2018). *Öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevlerine yükledikleri anlamların incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Üstünel, M. F. (2016). *Ödevin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Yel, M. (2019). *Eğitimde ödevlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

## **Investigation of High School Teachers' Views on Homework**

*Paper ID: 313*

**Adalet Ömeroğlu**

*Atatürk University, Türkiye*

adalet\_gencturk@hotmail.com

0000-0001-8032-4870

**Ceyhun Ozan**

*Atatürk University, Türkiye*

ozanceyhun@atauni.edu.tr

0000-0002-1415-7258

### **Introduction**

This study will be conducted to examine the views of high school teachers about homework. In this direction, it aims to examine teachers' views in terms of the purpose, content and evaluation of homework given at high school level. In terms of developmental stage, teachers' opinions are included in the evaluation of homework given in high school. In particular, the nature of the homework given at this level, the purpose for which teachers give homework, and how students' approaches to homework are evaluated by the teacher are tried to be examined.

### **Methodology**

The research was designed as a case study design, one of the qualitative research designs. Interview technique was used as a data collection tool in the study. The data were obtained through semi-structured interviews. With the phenomenology design, which is a qualitative research method, six branch teachers (one literature, one biology, one physics, one mathematics, one vocational, one foreign language) working in three different types of high schools, namely Vocational High School, Anatolian High School and Project-Based Science High School in a provincial center in Eastern Anatolia in the 2021-2022 academic year, were included in the study on a voluntary basis with the non-probability based purposeful sampling - maximum diversity sampling method. The data obtained were analyzed by thematic analysis method.

## Results

As a result of the research, the views of high school teachers on the purposes of homework assignments, students' attitudes towards homework assignments and the evaluation methods of homework assignments were revealed.

In this study, in line with the findings obtained from the semi-structured interview form, all of the high school teachers who participated in the interview defined homework as "ensuring the permanence of what is learned, repeating and reinforcing the subjects" and stated that they assign homework for these purposes. When the literature was examined, it was seen that teachers defined homework with similar expressions such as reinforcement, repetition, comprehension of the subject, receiving feedback, preparing for the next lesson, researching the subject, taking responsibility and evaluating time (Akran et al., 2021; Demir and Yaman, 2020; Duban, 2016; Duru and Göçmen, 2017; Kalsen et al., 2020; Ok, 2018; Üstünel, 2016; Yel, 2019). As in this study, teachers at all levels expressed the same views on the definition of homework.

To summarize our research analysis, the findings show that there are significant differences in the answers to the interview questions. According to these differences, it was observed that while the teachers were aiming their homework practices according to their teaching and experiences, the students were not very conscious about the gains of doing homework. In particular, the use of grades for evaluation has transformed the awareness of homework as important exercises in the learning process into a condition that if I do my homework, I will get a good grade. Therefore, high school, which is an important stage in terms of developmental characteristics and vocational preferences, should be guided in line with common homework goals for research, reading, producing projects, analyzing and synthesizing, and there should be no direct or indirect homework pressure focused solely on exams. Common learning outcomes should be set for homework at all levels of education and the arbitrariness of assigning individual homework should be prevented. In the studies on homework, although there is a general common attitude on the types of homework, achievements and objectives of homework, there are differences of opinion on the implementation and evaluation of homework, the effect of homework on achievement, and teacher-student-parent interviews (Akran, 2021; Baynazoğlu, 2018; Demir and Yaman, 2020; Kırmızıgül, 2019). In this study, which we conducted in high school, differences in the opinions of participating teachers were found in line with the type of courses (numerical, verbal), importance ranking and experience.

The biggest common point in their opinions is that teachers use the course grade application to evaluate their homework.

**Keywords:** Feedback, Homework, High school, Measurement and evaluation, Teacher's views.

## References

- Akran-Koç, S. (2021). Ev ödeviyle ilgili makale ve tezlerin sistematik analizi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 74-95.
- Baynazoğlu, L. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 48(221), 51-71.
- Demir, F. & Yaman, B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 4(1), 25-35. <https://doi.org/10.38089/iperj.2020.22>
- Duban, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşleri. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 1, 55-67.
- Duru, S. & Çöğmen, S. (2017). İlkokul ve ortaokul öğrencileri ile velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(1), 354-365.
- Kalsen, C., Kaplan, İ. & Şimşek, M. (2020). İlkokullardaki ev ödevlerine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 527-547.
- Kırmızıgül, H. G. (2019). *Ev ödevi konusunda yurt içinde yapılan çalışmalar üzerine bir analiz ve genel değerlendirme*. Paper presented at the 2nd Uluslararası Battalgazi Multidisipliner Çalışmalar Kongresi.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20>
- Ok, M. (2018). *Öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevlerine yükledikleri anlamların incelenmesi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Üstünel, M. F. (2016). *Ödevin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Yel, M. (2019). *Eğitimde ödevlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

**PROGRAM GELİŞTİRME VE DEĞERLENDİRME**  
**CURRICULUM DEVELOPMENT AND EVALUATION**

# **Eisner’ın Eğitsel Eleştiri Modeli ile Ortaokul Müzik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi**

*Bildiri Kodu: 46*

**Aytaç Onur Demirtaş**

*Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye*

demirtas.aonur@gmail.com

0000-0003-4677-1110

**Kerim Gündoğdu**

*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

kerim.gundogdu@adu.edu.tr

0000-0003-4809-3405

## **Giriş**

Küçük yaşlardan itibaren bireylere kazandırılması hedeflenen müzikal davranış değişiklikleri ancak geliştirilen nitelikli öğretim programları ile mümkündür. Programların uygulamadaki işlevselliği kadar, bilişsel, duyuşsal ve devinsel özelliklerle donanık bireyler yetiştirip yetiştirmediğinin anlaşılabilmesi için programların uygun anlayışlarla değerlendirilmesine gereksinim vardır.

Bir sanat eleştirmeni olan Eisner’ ın, Eğitsel Eleştiri modeli kullanılarak yapılmış herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. 2018 yılından bu yana uygulanan ortaokul müzik öğretim programının, bugüne kadar eğitsel eleştirisinin yapılmamış olmasının da etkisiyle alan uzmanlarının ve çeşitli paydaşların görüşleri çerçevesinde, eğitsel eleştirisinin yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç etrafında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Müzik öğretmeni ve fakülte müzik eğitimi öğretim elemanlarının ortaokul müzik öğretim programlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Ortaokul öğrencilerinin müzik öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Ortaokul müzik öğretmenleri ve fakülte müzik eğitimcilerine göre ortaokul müzik öğretim programına ait güçlü-zayıf yönler; fırsat ve tehdit unsurları nelerdir?

## **Yöntem**

Bu nitel araştırmada ‘durum’ müzik öğretim programıdır ve programla ilgili birden fazla analiz birimi bulunmasından dolayı “iç içe geçmiş tek durum deseni” kullanılan çalışma ‘Eisner’in Eğitsel Eleştiri Modeli’ basamakları temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle müzik öğretim programıyla ilgili en çok sorun yaşanan sınıf düzeyini belirlemeye yönelik olarak Aydın ili merkez ortaokullarında görev yapmakta olan 146 müzik öğretmenine Google form aracılığı ile ulaşılmıştır. 51 müzik öğretmeninden dönüt alınmıştır. Maksimum çeşitliliğe göre oluşturulan çalışma grubunun belirlenmesinde okul türü, eğitim bölgesi, okul sosyoekonomik düzeyi, öğretmenin mesleki deneyimleri gibi ölçütler kullanılmıştır.

2021-2022 eğitim öğretim yılında farklı sosyoekonomik düzeydeki ortaokullardan 15 müzik öğretmeni çalışmaya alınmıştır. Bunların sınıflarında gözlemler gerçekleştirilmiş ve öğretmen beyanına göre müzik dersine ilgisi olan ve olmayan altı öğrenci görüşmeler için belirlenmiştir. Müzik Eğitimi programında görevli dört öğretim üyesi de çalışmaya davet edilmiştir.

Veriler açık uçlu görüş formu, katılımcılar ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları, yarı yapılandırılmış sınıf içi gözlem formları, dokümanlar ve değerlendirme modeline bağılı olarak araştırmanın uzman deneyimlerinden elde edilmiştir. Elde edilen veri seti içerik analizine tabi tutulmuştur.

## **Sonuçlar**

Çalışmanın sonuçları, yapısal sorunlar, uygulamada yaşanan sorunlar ve öğretmen kaynaklı sorunlar olarak özetlenebilir. Öğretmen kaynaklı sorunların temelinde müzik öğretmenlerinin program okuryazarı olmamaları, yapısal sorunlar boyutunda içerik (makamlar vb.) ve uygulamada yaşanan sorunların temelinde ise müzik ders saatlerinin yetersizliğı, öğrenme ortamları, materyal eksikliğı, kalabalık sınıflar ve ortaokul düzeyinde yetersiz öğrenci hazırbulunuşluğu yatmaktadır. Yapılan önceki çalışmalarda da (Avcı, 2019; Azılıoğlu, 2019; Birgöl-Demir ve Nacakcđ, 2019) benzer bulgulara rastlanmaktadır.

2018 ortaokul müzik öğretim programı tasarım açısından işlevsel, esnek ve öğretmenlere rehber niteliğinde olmasına karşın, uygulamasında özellikle içerik boyutunda sorunlar olduğu görölmüştür. Yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçların elde edildiğı görölmektedir (Birgöl-Demir ve Nacakcđ, 2019; Çetinkaya, 2017). Bu açıdan bakıldığında müzik öğretim programının içerik düzenleme yaklaşımlarının dikkate alınarak yeniden tasarlanmasının gerekli olduğu düşünölmektedir.

Uygulamada yaşanan diğer sorunların toplumun sanat ve müziğe bakış açısından kaynaklı olduğu; eğitim sisteminin yapılandırmacılık temellerinin uygulamada gerçekleştirilemediği, gelecek kaygısı ile kazanç odaklı meslek edinme endişesinin öğrencilerin müzikal yetenekleri doğrultusunda gelişiminin önüne geçtiği ve en önemlisi müzik derslerinin okul öncesi dönemden itibaren başlayarak bir müzikal felsefe temeline oturtulamamış olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Müzik dersi, Müzik öğretim programı, Program değerlendirme, Eisner'in program değerlendirme modeli.

### **Kaynaklar**

Avcı, A. (2019). Müzik dersinde karşılaşılan sorunlara ilişkin müzik öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Science*, 14(6), 2841-2855. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TXpjMU5EVTBOQT09/muzik-dersinde-karsilasilan-sorunlara-iliskin-muzik-ogretmenlerinin-goruslerinin-incelenmesi> sayfasından erişilmiştir.

Azılıoğlu, Ö. (2019). *Ortaokul 5. sınıf kademesinde derse giren müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim program uygulamalarına yönelik karşılaştıkları problemler*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Birgül-Demir, Y. & Nacakçı, Z. (2019). Müzik öğretmenlerinin 2017-2018 ortaokul müzik dersi programına yönelik görüşleri. *Fine Arts*, 14(1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsafine/issue/42901/446615> sayfasından erişilmiştir.

Çetinkaya, Y. (2017). Ortaokul müzik derslerinde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 387-400. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40052/476430> sayfasından erişilmiştir.



# **Evaluation of Secondary School Music Curriculum with Eisner's Educational Criticism Model**

*Paper ID: 46*

**Aytaç Onur Demirtaş**

*Aydın Directorate of Education, Türkiye*

demirtas.aonur@gmail.com

0000-0003-4677-1110

**Kerim Gündoğdu**

*Aydın Adnan Menderes University, Türkiye*

kerim.gundogdu@adu.edu.tr

0000-0003-4809-3405

## **Introduction**

Musical behaviors that are desired to be acquired by individuals from early childhood will only be possible through a well-designed curriculum. It is necessary to evaluate these programs with appropriate understandings to understand whether they raise individuals equipped with cognitive, affective, and psychomotor characteristics as well as their practical functionality.

No study conducted using the Educational Criticism model of Eisner, an art critic, was observed. It is aimed to make an art based educational criticism within the framework of the opinions of field experts and various stakeholders, with the effect of the fact that no educational criticism has been made of the secondary school music curriculum, which has been implemented since 2018. For this purpose, answers were sought for the following questions:

- 1- What are the opinions of music teachers and faculty music education academicians about secondary school music curriculum?
- 2- What are the opinions of secondary school students about teaching music?
- 3- According to secondary school music teachers and faculty music educators, what are the strengths and weaknesses, opportunities and threats of the secondary school music curriculum?

## **Methodology**

In the research, 'case' is the music curriculum and since there are more than one analysis unit related to the curriculum, the study was carried out using the "embedded single case design". The evaluation of the secondary school music curriculum, which was introduced and launched to be implemented in 2018 with the data set of the study, was carried out on the basis of "Eisner's Educational Criticism Model".

In the research, initially, 146 music teachers working in the secondary schools of Aydın were reached via Google form to determine which grade level the music curriculum had the most problems. According to the feedback received from 51 music teachers, the grade level of the curriculum with the most problems was determined. Then, the criteria of school types, education districts, school socioeconomic levels, and professional experience of music teachers were decided to determine the study group formed according to the maximum diversity sampling method.

In the 2021-2022 academic year, 15 music teachers working in low, middle and high socioeconomic level secondary schools in Aydın Efeler district were included in the study. Various observations were made in these classes, and a total of six students were identified from these classes, who were either interested or not in music, according to the teacher's statement. Four faculty members working in Aydın Adnan Menderes University Music Education department were also invited to work in the context of obtaining expert opinion.

The data were obtained from the expert experiences of the researcher, depending on the open-ended interview form, semi-structured interview forms with the participants, semi-structured in-class observation forms, documents and evaluation model to determine the level of the program with the most problems. The obtained data were subjected to content analysis.

## **Results**

The results of the study can be summarized as structural problems, problems experienced in practice and teacher-related problems. The results shows that music teachers do not have sufficient program literacy. Besides, content of the curriculum has some problematic issues. The topics/units in the content of the music textbook (maqam in music, etc.) include tough theoretical information. Also, the songs were not prepared according to students' interest and sound development levels. And the reasons of the problems experienced in practice are listed as follows by the participants; inadequate music lesson hours, lack of learning environments and materials, crowded classrooms and insufficient student readiness at secondary school level.

Similar findings in previous studies (Avcı, 2019; Azılıoğlu, 2019; Birgül-Demir and Nacakcı, 2019) also indicates that almost no steps have been taken to solve such problems.

Although the secondary school music curriculum, which was put into practice in 2018, is functional, flexible and a guide for teachers in terms of design, it has been observed that there are problems with its implementation, as is observed in different other studies' findings (Birgül-Demir and Nacakcı, 2019; Çetinkaya, 2017). From this point of view, it is thought that it is necessary to redesign the music curriculum by taking into account the developmental content approaches.

The problems experienced in practice are caused by the society's perspective on art and music. It may be stated that the foundations of constructivism in the education system could not be realized in practice, that the anxiety of the future and the concern of gaining a profession prevent the development of students in line with their musical abilities, and most importantly, the fact that music lessons could not be based on a musical philosophy starting from the pre-school period.

**Key words:** Music curriculum, Music lessons, Curriculum evaluation, Eisner's educational criticism model.

## References

- Avcı, A. (2019). Müzik dersinde karşılaşılan sorunlara ilişkin müzik öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Science*, 14(6), 2841-2855. Retrieved from <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TXpjMU5EVTBOQT09/muzik-dersinde-karsilasilan-sorunlara-iliskin-muzik-ogretmenlerinin-goruslerinin-incelenmesi>
- Azılıoğlu, Ö. (2019). *Ortaokul 5. sınıf kademesinde derse giren müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim program uygulamalarına yönelik karşılaştıkları problemler*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Birgül-Demir, Y. & Nacakcı, Z. (2019). Müzik öğretmenlerinin 2017-2018 ortaokul müzik dersi programına yönelik görüşleri. *Fine Arts*, 14(1). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsafine/issue/42901/446615>
- Çetinkaya, Y. (2017). Ortaokul müzik derslerinde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 387-400. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40052/476430>

**Uluslararası Bakalorya ve Milli Eğitim Bakanlığı Lise Bilgi Kuramı Programlarının  
KÖNDEM ile Değerlendirilmesi**

*Bildiri Kodu: 143*

**Öykü Dulun**

*Yeditepe Üniversitesi, Türkiye*

oyku.dulun@yeditepe.edu.tr

0000-0002-2808-5929

**Sema Karakuş Berg**

*Yeditepe Üniversitesi, Türkiye*

sema.karakusberg@std.yeditepe.edu.tr

0000-0003-4059-4133

**Giriş**

Bu araştırmanın temel amacı Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (International Baccalaureate Diploma Programme - IBDP) Bilgi Kuramı (Theory of Knowledge - TOK) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Bilgi Kuramı (TOK) programlarını KÖNDEM'in (Kıymet, Özcan, Nevriye Değerlendirme Modeli) 5 boyutuna göre değerlendirerek MEB-TOK programının revize çalışmalarına öncülük etmektir.

KÖNDEM iki temele (Doküman Analizi ve Faydalanıcı/Paydaşlarla Program Analizi) ve 170 sorudan oluşan 5-boyutlu, rehberlik edici, program değerlendirme ölçütlerine sahip bir program değerlendirme modelidir. Her iki temelden elde edilen veriler veya analiz sonuçları, programın yeterliliğine karar vermek amaçlı kullanılır. Sonuçlara göre ya doğrudan programın uygulama aşamasına geçilmesi ya da sorunların gözden geçirilerek iyileştirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir (Yazçayır ve Selvi, 2020).

**Yöntem**

Araştırma, doküman analizi kullanılarak IBDP-TOK ve MEB-TOK programlarının, KÖNDEM Doküman Analizini gerçekleştirmek için tasarlanmıştır. IBDP-TOK Program kılavuzu (International Baccalaureate Organization [IBO], 2021) ve MEB-TOK programı (MEB, 2009), KÖNDEM'in 5 boyutunun (Bağlam, Hedef/Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme

Süreci, Ölçme-Değerlendirme) değerlendirme ölçütüne göre iki eğitim programları ve öğretim uzmanı ve eğitim programları ve öğretim doktora programı öğrencisi tarafından incelenmiştir. Bu iki doküman, bu çalışmanın tüm veri setini oluşturmaktadır ve araştırmanın amacına göre içerik analizine tabi tutulmuştur. KÖNDEM sorularının cevaplarını bulmak için tüm belgeler bir bütün olarak analiz edilmiştir. Kategoriler, KÖNDEM'in beş boyutuna göre oluşturuldu. Bunlar Bağlam, Hedef/Kazanım, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci, Ölçme-Değerlendirme'dir. KÖNDEM'deki her soru, ilgili program/program kılavuzunda bu sorunun ne kadarının cevaplandığını kaydetmek için her bir Program uzmanı tarafından kontrol edildi ve şu üç cevaptan birisi verilerek işaretlendi: evet (tamamen), kısmen (kısmen), hayır (hiç). Üç uzmandan gelen cevaplar tek bir KÖNDEM formu üzerinde birleştirilmiştir. Birleştirilmiş dokümandaki cevapların doğruluğu uzmanlar tarafından online platformda bir araya gelerek tekrar kontrol edildi ve cevaplarda çelişkiler varsa fikir birliğine varılıncaya kadar tartışıldı. Her bir cevabın (“evet”, “kısmen”, “hayır”) hem tek bir boyut için hem de tüm boyutların tamamı için sıklığı/frekansı sayıldı ve yüzde olarak tablolaştırılarak ve elma-dilim grafiklerle sunuldu (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

## **Sonuçlar**

IBDP-TOK programı, genel KÖNDEM kriterlerinin %33'ünü tamamen (evet), %33'ünü kısmen karşılamakta; %34'ünü karşılamamaktadır (hayır). IBDP-TOK programı tarafından, KÖNDEM'in Bağlam boyutu kriterlerinin %34'ü tamamen, %20'i kısmen; Hedef/Kazanım boyutu kriterlerinin %45'i tamamen, %40'ı kısmen; İçerik boyutu kriterlerinin %27,2'si tamamen, %36,4'ü kısmen; Öğrenme-Öğretme Süreci kriterlerinin %32'i tamamen, %57'i kısmen; Ölçme ve Değerlendirme boyutu kriterlerinin, %30'u tamamen, %22'i kısmen karşılanmakta; Bağlam boyutu kriterlerinin %46'sı; Hedef/Kazanım boyutu kriterlerinin %15'i; İçerik boyutu kriterlerinin %36,4'ü; Öğrenme-Öğretme Süreci kriterlerinin %11'i; Ölçme ve Değerlendirme boyutu kriterlerinin, %48'i IBDP-TOK programında karşılanamamaktadır.

MEB-TOK programı, genel KÖNDEM kriterlerinin %29'unu tamamen (evet), %27'sini kısmen karşılamakta; %44'ünü karşılamamaktadır (hayır).

MEB-TOK programı tarafından KÖNDEM'in Bağlam boyutu kriterlerinin %9'u tamamen, %20'ı kısmen; Hedefler/Kazanım boyutu kriterlerinin %10'u tamamen ve %80'i kısmen; İçerik boyutu kriterlerinin %0 tamamen ve %68'i kısmen; Öğrenme-Öğretme Süreci boyutu kriterlerinin %21'i tamamen, %61'i kısmen; Ölçme ve Değerlendirme boyutu kriterlerinin

%42'si tamamen ve %20'si kısmen karşılanmakta; Bağlam boyutu kriterlerinin %71'i; Hedefler/Kazanım boyutu kriterlerinin %10'u; İçerik boyutu kriterlerinin %32'i; Öğrenme-Öğretme Süreci boyutu kriterlerinin, %18'i; Ölçme ve Değerlendirme boyutu kriterlerinin %38'i MEB-TOK programı tarafından karşılanamamaktadır.

KÖNDEM'e göre Doküman Analizinde %66,6'nın altındaki "evet" cevapları programın olası hassas/zayıf noktalarını işaret etmektedir. Faydalanıcı/Paydaşlarla Program Analizi araştırmasında, öncelikle belirlenen hassas/zayıf noktalar hakkında Faydalanıcı/Paydaşlardan görüş alınmalıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Bağlam, Hedef, İçerik, Öğrenme, Ölçme

### References

- IBO. (2021). Theory of knowledge guide. [https://drive.google.com/file/d/1DfTet-ld\\_LH0NgVOLdGtIs58rvcTz8GU/view](https://drive.google.com/file/d/1DfTet-ld_LH0NgVOLdGtIs58rvcTz8GU/view) sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2009). Bilgi Kuramı Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2019930143337229-Bilgi%20Kuramı%20Dersi%20Öğretim%20Programı.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yazçayır, N. & Selvi, K. (2020). Curriculum evaluation model-KÖNDEM. *Elementary Education Online*, 19(1), 343-356. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.661847>
- Yıldırım. A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Güncellenmiş 12. b.). Ankara: Seçkin.

# **Evaluation of International Baccalaureate Diploma Programme and MoNEP Theory of Knowledge Programs via KÖNDEM**

*Paper ID: 143*

**Öykü Dulun**

*Yeditepe Üniversitesi, Türkiye*

oyku.dulun@yeditepe.edu.tr

0000-0002-2808-5929

**Sema Karakuş Berg**

*Yeditepe Üniversitesi, Türkiye*

sema.karakusberg @std.yeditepe.edu.tr

0000-0003-4059-4133

## **Introduction**

Aim of this research is to evaluate the International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP) Theory of Knowledge (TOK) and Ministry of Education Program (MoNEP) Theory of Knowledge (TOK) programs according to 5-dimensions of KÖNDEM (Kıymet, Özcan, Nevriye Evaluation Model) and lead the revision studies of MoNEP-TOK program.

KÖNDEM is a curriculum evaluation model with two pillars (Document-based Curriculum Analysis and Curriculum Analysis with Beneficiaries/Stakeholders) and has 5-dimensional, guiding, program evaluation criteria consisting of 170 questions. The results of both foundations/pillars will help to make final decision on adequacy of program design. Results support the review the problems to carry out improvement studies further (Yazçayır and Selvi, 2020).

## **Methodology**

Document analysis was designed to research KÖNDEM Document-based Curriculum Analysis of IBDP-TOK and MoNEP-TOK programs. The study guide of IBDP-TOK (International Baccalaureate Organization [IBO], 2021) and programs' of MoNEP-TOK (MEB, 2009) were analyzed according to 5-Dimensional KÖNDEM evaluation criteria by two curriculum and instruction specialists and a PhD student in Curriculum and Instruction Program.

The guides constitute the entire dataset of this study and be subjected to a content analysis according to the purpose of the research. All documents will be analyzed as a whole in order to find answers of all KÖNDEM questions. The categories are the Five-KÖNDEM dimensions named as Context; Aims/Objectives/Attainment/Proficiency, Content; Learning Teaching Process, and Measurement and Evaluation. Every question was checked by each curriculum specialist to record how much of each question has been answered in the related TOK program/guide: yes/totally, partially/partially, no/none. Individual analysis results of experts collected in one table. Later, three specialists meet to check responses to each question and discussed to reach a consensus for every conflict in responses in an online platform. Response frequencies were counted and presented in percentages in tables.

### **Results/Expected Outcomes**

According to KÖNDEM Document-based Curriculum Analysis of IBDP-TOK and MoNEP-TOK programs, it has concluded that

IBDP-TOK program is 33% fully/yes, 33% partially satisfying and 34% not satisfying/no the overall KÖNDEM criteria. Context criteria of KÖNDEM are 34% fully, 20% partially, 46% none; Aims/Objectives/Attainment/Proficiency criteria are 45% fully and 40% partially, 15% none; Content criteria are 27% fully, 36% partially, 36.4% none; Learning-Teaching Experiences criteria are 32% fully, 57% partially, 11% none; Measurement and Evaluation criteria are 30% fully and 22% partially, 48% none fulfilled by IBDP-TOK program.

MoNEP-TOK program is 29% fully/yes and 27% partially satisfying; 44% not satisfying/no the overall KÖNDEM criteria. Context criteria of KÖNDEM are 9% fully, 20% partially, 72% none; Aims/Objectives/Attainment/Proficiency criteria are 10% fully, 80% partially, 10% none; Content criteria are 0% fully, 68% partially, 32% none; Learning-Teaching Experiences criteria are 21% fully, 61% partially, 18% none; Measurement and Evaluation criteria are 42% fully, 20% partially, 38% none fulfilled by MoNEP-TOK program.

According to KÖNDEM, “yes” answers below 66.6% in Desk-Based Program Analysis indicate possible vulnerable/weak points of the program and the Beneficiary/Stakeholders’ views should be taken in a Curriculum Analysis with Beneficiary/Stakeholders.

**Keywords:** Aim, Content, Context, Learning, Measurement



## References

- IBO. (2021). Theory of knowledge guide. Retrieved from [https://drive.google.com/file/d/1DfTet-ld\\_LH0NgVOLdGtIs58rvcTz8GU/view](https://drive.google.com/file/d/1DfTet-ld_LH0NgVOLdGtIs58rvcTz8GU/view)
- MEB. (2009). Bilgi Kuramı Dersi Öğretim Programı. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2019930143337229-Bilgi%20Kuramı%20Dersi%20Öğretim%20Programı.pdf>
- Yazçayır, N. & Selvi, K. (2020). Curriculum evaluation model-KÖNDEM. *Elementary Education Online*, 19(1), 343-356. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.661847>
- Yıldırım. A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Revised 12th ed.). Ankara: Seçkin.

## Ortaokul Matematik Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi

*Bildiri Kodu: 162*

**Mustafa Demir**

*Bayburt Üniversitesi, Türkiye*

mustafademir82@hotmail.com

0000-0002-0159-8986

**Ahmet Çelik**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

celikahmetcelik@gmail.com

0000-0001-5145-7041

### **Giriş**

Eğitim programlarının geliştirilmesi; ihtiyaç analizinin yapılması, program tasarımının hazırlanması ve pilot uygulamanın yapılması gibi bir dizi aşamadan oluşur. Geliştirilmiş bir programın geçerliliğine ancak programın uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesinden sonra karar verilebilir. Program değerlendirme, eğitim programının etkililiği hakkında çeşitli yöntem ve tekniklerle elde edilen verilerin önceden belirlenmiş ölçütlerle karşılaştırılıp program hakkında karar verilmesi sürecidir. Programın uygulanması sürecinde yetersiz kalan ya da işlemeyen öğelerin olup olmadığının ortaya çıkarılması, program uygulanırken yaşanan aksaklıkların nereden kaynaklandığının belirlenmesi, gerekli düzenlemelerin ve tedbirlerin alınarak programda bir düzeltmeye gidilmesi ancak programın değerlendirilmesi mümkündür. Eğitim programlarının değerlendirilmesi ile ilgili birçok yaklaşım bulunmaktadır. Stufflebeam, karar vericilerin programla ilgili alacakları kararlarına dayanak oluşturacak bilgilerin toplanması ile ilgili olarak bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve ürün (product) olmak üzere dört farklı aşamadan söz etmiştir. Araştırma, ortaokul matematik programında belirlenen öğrenme ve öğretme süreçlerinin kazanım ve değerlendirme boyutlarıyla tutarlılığı hakkında dönütler sunması ve program geliştiricilere yol göstermesi bakımından önemlidir. Sunulan bilgiler ışığında bu çalışmada, ortaokul matematik programının Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeline göre öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Betimsel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu bağlamda devlete ait bir ortaokulun farklı sınıf düzeyinde öğrenim gören 246 öğrenci katılımcı olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak matematik programının CIPP modeli ile değerlendirilmesine yönelik olarak Bal ve Kocaman-Üdüm (2021) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde parametrik testlerden (T testi ve Anova) yararlanılmıştır.

## **Sonuçlar**

Öğrencilerden toplanan verilerin analizi sonucunda öğrencilerin, programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları bakımından yüksek düzeyde uygun olduğu görüşünde olduğu ortaya çıkmıştır. Programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları bakımından uygunluğu cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrencilerin matematik başarı düzeyleri bakımından incelenmiş ve programın boyutlarının uygunluğu ile öğrenci görüşlerinin cinsiyet bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerin programın değerlendirilmesi ile ilgili puanlarının bağlam boyutu bakımından 5 ve 6. sınıf öğrencilerine göre 8. sınıf öğrencileri lehine istatistiksel olarak daha yüksek olduğu, süreç boyutunda ise 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre 5. sınıfların lehine yüksek olduğu, yine girdi boyutu bakımından 8. sınıf öğrencilerine göre 5. sınıfların lehine yüksek olduğu ve ürün boyutu bakımından ise istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin matematik başarı puanlarının programın değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı ile ilgili analizler yapıldığında matematik başarı puanı 5 ve 4 olan öğrencilerin bağlam, süreç ve ürün boyutunda matematik başarı puanı 1 olan öğrencilere göre ölçekten aldıkları puanlarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca matematik başarı puanı 5 olan öğrencilerin bağlam, süreç ve ürün boyutunda matematik başarı puanı 2 olan öğrencilere göre ölçekten aldıkları puanlarının istatistiksel olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** CIPP modeli, Program değerlendirme, Ortaokul matematik programı

## **Kaynaklar**

Bal, A. & Üdüm, D. K. (2021). Lise matematik öğretim programını değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması: CIPP modeli. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 498-514.

## **Evaluation of Secondary Mathematics Program According to The CIPP Model**

*Paper ID: 162*

**Mustafa Demir**

*Bayburt University, Türkiye*

mustafademir82@hotmail.com

0000-0002-0159-8986

**Ahmet Çelik**

*Ministry of National Education, Türkiye*

celikahmetcelik@gmail.com

0000-0001-5145-7041

### **Introduction**

Development of training programs; It consists of a series of stages such as performing a needs analysis, preparing the program design and piloting. In order to decide the validity of an improved program, it is necessary to implement the program and evaluate its results. In a similar manner, the process of program evaluation entails coming to a conclusion about the program by contrasting the data gathered through various methodologies and approaches on the efficacy of the training program with preset criteria. Therefore, it is crucial to assess the program using the proper standards and to make necessary adjustments to the program draft in light of the outcomes, as well as to the implementation and maintenance of the training program. When the program is evaluated, any components that are inadequate or malfunctioning during program implementation can be found, as well as the root cause of any problems that arise. The program can then be corrected by making the appropriate arrangements and doing the necessary actions. There are many approaches to the evaluation of educational programs. One of these models, the Stufflebeam approach, defines context, input, process, and product as the four stages of the information gathering process that will serve as the foundation for decision makers' conclusions about the program. Therefore, the purpose of this study is to assess the secondary school mathematics curriculum in light of the students' perceptions using Stufflebeam's context, input, process, and product (CIPP) model.

## **Methodology**

The sample of the research, which was constructed using the descriptive survey approach, consisted of 246 students who were picked by easily accessible sampling and who were enrolled in public secondary schools to continue their studies. A scale developed for the evaluation of the mathematics program with the CIPP model was used as a data collection tool.

## **Results**

The study's findings showed that students believed the program to be very appropriate in terms of context, input, process, and product aspects. When the program's suitability was examined in connection to gender, grade level, and students' math skill levels, it was discovered that there was no statistically significant gender difference in either the students' opinions or the program's suitability. In terms of the context dimension, it was found that the 8th grade students' scores for the program's evaluation were statistically higher than those of the 5th and 6th grade students, whereas the 5th grade students' scores for the process dimension were statistically higher than those of the 7th and 8th grade students. The data obtained revealed that the fifth graders did better than the eighth graders in terms of input size, but there was no statistically significant difference in product size. It was shown that when the students' levels of arithmetic achievement were taken into account, those with math achievement scores of 5 and 4 had statistically higher scores from the scale in the context, process, and product dimensions than those with math achievement scores of 1. Additionally, it was discovered that in the context, process, and product dimensions, students with a mathematical success score of 5 had significantly higher scores from the scale than kids with a mathematics achievement score of 2.

**Keywords:** The CIPP model, Secondary school mathematics program, Program evaluation

## **References:**

Bal, A. & Üdüm, D. K. (2021). Lise matematik öğretim programını değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması: CIPP modeli. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 498-514.

# **Lisansüstü Öğrenim Gören Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıkları ve Bağlılıklarını Etkileyen Faktörler**

*Bildiri Kodu: 166*

**Esra Kerimoğlu**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

esrak@yildiz.edu.tr

0000-0002-7004-3175

**Kübra Erdoğan**

*Biruni Üniversitesi, Türkiye*

kubrasendogan@gmail.com

0000-0002-9485-1943

**Banu Yücel-Toy**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

byuceltoy@gmail.com

0000-0003-0460-4656

## **Giriş**

Öğretim programına bağlılık, resmi öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyum ve dengeyi sağlamak için öğretmenlerin programı dikkate alması olarak tanımlanmaktadır (Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Öğretmenler, kâğıt üzerinde yazılı olan cansız öğretim programını kendi sınıf bağlamlarına uygun şekilde tasarlayıp uygulayarak programı canlandırmaktadırlar (Akay ve Er, 2017). Dolayısıyla öğretmenler, program ve gerçek uygulama arasında bir nevi köprü görevi üstlendiğinden (Bell, 1993) öğretmenlerin eline aldıkları programı nasıl yorumladıkları, öğrencilerin alacakları eğitim açısından oldukça önemlidir (Eisner, 1990). Çünkü, öğretmenlere aynı program verilse de veya aynı ders kitabını referans alsalar da öğretmenlerin programı uygulama biçimleri; kullandıkları öğretim yöntemleri, sahip oldukları kaynaklar ve kişisel öğretim tarzları dahil olmak üzere birçok kriterle bağlı olarak büyük ölçüde farklılık gösterecektir (Dusenbury vd., 2005; Ornstein ve Hunkins, 2018; Songer ve Gotwals, 2005). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumunun belirlenmesi; programın amaca hizmet edip etmediğini, ne ölçüde hizmet ettiğini

ve nasıl iyileştirilebileceğini anlamak için önemlidir (Carroll vd., 2007; Meyers ve Brandt, 2015). Bu sebeple, öğretmenlerin öğretim programına bağlılığına odaklanan çalışmaların yapılması değerlidir. Önceden yapılan araştırmalar (Baş ve Şentürk, 2019; Bümen vd., 2014) Türkiye’de öğretim programına bağlılık kavramını doğrudan ele alan çalışmaların azlığına dikkat çekmiş ve bu konuda daha fazla araştırma yapılması önermişlerdir. Bütün bunlardan hareketle, bu çalışma lisansüstü eğitimlerine devam etmekte olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını incelemeyi ve öğretim programına bağlılıklarını etkileyen faktörleri keşfetmeyi amaçlamaktadır.

## **Yöntem**

Bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Yıldız Teknik Üniversitesi’nde lisansüstü eğitimlerine devam eden öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutu için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır ve belirlenen ölçütler şunlardır: (1) Öğretmenlerin 2021-2022 güz döneminde lisansüstü eğitimlerine devam ediyor olmaları, (2) devlet okullarının okul öncesi, ilkokul, ortaokul veya lise kademelerinin herhangi birinde görev yapıyor olmalarıdır. Böylece araştırmanın nicel boyutuna 250, nitel boyutuna ise amaçlı örnekleme ile seçilen dokuz öğretmen katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen ve Cronbach’s alpha katsayısı .89 olan Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği ile araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, ANOVA ve bağımsız gruplar t-testi; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Anket sonuçları, lisansüstü eğitimlerine devam eden öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık saptanmış; ancak lisansüstü eğitim düzeyleri, lisansüstünde kayıtlı oldukları program ve eğitim verdikleri branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Görüşme bulgularına dayalı olarak, öğretmenlerin MEB’in programını genel olarak dikkate aldıkları ancak körü körüne takip etmedikleri, kendi bağlamlarına uyacak şekilde uyarladıkları sonucuna varılmıştır. Öğrenci özellikleri, ders süresi, okulun ve çevrenin özellikleri, merkezi sınavlar vb. faktörlerin öğretmenlerin öğretim programına bağlılık durumlarını etkilediği keşfedilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretim programı, Öğretim programına bağlılık, Lisansüstü eğitim.

### **Kaynaklar**

- Akay, Y. & Er, K. O. (2017). İlkokul 4. sınıf matematik dersinde oluşturulan öğretim tasarımına dayalı uygulamaların etkililiği. *Electronic Turkish Studies*, 12(25) 17-54.
- Baş, G. & Şentürk, C. (2019). Teaching-learning conceptions and curriculum fidelity: A relational research. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(2), 163-180.
- Bell, J. S. (1993). Discussion of Kerfoot and Wrigley: The teacher as bridge between program and practice. *Tesol Quarterly*, 27(3), 467-475.
- Bümen, N. T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 203-228.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J. & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2(1), 1-9.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Hansen, W., Walsh, J. & Falco, M. (2005). Quality of implementation: Developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 20(3), 308-313.
- Eisner, E. W. (1990). Creative curriculum development and practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(1), 62-73.
- Meyers, C. & Brandt, W. C. (Ed.). (2015). *Implementation fidelity in education research: Designer and evaluator considerations*. NY: Routledge.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7. b.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Songer, N. B. & Gotwals, A. W. (2005). *Fidelity of implementation in three sequential curricular units*. Annual Meeting of the American Educational Research Association’da sunulmuş bildiri, Montreal, Canada.
- Yaşaroğlu, C. & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.



# **Postgraduate Teachers' Curriculum Fidelity and Factors Affecting their Curriculum Fidelity**

*Paper ID: 166*

**Esra Kerimoğlu**

*Yıldız Teknik University, Türkiye*

esrak@yildiz.edu.tr

0000-0002-7004-3175

**Kübra Erdoğan**

*Biruni University, Türkiye*

kubrasendogan@gmail.com

0000-0002-9485-1943

**Banu Yücel-Toy**

*Yıldız Teknik University, Türkiye*

byuceltoy@gmail.com

0000-0003-0460-4656

## **Introduction**

Curriculum fidelity is defined as the teachers' consideration of the curriculum to ensure the harmony and balance between the curriculum in the text and the curriculum in practice (Yaşaroğlu and Manav, 2015). Teachers bring the dead curriculum that is written on paper back to life by designing and implementing it in accordance with their classroom contexts (Akay and Er, 2017). Therefore, since teachers act as a kind of bridge between the curriculum and its actual implementation (Bell, 1993), how teachers interpret the curriculum they were given is very important for the education that students will receive (Eisner, 1990). Because, even if teachers are given the same curriculum or refer to the same textbook, the way teachers implement the curriculum will vary greatly depending on many criteria, including their teaching methods, the resources they have, and their personal teaching styles (Dusenbury et al., 2005; Ornstein and Hunkins, 2018; Songer and Gotwals, 2005). Thus, determination of teachers' curriculum fidelity is important to understand whether the curriculum serves its purpose, to what extent it does, and how it can be improved (Carroll et al., 2007; Meyers and

Brandt, 2015). For this reason, conducting studies that focus on teachers' curriculum fidelity is valuable. Previous studies (Baş and Şentürk, 2019; Bümen et al., 2014) drew attention to the dearth of studies specifically addressing the concept of curriculum fidelity in Turkey and recommended more research on this topic. This study aims to examine the curriculum fidelity of teachers who continue postgraduate education and explore the factors affecting their curriculum fidelity.

### **Methodology**

The convergent-parallel design, which is a type of mixed-method design that combines the use of quantitative and qualitative data collection methods, was used in this study. Participants in the study were postgraduate teachers continuing their education at Yıldız Technical University. For the quantitative part of this study, criterion sampling method was used and the following criteria were determined: (1) Teachers are pursuing their postgraduate education in the fall semester of 2021-2022, and (2) working in any of the public preschool, primary, middle or high school levels. Thus, two hundred and fifty teachers participated in the quantitative part of the study, and nine teachers were selected by purposive sampling for the qualitative one. Yaşaroğlu and Manav's (2015) Scale of Curriculum Fidelity having a Cronbach's alpha coefficient of .89. and a semi-structured interview form prepared by the researchers were used as data collection tools. ANOVA, independent samples t-test, and descriptive statistics were utilized for the quantitative part. Content analysis was done to analyze qualitative data.

### **Results / Expected Outcomes**

The results of the questionnaire revealed that teachers who continue their postgraduate education have a high level of fidelity to the curriculum. A significant difference was found between the level of teachers' curriculum fidelity and the gender variable; however, no significant difference was found in terms of the variables of graduate education levels, the postgraduate program they are enrolled in, and teachers' teaching departments. Based on the interview findings, it was concluded that the teachers generally take the curriculum of the MoNE into account but did not follow it blindly instead adapt it to fit their particular context. It has been discovered that the factors such as student characteristics, course duration, characteristics of the school and environment, central exams, etc. affect teachers' curriculum fidelity.

**Keywords:** Curriculum, Curriculum fidelity, Graduate education.

## References

- Akay, Y. & Er, K. O. (2017). İlkokul 4. sınıf matematik dersinde oluşturulan öğretim tasarımına dayalı uygulamaların etkililiği. *Electronic Turkish Studies*, 12(25) 17-54.
- Baş, G. & Şentürk, C. (2019). Teaching-learning conceptions and curriculum fidelity: A relational research. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(2), 163-180.
- Bell, J. S. (1993). Discussion of Kerfoot and Wrigley: The teacher as bridge between program and practice. *Tesol Quarterly*, 27(3), 467-475.
- Bümen, N. T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 203-228.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J. & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2(1), 1-9.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Hansen, W., Walsh, J. & Falco, M. (2005). Quality of implementation: Developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 20(3), 308-313.
- Eisner, E. W. (1990). Creative curriculum development and practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(1), 62-73.
- Meyers, C. & Brandt, W. C. (Eds.). (2015). *Implementation fidelity in education research: Designer and evaluator considerations*. NY: Routledge.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Songer, N. B. & Gotwals, A. W. (2005). *Fidelity of implementation in three sequential curricular units*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Yaşaroğlu, C. & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247-258.

# **Yabancı Dil Pratiği İçin Kullanılan evrimii Ortamların Kullanıcı Beklentilerine Göre Değerlendirilmesi**

*Bildiri Kodu: 169*

**Ercan Tozluoğlu**

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*

ercan\_tozluoglu@hotmail.com

0000-0003-3032-0446

**İsmail Gelen**

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*

ddrismail@hotmail.com

0000-0001-6669-8702

## **Giriş**

Yabancı dil eğitim programlarındaki temel problemin öğrenilmeye çalışılan dilin öğrenme ortamı dışında kullanılmıyor olması nedeniyle öğrencilerin pratik eksikliği yaşamaları olduğu düşünölmektedir (Gelen ve Ekmekçi, 2019). Çevrimiçi ortamlardan dil partnerleri bulmak çok da yeni olmayan bir pratik yöntemi olsa da son zamanlarda artan bir popülerite kazandığı ve bu alanda faaliyet gösteren pek çok internet sitesi ve mobil uygulamanın bulunduğu görölmektedir (Stevens ve Rice, 2019). Ancak bu paylaşım ortamlarından hangilerinin yabancı dili pratik etmek isteyenlerin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebildiğinin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu maksatla mevcut araştırma evrimii yabancı dil paylaşım platformlarından kullanıcıların beklentilerinin tespit edilmesine ve bu beklentilerin karşılanma düzeylerinin bazı bağımsız değişkenlere göre belirlenmesine odaklanmaktadır. Araştırmanın kuramsal temelini karşılıklı anadillerin paylaşımı stratejisi olan e-tandem dil öğrenme, bireylerin kendi öğrenmelerini düzenlemelerini betimleyen öz-yönelimli öğrenme ve bireylerin belli öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilmek için oluşturduğu kümeleri betimleyen öğrenme topluluğu kuramları oluşturmaktadır.

## **Yöntem**

Karma araştırma deseninde olan (Balcı, 2018) alışma nitel verilerin bir ölçme aracı oluşturulmasında kullanıldığı ve daha sonra nicel verilerle bulguların elde edildiği açımlayıcı

sıralı tasarımda yürütülmüştür (Creswell, 2003). Kuramsal çerçeve ve araştırma evreni olarak belirlenen platformların detaylı incelemesinden yararlanılarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuş ve formun kullanıcılara uygulanmasıyla kullanıcı beklentileri ortaya konmuştur. Bu beklentilerden yararlanılarak beklentilerin karşılanma düzeyini tespit etmek için bir ölçme aracı geliştirilmiş ve ön uygulaması yapılmıştır. Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları sonrasında “Çevrimiçi Dil Paylaşım Platformlarından Kullanıcı Beklentilerinin Karşılanma Düzeyi Ölçeği” geliştirilmiştir.

Ölçek 42 farklı ülkeden 29 farklı anadile sahip 132 kullanıcıya uygulanmıştır. Kullanıcılar, platform kullanım sürelerinin en az bir ay olması, araştırma dili olan İngilizceyi bilmeleri ve 18 yaşından büyük olmaları kriterlerine göre ölçüt örnekleme (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019) yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma evreni olarak “Conversation Exchange, Tandem, HelloTalk uygulamaları ile Facebook dil grupları” seçilmiştir. Asıl uygulamadan elde edilen veriler üzerinde SPSS istatistik programı ile bağımsız değişkenlere göre bağımsız gruplar T testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve bulgulara ulaşılmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırma sonucunda cinsiyet, meslek, anadil ve yabancı dil değişkenlerine göre anlamlı farklılık saptanamazken yaşa göre 18-30 yaş grubundaki kullanıcıların 51-60 yaş grubundaki kullanıcılara oranla güvenlik, yabancı dil öğrenme ve e-tandem dil öğrenme boyutlarında beklentilerinin karşılanma düzeylerinin daha yüksek olduğu ve 41-50 yaş grubunun ise 51-60 yaş grubundakilere göre öğrenme topluluğu boyutunda daha üst düzeyde beklentilerinin karşılandığı gözlenmiştir. Ülkeye göre ise Güney Amerika grubundaki kullanıcıların Asya grubuna göre yabancı dil öğrenme boyutundaki beklentilerinin daha üst düzeyde karşılandığı ortaya çıkmıştır. Kullanılan platform değişkenine bakıldığında ise kullanım kolaylığı boyutunda Tandem uygulamasını kullananların Facebook dil gruplarına göre beklentilerinin daha üst düzeyde karşılandığı görülmüştür.

Araştırma bulguları ilgili literatürle de karşılaştırıldığında elde edilen beklentilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarından kullanıcı beklentileriyle örtüştüğü (Li ve Asante, 2022) ve e-tandem dil öğrenme stratejisinin kelime dağarcığını geliştirmek için (Rahimi ve Fathi, 2022) özellikle daha genç bireyler tarafından tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bu ortamların kullanımının yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme ve üretimsel dil becerilerinin gelişiminin

sağlanması konusunda ortaya konan (Tolosa, Ordonez ve Guevera, 2017) çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Yaşam boyu öğrenme ve program çalışmaları, e-tandem dil öğrenme, Öğrenme topluluğu, Üretimsel dil becerileri.

### **Kaynaklar**

Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma* (13. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches*. California: SAGE.

Gelen, İ. & Ekmekçi, E. (2019). İsmail Gelen ile Eğitim Öğretim - Neden Yabancı Dil Öğrenmiyoruz? (TV Programı). <https://www.youtube.com/watch?v=oo2LhcXHQfA&t=625s7> sayfasından erişilmiştir.

Li, X. & Asante, I. K. (2022). International students expectations from online education in Chinese universities: Student-centered approach. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 8(1), 113-123.

Rahimi, M. & Fathi, J. (2022). Employing e-tandem language learning method to enhance speaking skills and willingness to communicate: The case of EFL learners, *Computer Assisted Language Learning*, <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2064512>

Stevens, M. & Rice, M. F. (2019). Collaborating to create middle level blended learning environments. B. Eisenbach & P. Greathouse (Ed.), *The online classroom: resources for effective middle level virtual education* içinde. Information Age Publishing.

Tolosa, C., Ordóñez, C. L. & Guevara, D. C. (2017). Language learning shifts and attitudes towards language learning in an online tandem program for beginner writers. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 105-118.

# **Evaluation of Online Foreign Language Practice Environments in Terms of Users' Expectations**

*Paper ID: 169*

**Ercan Tozluoğlu**

*Ondokuz Mayıs University, Türkiye*

ercan\_tozluoglu@hotmail.com

0000-0003-3032-0446

**İsmail Gelen**

*Ondokuz Mayıs University, Türkiye*

ddrismail@hotmail.com

0000-0001-6669-8702

## **Introduction**

It is considered that the main problem with foreign language education programs is the absence of language practice by learners because the target language is not being used out of the classroom. (Gelen and Ekmekçi, 2019). Accordingly, finding language partners from online environments has gained much popularity recently (Stevens and Rice, 2019). Thus, the research focuses on defining users' expectations from online foreign language exchange platforms and determining the level of fulfillment of these expectations in terms of some independent variables. The theoretical framework of this research consists of the theories of e-tandem language learning, self-directed learning and community of inquiry.

## **Methodology**

The study is conducted in explanatory sequential design, a mixed method (Balcı, 2018), in which qualitative data is used to create a measurement tool and then findings are gathered with the help of quantitative data (Creswell, 2003). A semi-structured interview form is created by making use of the data from theoretical framework and detailed observations on platforms chosen as research universe. Then, by applying this form to the learners, users' expectations are discovered. By making use of these expectations, a measurement tool is designed to determine the level of fulfilment of these expectations and applied for a first time. "The Online

Language Exchange Platforms' Users' Expectations Fulfillment Level Scale" is devised after reliability and validity analysis.

The scale then, applied to 132 users online from 42 different countries and having 29 different mother tongues. These users are determined by criterion sampling (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2019). "Conversation Exchange, Tandem, HelloTalk and Facebook language groups" are chosen as the research universe. The data is analyzed with SPSS and independent samples T test and one-way anova tests are run in accordance with the independent variables.

### **Results / Expected Outcomes**

Although there are no meaningful differences in terms of gender, occupation, mother tongue and foreign language, it is discovered that the expectations of users in 18-30 age group are better met compared to users in 51-60 age group in terms of security, foreign language learning and e-tandem language learning dimensions. Also, it is observed that expectations of South American users are better met compared to users from Asian countries in the dimension of foreign language learning. And in terms of platforms, Tandem users are discovered to have better met expectations in terms of ease of use.

When compared to literature on the issue, the expectations derived in this research are found to be in compliance with the relevant literature (Li and Asante, 2022). And it is discovered that e-tandem language learning has been used by young learners to increase their vocabulary (Rahimi and Fathi, 2022). In accordance with the literature, making use of these environments has significant impacts in terms of attaining positive attitudes towards foreign language learning and developing expressive language competence (Tolosa, Ordonez and Guevera, 2017).

**Keywords:** Community of inquiry, e-tandem language learning, Lifelong learning and program studies, Receptive language competence

### **References**

- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma* (13th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches*. California: SAGE.



- Gelen, İ. & Ekmekçi, E. (2019). İsmail Gelen ile Eğitim Öğretim - Neden Yabancı Dil Öğrenmiyoruz? (TV Program). Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=oo2LhcXHQfA&t=625s7>
- Li, X. & Asante, I. K. (2022). International students expectations from online education in Chinese universities: Student-centered approach. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 8(1), 113-123.
- Rahimi, M. & Fathi, J. (2022). Employing e-tandem language learning method to enhance speaking skills and willingness to communicate: The case of EFL learners, *Computer Assisted Language Learning*, <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2064512>
- Stevens, M. & Rice, M. F. (2019). Collaborating to create middle level blended learning environments. In B. Eisenbach & P. Greathouse (Eds.), *The online classroom: resources for effective middle level virtual education*. Information Age Publishing.
- Tolosa, C., Ordóñez, C. L. & Guevara, D. C. (2017). Language learning shifts and attitudes towards language learning in an online tandem program for beginner writers. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 105-118.

# Ortaokul Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi\*

*Bildiri Kodu: 197*

**Ümit Çimen Coşkun**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

umitcimen@gmail.com

0000-0002-2589-4595

**Mediha Sarı**

*Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

msari@cu.edu.tr

0000-0002-1663-648X

## Giriş

Eğitim programı, yaşayan bir üründür ve her programın değişime açık kendine özgü bir dinamiği vardır. Bu dinamik, okulları sarıp sarmalayan politik, ekonomik, sosyal, teknolojik ve kültürel alanlarda ortaya çıkan çok sayıda gelişme ve değişme ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle eğitim programlarının sınırlı bir ömre sahip oldukları, ilk geliştirildikleri halleriyle çok uzun bir süre kullanılamayacakları ve kullanılmamaları gerektiği, sürekli bir araştırma-geliştirme sürecine tabi tutulmaları gerektiği açıktır. Bu bağlamda, Demeuse ve Strauven'in (2016, s. 246) belirttiği gibi, eğitim programının ömrü sınırlıdır ve düzenli olarak gözden geçirilmesi gerekir.

Türkiye’de 2018 yılında BTY dersi öğretim programına bilgi işlemsel düşünme becerilerine yönelik kazanımlar eklenerek program güncellenmiş ve uygulamaya konulmuştur. Öğretim programının geliştirilme sürecinin aktarıldığı çalışmada, Gülbahar ve Kalelioğlu (2018), programın etkililiği için belirli aralıklarla gözden geçirilerek güncellenmesinin önemine dikkat çekmektedir. Erden (2009, s. 20) de benzer şekilde programların uygulamadaki işlerliğinin sürekli kontrol edilmesi, belirlenen aksaklıkların giderilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda programın uygulamadaki yeterliliğinin, yürütülebilirliğinin, uygunluğunun ve

---

\*Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

etkililiğinin belirlenebilmesi bakımından uygulayıcısı olan öğretmen görüşlerinin alınması önemlidir. Bu nedenle 2018 yılında uygulamaya koyulan BTY dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmuş ve bu araştırmada, Ortaokul BTY Dersi Öğretim Programının uygunluğunu değerlendirmek, problemleri belirlemek ve bu doğrultuda programın iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirmek için Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Öğretmenlerin programa ilişkin görüş ve gereksinimlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu aşama, tarama modelinde betimsel bir çalışma niteliğindedir. Araştırmada verilerin toplanmasında kullanılan “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Programı Değerlendirme Anketi”, nicel verilerin yanı sıra öğretmenlerin programa ilişkin görüş ve önerileri ile birlikte eğitim ihtiyaçlarını da belirleme amacını taşıdığından formda açık uçlu sorulara da yer verilmiştir. Araştırmada, aynı zamanda hem nitel hem de nicel veri toplandığından eş zamanlı karma desen kullanılmıştır. Bu desen nicel analiz sonuçlarını nitel bulgularla doğrudan karşılaştırılması, nicel sonuçlarla nitel bulguların açıklanması, problemin hem nicel hem de nitel olarak tanımlanması ve bir olgunun tam olarak anlaşılmasını geliştirmek için nicel ve nitel sonuçları birbirini tamamlayacak biçimde birleştirilmesi amacıyla kullanılabilir (Creswell, 2019, s. 36; Creswell ve Plano-Clark, 2015, s. 84).

Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinin tüm ilçelerindeki ortaokullarda görev yapmakta olan 203 Bilişim Teknolojileri (BT) öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada herhangi bir örneklem alınmamış olup, evren erişilebilir düzeyde olduğundan tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Belirlenen evrende Hatay’ın tüm ilçelerinden olmak üzere 148 ortaokulda görev yapan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 157 BT öğretmenine ulaşılmıştır.

Araştırma verilerinin toplanmasında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Programı Değerlendirme Anketi (BTY-PDA) kullanılmıştır. BTY-PDA, beşli Likert tipinde yanıtlanabilecek maddelerin bulunduğu bir ankettir. Araştırmada kullanılan anketin güvenilirlik analizine göre Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ankette verdikleri yanıtlardan elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistik kullanılmıştır. Anketteki maddelere öğretmenlerin verdiği yanıtların dağılımları, frekans, yüzde, aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Ulaşılan bulgular tablolar yardımıyla sunulmuştur.

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Anketinde, öğretmenlerin programın öğelerine ilişkin çeşitli sorulara ve ayrıca eklemek istedikleri görüşlerine ilişkin açık uçlu sorular da yer almaktadır. BT öğretmenlerinin sorulara verdiği yanıtlardan elden edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi, bulguların yorumlanması şeklinde gerçekleştirilmiştir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

BTY Öğretim Programı'nı Değerlendirme Anketinde yer alan bölümlerden en yüksek ortalamaya "İçerik" ögesinin, en düşük ortalamaya ise "Uygulanma Koşulları" ögesinin sahip olduğu belirlenmiştir. BT öğretmenlerinin eğitim programının boyutlarına yönelik aritmetik ortalamaları "kazanımlar" ögesi için 3,46; "içerik" ögesi için 3,62, "öğrenme-öğretme süreci" ögesi için 3,35, "değerlendirme" ögesi için 3,44, "programın eğitim felsefesi, varsayımları, genel anlayışı" için 3,33, "uygulama koşulları" için de 2,62 olarak belirlenmiştir.

BTY dersi öğretim programı kazanımlarının öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilgili olduğu, öğrencilerin seviyesine uygun ve BT sınıfında uygulanabilir olduğu belirlenmiştir. Programın içeriğinin güncel olduğu, basitten karmaşığa doğru yapılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte 5 ve 6. sınıf içeriğinin birbirini tekrar ettiği, öğretmenlerin içeriğin tekrar etmesini onaylamadıkları belirlenmiştir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde, okulların büyük bir çoğunluğunun yeterli donanıma ve teknik alt yapıya sahip olmadıkları belirlenmiştir. BTY Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlendirme yaklaşımının, öğretmenler tarafından onaylanmasına rağmen okulların çoğunda mevcut donanımın ve teknik alt yapının yeterli olmaması nedeniyle öğretmenlerin programdaki açıklamalara uygun şekilde değerlendirme yapmalarının güç olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Bilişim teknolojileri, Karma yöntem, Program değerlendirme.

### **Kaynaklar**

Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. & Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (2. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demeuse, M. & Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme: Politik kararlardan uygulamaya* (2. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Glbahar, Y. & Kalelioğlu, F. (2018). Bilişim teknolojileri ve bilgisayar bilimi: Öğretim programı güncelleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(217), 5-23.

**Evaluation of Secondary School Information Technologies and Software Curriculum  
According to Teachers' Views**

*Paper ID: 197*

**Ümit Çimen Coşkun**

*Ministry of National Education, Türkiye*

umitcimen@gmail.com

0000-0002-2589-4595

**Mediha Sarı**

*Cukurova University, Türkiye*

msari@cu.edu.tr

0000-0002-1663-648X

**Introduction**

The education program is a living product and each program has its own dynamic that is open to change. This dynamic is closely related to the many developments and changes that occur in the political, economic, social, technological and cultural fields surrounding the schools. In this context, as Demeuse and Strauven (2016, p. 246) stated, it is clear that the life of the education program is limited and it should be reviewed regularly also education programs cannot and should not be used for a very long time as they were first developed and they should be included in a continuous research and development process.

The program was updated and put into practice by adding acquisitions for computational thinking skills to the ICT course curriculum in Turkey in 2018. In the study in which the development process of the curriculum is conveyed, Gülbahar and Kalelioğlu (2018) point to the importance of updating the curriculum at regular intervals for its effectiveness. Erden (2009, p. 20) similarly states that the functionality of the programs in practice should be constantly checked and the identified deficiencies should be eliminated. In this context, it is important to get the opinions of the teachers, who are the implementers, in order to determine the adequacy, executability, suitability and effectiveness of the program in practice. For this reason, there was a need to evaluate the ICT course curriculum, which was put into practice in 2018, based on teacher opinions. In this research, it is aimed to get the opinions of Information

Technologies teachers in order to evaluate the suitability of the Secondary School ICT Curriculum, to identify the problems and to develop suggestions for the improvement of the program.

### **Methodology**

This research, in which the opinions and needs of the teachers about the program are tried to be determined, is a descriptive study in the screening model. Since the "Information Technologies and Software Curriculum Evaluation Questionnaire", which was used to collect data in the research, aims to determine the educational needs along with the opinions and suggestions of the teachers about the program, in addition to the quantitative data, open-ended questions were also included in the form. The research was conducted using a convergent parallel design, in which both qualitative and quantitative data were collected. This pattern can be used to directly compare quantitative analysis results with qualitative findings, to explain quantitative results and qualitative findings, to define the problem both quantitatively and qualitatively, and to combine quantitative and qualitative results in a complementary way to develop a full understanding of a phenomenon (Creswell, 2019, p. 36; Creswell and Plano-Clark, 2015, p. 84).

The universe of the research consists of 203 Information Technologies (IT) teachers working in secondary schools in all districts of Hatay in the 2018-2019 academic year. No sample was taken in the study, and it was aimed to reach all of them since the universe was at an accessible level. In the determined population, 157 ICT teachers working in 148 secondary schools from all districts of Hatay and volunteering to participate in the study were reached.

Data were collected using the Evaluation Questionnaire for Information and Communication Technologies and Software Curriculum (EQ-ICTSC) that had Likert-type items and open-ended questions between January and March 2019. While descriptive statistics were utilized for the analysis of the quantitative data, qualitative data were analyzed using content analysis methods. According to the reliability analysis of the questionnaire used in the research, the Cronbach alpha internal consistency coefficient was calculated as .98. In the study, descriptive statistics were used in the analysis of the quantitative data obtained from the answers given by the teachers in the questionnaire. The distribution of the answers given by the teachers to the items in the questionnaire, frequency, percentage, arithmetic mean ( $\bar{x}$ ) and standard deviation (sd) values were calculated. SPSS package program was used in the analysis of the data. The findings were presented with the help of tables.

In the EQ-ICTSC, there are also open-ended questions regarding the teachers' various questions about the elements of the program and also their views that they want to add. Content analysis was used in the analysis of the qualitative data obtained from the answers given by the IT teachers to the questions. Content analysis was carried out in the form of coding the data, finding the themes, organizing the data according to the codes and themes, and interpreting the findings.

### **Results / Expected Outcomes**

It was determined that the "Content" item had the highest average and the "Implementation Conditions" item had the lowest average among the departments in the ICT Curriculum Evaluation Questionnaire. The arithmetic mean of ICT teachers for the dimensions of the education program was 3.46 for the item “attainments”; It was determined as 3.62 for the “content” item, 3.35 for the “learning-teaching process” item, 3.44 for the “evaluation” item, 3.33 for the “educational philosophy, assumptions and general understanding of the program” and 2.62 for the “application conditions”.

The result shows that the ICT course curriculum attainments are related to the daily lives of the students, are suitable for the level of the students and are applicable in the ICT classroom. It has been concluded that the content of the program is up-to-date and structured from simple to complex. However, it was determined that the content of the 5th and 6th grades repeated each other, and the teachers did not approve of this repetition. It has been determined that most of the schools do not have sufficient equipment and technical infrastructure in the learning-teaching processes. Although the assessment approach in the ICT Curriculum was approved by the teachers, it was stated that it was difficult for the teachers to make an assessment in accordance with the explanations in the program due to the insufficient equipment and technical infrastructure in most of the schools.

**Keywords:** Curriculum evaluation, Information and communication technologies, Mixed method.

### **References**

- Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. & Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (2nd ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.



- Demeuse, M. & Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme: Politik kararlardan uygulamaya* (2nd ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gölbahar, Y. & Kalelioğlu, F. (2018). Bilişim teknolojileri ve bilgisayar bilimi: Öğretim programı güncelleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(217), 5-23.

# **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi**

*Bildiri Kodu: 213*

**Hasan Hüseyin Şahin**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

ozelegitim.hhs@gmail.com

0000-0002-7372-6107

**Necdet Aykaç**

*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

necdetaykac@mu.edu.tr

## **Giriş**

Özel gereksinimli öğrenciler tıpkı normal gelişim gösteren öğrenciler gibi öğrenme ve davranışlar bakımından birbirlerinden benzerlik ve farklılıklar göstermektedir. Özel gereksinimli bireylerin, öğrenme ve öğretim sürecinden etkili ve verimli bir şekilde faydalanmaları için öğretim sürecinin özel gereksinimli bireylerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekmektedir (MEB, 2018). Öğretim faaliyetlerinin özel gereksinimli bireyler için planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) ile mümkün olabilmektedir. BEP'lerin değerlendirilmesi ve değerlendirmenin raporlaştırılması Metfessel-Michael program değerlendirme modeline göre yapılmıştır. Eğitimin genel ve özel hedeflerini ön plana çıkartan bu modele göre, hedeflerin; danışma, öğretim ve yönetim hizmetleri açısından anlamlı stratejilere dönüştürülmesi gerekmektedir (Gilchrist ve Bernice, 1974 ve Popham, 1988'den aktaran Uşun, 2012).

Bu araştırma özel gereksinimli bireyler için hazırlanan BEP'lerin Metfessel-Michael program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi amacıyla planlanmıştır. Program geliştirme öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme durumu ve değerlendirme özelinde belirlenen amaç doğrultusunda; araştırmaya dahil edilen BEP'lerin bireyselleştirilmiş eğitim programı kalitesini değerlendirme ölçeğine (BEPKDÖ) göre kalite durumları, öğretmen görüşlerine göre özel gereksinimli bireyler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının durumları

ve ebeveyn görüşlerine göre özel gereksinimli bireyler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının durumunun nasıl olduğunun değerlendirilmiştir.

## **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görevli iken özel gereksinimli öğrencisi için BEP hazırlayan öğretmenler, öğretmenlerin hazırladıkları BEP'ler ve özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak veri toplamak için BEPKDÖ ile öğretmen ve ebeveynlerden görüş almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı kalitesini değerlendirme ölçeği Alan ve Aksoy (2019) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Öğretmen görüşme formları ve ebeveyn görüşme formları alanyazından destek alınarak araştırmacının amacına uygun şekilde araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir ve uzman görüşleri ile son haline getirilmiştir. Öğretmen görüşme soruları 10 görüşme sorusu ve derinlemesine inceleme için 13 sondaj sorudan oluşmaktadır. Ebeveyn görüşme soruları 12 soru ve derinlemesine inceleme için 15 sondaj sorudan oluşmaktadır. Araştırmaya 12 öğretmen ve altı ebeveyn ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze ve çevrimiçi platformlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca veri çeşitlenmesi için 12 öğretmenin ilettiği 29 BEP dosyası bireyselleştirilmiş eğitim programı kalitesini değerlendirme ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Araştırma verilerinin nitel veri analiz yöntemlerinden tematik analiz yöntemiyle analiz edilecektir. Bu araştırmada öğretmenler ve ebeveynler ile yapılan görüşmelerin dökümleri yapıldıktan sonra, kontrol çalışmaları yapılmış ve ardından araştırmacılar tarafından tematik analiz yapılması planlanmıştır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Özel gereksinimli bireyler için hazırlanan BEP'lerin Metfessel-Michael program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonuçlarına dönük olarak BEP'lerin daha nitelikli hazırlanması dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerin daha nitelikli eğitime ulaşması konusunda destek olacağı düşünülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerinin de çocukları için hazırlanan programdan ve süreçten ne düzeyde bilgi sahibi oldukları yine özel gereksinimli bireylerin alacağı eğitimin niteliğini artırma yönünde pozitif bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Aile, BEP, Öğretmen, Özel gereksinimli birey.

## Kaynaklar

- Akar, H. (2016). Durum çalışması. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 51-110). Ankara: Anı.
- Alan, Ş. (2019). *Özel eğitim okullarında geliştirilmiş olan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) kalitelerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53.
- Ayanoğlu, Ç. & Gür-Erdoğan, D. (2019). Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 677-706.
- Can, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (KKTC örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erdin, G. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinin çocuklarının eğitimleri konusundaki görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ersan, D. T. & Ata, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamasına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*[Özel Sayı], 162-177.
- Ilik, S. S. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev yapan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları hazırlamaya uygulamaya ve izlemeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 485-495.
- Kargın, T. (2013). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (İ. H. Diken, Ed.). (7. b.). Ankara, Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeliği\\_07072018.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf) sayfasından erişilmiştir.

- Özan, S. (2019). *Sınıf öğretmenleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı sürecine ilişkin deneyimleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, C. Ç. & Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 145-159.
- Özyürek, M. (2014). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Toprak, Ö. F. (2018). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlama sürecine ilişkin ekip üyelerinin deneyimleri: Bir ortaokul örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme – Süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaman, A. (2017). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yazıcıoğlu, T. (2019). Rehberlik öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) biriminin işleyişine ilişkin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 225–234.
- Yener, Ç. (2019). *Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, M. F. (2013). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları engellerin incelenmesi (Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

# **Metfessel-Michael Program Evaluation of Individualized Education Programs**

## **Evaluation by Model**

*Paper ID: 213*

### **Hasan Hüseyin Şahin**

*Ministry of National Education, Türkiye*

ozelegitim.hhs@gmail.com

0000-0002-7372-6107

### **Necdet Aykaç**

*Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

necdetaykac@mu.edu.tr

## **Introduction**

Students with special needs show similarities and differences from each other in terms of learning and behaviors, just like students with normal development. In order for individuals with special needs to benefit from the learning and teaching process effectively and efficiently, the teaching process should be arranged according to the interests, wishes and needs of individuals with special needs (MoNE, 2018). Planning, implementation and evaluation of teaching activities for individuals with special needs is possible with individualized education programs (IEP). Evaluation of IEPs and reporting of the evaluation were made according to the Metfessel-Michael program evaluation model. According to this model, which highlights the general and specific objectives of education, the objectives are; It needs to be translated into meaningful strategies in terms of counseling, teaching and management services (Gilchrist and Bernice, 1974 and Popham, 1988, cited in Uşun, 2012).

This research was planned to evaluate IEPs prepared for individuals with special needs according to the Metfessel-Michael program evaluation model. In line with the purpose determined in terms of target, content, learning situation and evaluation, which are the program development elements; The quality status of the IEPs included in the research according to the scale of individualized education program quality assessment (IEPKÖS), the status of the individualized education programs prepared for individuals with special needs according to the

opinions of the teachers, and the status of the individualized education programs prepared for the individuals with special needs according to the views of the parents were evaluated.

### **Methodology**

The case study design, one of the qualitative research designs, was used in the study. The universe of the research consists of teachers who prepare IEPs for their students with special needs while they are working in schools affiliated to the Ministry of National Education, IEPs prepared by teachers and parents of individuals with special needs. Purposive sampling was used in the research. In order to collect data in accordance with the purpose of the research, semi-structured interview form was used to obtain opinions from teachers and parents with IEPKSS. The scale for evaluating the quality of the individualized education program was developed by Alan and Aksoy (2019) and validity and reliability studies were carried out. Teacher interview forms and parent interview forms were developed by the researchers in accordance with the purpose of the researcher, with support from the literature, and were finalized with expert opinions. Teacher interview questions consist of 10 interview questions and 13 drilling questions for in-depth analysis. Parent interview questions consist of 12 questions and 15 sounding questions for in-depth review. Semi-structured interviews were conducted with 12 teachers and six parents for the study. Interviews were conducted face-to-face and via online platforms. In addition, 29 IEP files submitted by 12 teachers were evaluated with an individualized education program quality assessment scale for data diversity.

The research data will be analyzed with thematic analysis method, one of the qualitative data analysis methods. In this study, after the transcripts of the interviews with teachers and parents were made, control studies were carried out and then thematic analysis was planned by the researchers.

### **Results / Expected Outcomes**

Based on the results of this research, which was carried out in order to evaluate IEPs prepared for individuals with special needs according to the Metfessel-Michael program evaluation model, it is thought that it will support students with special needs to reach a more qualified education due to the more qualified preparation of IEPs. It is thought that the level of knowledge of the parents of individuals with special needs about the program and the process prepared for their children will also have a positive effect on increasing the quality of the education that individuals with special needs will receive.

**Keywords:** Family, IEP, Teacher, Individual with special needs.

## References

- Akar, H. (2016). Durum çalışması. In A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (pp. 51-110). Ankara: Anı.
- Alan, Ş. (2019). *Özel eğitim okullarında geliştirilmiş olan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) kalitelerinin incelenmesi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53.
- Ayanoğlu, Ç. & Gür-Erdoğan, D. (2019). Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 677-706.
- Can, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (KKTC örneği)*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Erdin, G. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinin çocuklarının eğitimleri konusundaki görüşleri*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Ersan, D. T. & Ata, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamasına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*[Özel Sayı], 162-177.
- Ilik, S. S. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev yapan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları hazırlamaya uygulamaya ve izlemeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 485-495.
- Kargın, T. (2013). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (İ. H. Diken, Ed.). (7th ed.). Ankara, Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Retrieved from [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonetmeligi\\_07072018.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf)



- Özan, S. (2019). *Sınıf öğretmenleri ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı sürecine ilişkin deneyimleri*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Öztürk, C. Ç. & Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 145-159.
- Özyürek, M. (2014). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Trans.). Ankara: Pegem Akademi.
- Toprak, Ö. F. (2018). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlama sürecine ilişkin ekip üyelerinin deneyimleri: Bir ortaokul örneği*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme – Süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaman, A. (2017). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Yazıcıoğlu, T. (2019). Rehberlik öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) biriminin işleyişine ilişkin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 225–234.
- Yener, Ç. (2019). *Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Yılmaz, M. F. (2013). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları engellerin incelenmesi (Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği)*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

**Zeka Oyunlarıyla Zenginleştirilmiş Matematik Öğretiminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Problem Çözme Öz-Yeterlik Algularına ve Bilişsel Farkındalıklarına Etkisi**

*Bildiri Kodu: 218*

**Mustafa Aslan**

*Harran Üniversitesi, Türkiye*

mustafaaslan63@harran.edu.tr

0000-0003-2373-2768

**Mediha Sarı**

*Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

msari@cu.edu.tr

0000-0002-1663-6482

## **Giriş**

Matematik eğitimi, tüm dünyada öğretim programlarının önemli bir parçası olarak görülmektedir. Türkiye’de görülen en büyük akademik problemlerden birinin öğrencilerin matematik başarı puanlarının diğer derslere göre oldukça düşük olmasıdır. Yapılan uluslararası (PISA vb.) ve ulusal sınavların sonuçları (TYT, AYT) incelendiğinde öğrencilerin matematik puanlarının diğer derslere göre oldukça düşük olduğu görülmektedir (Bingölbali ve Özmantar, 2012, s. 32). Bu düşünce ile öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarı puanlarını arttırmada ve derse yönelik olumsuz tutu ve önyargılarını kaldırmada zeka oyunlarının önemli çözüm yolu olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada temel alınan değişkenler, “zeka oyunları ile zenginleştirilmiş matematik eğitimi”, “akademik başarı”, “problem çözme öz-yeterlik algısı” ve “matematik bilişsel farkındalık”tır. Alanyazın incelendiğinde bu değişkenleri bir arada ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Alanyazındaki bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlamak amacıyla bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla araştırmanın problem cümlesi “Matematik dersinde zeka oyunları ile zenginleştirilmiş öğretimin akademik başarıya, problem çözme öz-yeterlik algısına ve bilişsel farkındalığa etkisi nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir.

## **Yöntem**

Veriler, “Matematik Dersi Geometri ve Ölçme Alanı Başarı Testi, Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri, Matematiksel Üstbilis Farkındalık Ölçeği”, öğrenci-araştırmacı günlükleri, öğrenci-araştırmacı görüşme formları ve yarı yapılandırılmış gözlem formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri SPSS 21.0 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Gruplar arasında farklılaşmaları incelemek amacıyla, bağımsız gruplar t-testi ile iki faktörlü varyans ve kovaryans analizi (Ancova) uygulanmıştır. Puanlar arasındaki farklılıkların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi olarak  $p=.05$  esas alınmıştır. Araştırmada görüşme formları, gözlem formları, öğrenci ve araştırmacı günlükleri ile toplanan nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, zeka oyunları etkinlikleri ile zenginleştirilmiş matematik öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin matematik dersi geometri ve ölçme alanı akademik başarı son test ve kalıcılık testi puanları, Milli Eğitim Bakanlığı Matematik Dersi Öğretim Programının öngördüğü biçimde öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde, araştırmanın bir diğer değişkeni olan problem çözme öz-yeterlik algılarına ait puanlarda da ölçeği oluşturan “güven, öz denetim ve kaçınma” boyutlarının tümünde deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin matematiksel üstbilis farkındalık puanların karşılaştırmak amacıyla yapılan analizler sonucunda ölçeğin “matematiksel tespit” boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark görülürken, “matematiksel bilgi ve “matematiksel izleme” boyutunda grupları puanları arasında herhangi bir farklılaşma olmadığı anlaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Zeka oyunları, Matematik, Problem çözme, Bilişsel farkındalık

## **Kaynaklar**

Bingölbali, E. & Özmantar, M. F. (2009). *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri*. Ankara: Pegem Akademi.

**An Analysis of the Effect of Mathematics Teaching Enhanced with Intelligence Games  
on the 5th Grade Students' Academic Achievement, Problem Solving Self-Efficacy  
Perceptions and Their Cognitive Awareness**

*Paper ID: 218*

**Mustafa Aslan**

*Harran University, Türkiye*

mustafaaslan63@harran.edu.tr

0000-0003-2373-2768

**Mediha Sarı**

*Çukurova University, Türkiye*

msari@cu.edu.tr

0000-0002-1663-6482

## **Introduction**

Mathematics education is seen as an important part of curricula all over the world. One of the biggest academic problems in Turkey is that students' mathematics achievement scores are quite low compared to other courses. When the results of international (PISA etc.) and national exams (TYT, AYT) are examined, it is seen that the mathematics scores of the students are quite low compared to other courses (Bingölbali and Özmantar, 2012, p. 32). With this thought, it is thought that intelligence games will be an important solution to increase the academic achievement scores of the students in the mathematics course and to remove their negative attitudes and prejudices towards the course.

The variables based on this study are "Mathematics teaching enriched with intelligence games", "academic success", "problem solving self-efficacy perception" and "mathematics cognitive awareness". When the literature was examined, no study was found that dealt with these variables together. It was necessary to carry out this study in order to contribute to the elimination of this deficiency in the literature. For this purpose, the problem statement of the research is "How is the effect of teaching enriched with intelligence games in mathematics course on academic success, problem solving self-efficacy perception and cognitive awareness?" expressed as.

## **Methodology**

Data was collected through Mathematics Lesson Geometry and Measurement Area Academic Achievement Test, Problem Solving Inventory for Children, Mathematical Metacognition Awareness Scale, student-researcher diaries, student-researcher interview forms and semi-structured observation forms. The quantitative data of the study was analyzed through the use of the SPSS 21.0 statistical program. Independent sample t-test and two-factor analysis of variance and covariance (Ancova) were used to identify the differences between the groups. The significance level of  $p=.05$  was taken as the basis for interpreting the differences across the scores. Content analysis was used during the analysis of qualitative data obtained from the interview forms, observation forms, student and researcher diaries.

## **Results / Expected Outcomes**

The findings revealed that the mathematics course geometry and measurement area academic achievement post-test and retention test scores of the students in the experimental group, who were taught mathematics enriched with intelligence games activities, were found to be significantly higher than those in the control group, who were taught as prescribed by the Ministry of National Education's Mathematics Curriculum. Likewise, a statistically significant difference was noted across the "confidence, self-control and avoidance" dimensions of the problem solving self-efficacy perceptions in favor of the experimental group. The results of the analysis carried out to compare the mathematical metacognitive awareness scores of the students in the experimental and control groups suggested a significant difference across the "mathematical determination" dimension of the scale in favor of the experimental group, while the "mathematical knowledge and "mathematical monitoring" dimensions were free from any significant difference across the groups.

**Keywords:** Intelligence games, Mathematics, Problem solving, Cognitive awareness

## **References**

Bingölbali, E. & Özmantar, M. F. (2009). *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri*. Ankara: Pegem Akademi.

# Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitiminde Küresel Okuryazarlık: Paydaşların Programa Yönelik İhtiyaçlarının Değerlendirilmesi

*Bildiri Kodu: 220*

**Fatih Öztürk**

*Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye*

fatih.ozturk@erdogan.edu.tr

0000-0002-6209-1644

**Muhammed Akıncı**

*Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye*

muhammed.akinci@erdogan.edu.tr

0000-0002-5001-2080

## **Giriş**

Küreselleşme insan hayatını etkileyen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Tomlinson, 2013). Küreselleşme, bizi, insanların davranış, düşünüş yaşayış biçimini değiştirebilecek bir dünyayla karşı karşıya bırakmaktadır. Dahası insanlar artık kendilerini sadece bağlı bulunduğu ülkenin değil, küresel bir topluluğun üyesi olarak da görmektedir (Giddens, 2006). Bu yüzden eğitim kurumlarının öğrencileri küresel bir dünyaya hazırlaması beklenir. Öğrencilerin yerel ve ulusal aidiyetlerinin yanında artık küresel bir bakış açısı geliştirmeleri gerekir (Kirkwood, 2001). Çünkü insanlar artık bireysel sorumluluğun yerel ve ulusal sınırlarda sona ermediğini fark etmektedir. Bu araştırma Küreselleşme ve Toplum lisans dersini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Seçmeli bir lisans dersi olan Küreselleşme ve Toplum, öğretmen adaylarına küreselleşmeye ilişkin bilgi, beceri ve değerler kazandırmaktadır. Bu araştırma dersin paydaşlarının eğitsel ihtiyaçlarını belirlemeyi ve ilgili ihtiyaçların derste ne kadar karşılandığını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

## **Yöntem**

Araştırmada yöntemsel olarak bütüncül tek durum çalışması tasarımı kullanılmıştır (Creswell, 2007; Stake, 2005). Dersin değerlendirmesinde ise Stake tarafından geliştirilen İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Model kullanılmıştır (Stake, 1967). Stake, İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme süreçlerinde programın paydaşları ile doğal iletişimin önemini vurgulamaktadır

(Stake, 2013, 2014). Bu sebeple araştırma verileri, yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış görüşme formları ile saha notlarıyla toplanmıştır. Katılımcılar; öğretmenler, öğretmen adayları, öğretim elemanları ve program geliştirme uzmanıdır. Nitel veri toplama süreçlerinden elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırma sonuçları dersin hedeflerine dönük birbirine karşıt yaklaşımlarının olduğunu göstermektedir. Araştırmanın ikinci sonucu göstermektedir ki paydaşlar derse dair yaklaşımlarını sosyal bilgiler öğretimiyle veya öğretmen eğitimiyle ilişkilendirmemektedir. Dolayısıyla küreselleşmenin sosyal bilgiler öğretiminde yeterince karşılık bulmadığını söylemek yanlış olmayacaktır. İlgili problem öğretmen eğitimi politikasından kaynaklanıyor olabilir. Küreselleşme ve etkilerine gerçekten vurgu yapan bir öğretmen eğitimi politikası ve programı problemi ortadan kaldırabilir. Paydaşlar küreselleşme hakkında birbirine karşıt yaklaşımlara sahip olduğundan kavram tartışmalı ve karmaşık bir anlama işaret etmektedir. Bu yüzden sosyal bilgiler öğretimi için küreselleşmenin anlam ve önemini ortaya konulması gereklidir. Öğretim programları küreselleşmeye karşı önyargıları sona erdirmeye odaklanan hedef ve içeriklerle zenginleştirmelidir.

**Anahtar Sözcükler:** Küreselleşme, Öğretmen eğitimi, Program, Sosyal bilgiler, Toplum

### **Kaynaklar**

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (2. b.). SAGE.
- Giddens, A. (2006). *Sociology*. Polity Press.
- Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *Social Studies*, 92(1), 10–15.
- Stake, R. E. (1967). *The countenance of educational evaluation*. Department for Exceptional Children, Gifted Children Section.
- Stake, R. E. (2005). *Qualitative case studies*. K. D. Norman & S. L. Yvonna (Ed.), *The sage handbook of qualitative research* (3. b.) içinde (s. 443-465). SAGE.
- Stake, R. E. (2013). Responsive evaluation IV. M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots. A wider perspective of theorists' views and influences* içinde (s. 189-197). SAGE.

Stake, R. E. (2014). Information science and responsive evaluation. *E-Learning and Digital Media*, 11(5), 443-450.

Tomlinson, J. (2013). *Küreselleşme ve kültür*. Ayrıntı.



# **Evaluating Stakeholders Curricular Needs: Global Literacy in Social Studies Teacher Education**

*Paper ID: 220*

**Fatih Öztürk**

*Recep Tayyip Erdoğan University, Türkiye*

fatih.ozturk@erdogan.edu.tr

0000-0002-6209-1644

**Muhammed Akıncı**

*Recep Tayyip Erdoğan University, Türkiye*

muhammed.akinci@erdogan.edu.tr

0000-0002-5001-2080

## **Introduction**

Globalization affects the lives of each human being on earth (Tomlinson, 2013). It also has the potential to change how we live, how we think, and where we live. Accordingly, people identify themselves as members of a global community (Giddens, 2006). So, it is crucial for educational institutions to support students with a global worldview besides their local and national belongings (Kirkwood, 2001). People increasingly understand that social responsibility does not stop at national borders but goes beyond them. This paper aims to evaluate an undergraduate course named Globalization and Society. Globalization and Society course, which is an elective course under the social studies teacher education program, provides pre-service teachers with knowledge, skills, and values regarding globalization. We tried to determine the educational needs of the different stakeholders of the course and to comprehend to what extent the relevant course meets stakeholders' needs.

## **Methodology**

The research is a singular case study design (Creswell, 2007; Stake, 2005). Stake's Responsive Evaluation Model was also used to evaluate the course (Stake, 1967). Stake emphasizes the importance of natural communication with the stakeholders of the curriculum in Responsive Evaluation processes (Stake, 2013, 2014). For this reason, research data was collected through structured and semi-structured interviews and field notes. Participants were social studies

teachers, prospective teachers, the instructors leading the course, and the curriculum expert involved in developing the relevant curricula. We used descriptive and content analysis to analyze the data obtained from the qualitative data collection processes.

### **Results / Expected Outcomes**

Results show that stakeholders hold diverse opinions and expectations regarding the course's objectives. The second significant result shows that stakeholders' views were not sufficiently associated with teacher education and social studies teaching. It is reasonable to infer that the concept of globalization has not been adequately addressed in social studies teaching. The stated problem may stem from the current teacher education policy. A teacher education policy and program which truly emphasizes globalization, and its effects may solve the problem. Since the stakeholders may tend to a polarization that is irrelevant to the goals and contents, the term globalization has become a buzzword and controversial issue for stakeholders. So, it suggested that the meaning and importance of globalization in social studies education need to be clarified. The curriculum should include goals and content to end prejudice against globalization.

**Keywords:** Curriculum, Globalization, Social studies, Society, Teacher education

### **References**

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (2<sup>nd</sup> ed.). SAGE.
- Giddens, A. (2006). *Sociology*. Polity Press.
- Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *Social Studies*, 92(1), 10–15.
- Stake, R. E. (1967). *The countenance of educational evaluation*. Department for Exceptional Children, Gifted Children Section.
- Stake, R. E. (2005). *Qualitative case studies*. In K. D. Norman & S. L. Yvonna (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 443-465). SAGE.
- Stake, R. E. (2013). Responsive evaluation IV. In M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots. A wider perspective of theorists' views and influences* (pp. 189-197). SAGE.
- Stake, R. E. (2014). Information science and responsive evaluation. *E-Learning and Digital Media*, 11(5), 443-450.

Tomlinson, J. (2013). *Küreselleşme ve kültür*. Ayrıntı.

**TÜBİTAK 4004 Sürdürülebilir Yarımlara tEKnoloJİK Adımlar Projesi Modüler  
Programının Geliştirilmesi**

*Bildiri Kodu: 226*

**Özlenen Özdiyar-Gedik**

*Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*

ozlenen@hacettepe.edu.tr

0000-0001-5804-6384

**Süleyman Seren**

*MEB Pendik Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye*

1suleymansenen@gmail.com

0000-0002-2702-4905

**Uğur Atik**

*MEB Pendik Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye*

ugur.atk@gmail.com

0000-0001-6747-5199

**Giriş**

Bu çalışma, bilginin toplum ile buluşturulmasını ve yaygınlaştırılmasını, bilginin mümkün olduğunca görselleştirilerek, etkileşimli uygulamalarla anlaşılır bir biçimde kazandırılması amacıyla TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları proje çağrısı kapsamında gerçekleştirilmiştir. Projenin hedef kitlesi olan üstün yetenekli öğrencilerin sürdürülebilirlik yetkinliğini kazanmaları, Dünya'nın ihtiyacı olan sürdürülebilir kalkınma bilincini deneyimlemeleri, sürdürülebilir değerleri somutlaştırmaları, sürdürülebilir bir gelecek tasarımları, sürdürülebilirlik karmaşasını anlamlandırarak çözüm odaklı bakış açısıyla geleceğimiz için harekete geçmeleri ve bu konularda farkındalık oluşturulması hedeflerine ulaşmak için, modüler programlama yaklaşımına uygun bir eğitim programı olarak tasarlanmıştır.

Projenin üst hedefinde “Yeşil Mutabakat” çerçevesince ‘İklim Değişikliği, Çevre ve Biyoçeşitlilik’, ‘Temiz, Erişilebilir ve Güvenli Enerji Arzı’, ‘Yeşil ve Sürdürülebilir Tarım:

Tarladan Sofraya Sürdürülebilir Tarım', 'Temiz ve Döngüsel Ekonomi' ve 'Sürdürülebilir Akıllı Ulaşım' araştırma başlıkları öncelikli alanlar olarak belirlenmiştir. Çocuklarımızın sürdürülebilirlik yetkinliğini kazanmaları, Dünya'nın ihtiyacı olan sürdürülebilir kalkınma bilincini deneyimlemeleri, sürdürülebilir değerleri somutlaştırmaları, sürdürülebilir bir gelecek tasarımları, sürdürülebilirlik karmaşasına çözüm sunarak geleceğimiz için harekete geçmeleri ve bu konularda farkındalık oluşturulması özel hedefler olarak belirlenmiştir.

İçerik düzenlemeleri, modüler program yaklaşımına uygun olarak 'Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri', 'Sürdürülebilir Enerji', 'Toprak ve Bitki Kullanımı', 'Yaşam Alanlarında Atık ve Kirleticiler' ve 'İklim Değişikliği' olmak üzere toplam beş modüle yer verilmiştir.

Etkinlikler, alanında uzman akademisyenlerin proje ekibi ile ortak çalışmalarıyla katılımcılara kuramsal ve pratik bilgilerin doğal ortamlarda; uygulama ağırlıklı, iş birliğine dayalı öğrenme ve yaparak yaşayarak öğrenme modelini merkeze alarak; atölyeler şeklinde planlanmıştır.

Uzmanların tasarladıkları etkinlikler üstün yetenekli öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olabilmesi için gözden geçirilmiştir. Ayrıca her günün sonunda yapılan çalışmaların yansıtıcı değerlendirmeyle belirlenebilmesi için öğrenci günlükleri hazırlanmıştır. Etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisini, öğrencilerde meydana gelen gelişme ve değişmeyi belirlemek üzere öğrenci günlükleri kullanılmıştır.

## **Yöntem**

Modüler program yaklaşımı ile içerik farklı koşullardaki bireylerin ihtiyaç ve ilgilerine uyarlanabilir esneklik ve nitelikte düzenlenebilir (Alkan, 1989). Modüler program yaklaşımı öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda öğretime etkin şekilde katıldığı uygulamaya dönük bir öğretime rehberlik eder (Artun ve Özsevgeç, 2015; Özkan, 2005). Grup etkileşimini sağlamaya uygun bir şekilde planlanabilen bu yaklaşımda öğrenci, öğretim boyunca süreci sürekli ve gerçek ortamından seçilmiş olgu ya da sorun çözümünü değerlendirme yapar (Özkan, 2005). Buradan hareketle belirlenen beş program modülü, beş ayrı günde işlenmiştir.

Programın işlerliği ve başarısına yönelik olarak değerlendirmelerin ve yansıtımaların yapılabilmesi için öğrenci günlüklerinin her modülün sonunda öğrenciler tarafından doldurulması istenmiştir. Süreç sonunda içerik analiziyle çözümlemesi yapılan öğrenci günlüklerinden programın başarısına yönelik niteliksel bulgular elde edilmiştir. Bu niteliksel bulgular NVivo nitel analiz programı ile modellenerek paylaşılacaktır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Proje kapsamında tanımlanan beş modül ve modüllerdeki etkinlikler ayrıntılı olarak tanıtılacaktır. Etkinlikler sonrasında katılımcıların sürdürülebilirlik yetkinliğinin kazanmaları, sürdürülebilir değerleri somutlaştırmaları, sürdürülebilirlik karmaşasına tartışarak fikirler ve çözüm yolları üretmeleri, geleceğimiz için harekete geçmeleri ve bu konularda farkındalık kazandıkları yönünde çeşitli gözlemler yapılmıştır.

Eğitimlerin sonunda öğrencilerin sürdürülebilirlik hakkında analiz ve sentez düzeyinde çeşitli davranışlara ulaştıkları gözlenmiştir. Ayrıca kendi tasarımlarını yapma fırsatı bulan öğrencilerin bireysel çalışmayı tercih ederken ilerleyen eğitimlerde grupla birlikte çalışmaya istekli hale gelmesi gibi duyuşsal alanda da istendik davranışların gözlemlendiği söylenebilir.

Gözlem sonuçları ve öğrenci günlüklerinden elde edilen niteliksel bulgular, hazırlanan modüler programın işlerliği ve başarısı konusunda somut bilgiler vermektedir. Bu bilgilerin benzer projeler hazırlayanlara, program geliştirme uzmanlarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sürdürülebilir kalkınma, Sürdürülebilir amaçlar, Doğa, Yeşil mutabakat, Üstün yetenekli öğrenci, Bilim ve sanat merkezi, Sürdürülebilirlik, Modüler programlama yaklaşımı

## **Kaynaklar**

Alkan, C. (1989). Modüler programlama ve Türkiye’de uygulaması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 13-22.

Artun, H. & Özsevgeç, T. (2015). Çevre eğitimi modüler öğretim programının akademik başarı üzerindeki etkisi. *Hayef Journal of Education*, 12(1), 9-22.

Özkan, H. H. (2005). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128.

**Developing of the Modular Curriculum of tEChnOLOGICAL Steps to a Sustainable  
Future Project, TUBITAK 4004**

*Paper ID: 226*

**Özlenen Özdiyar-Gedik**

*Hacettepe University, Türkiye*

ozlenen@hacettepe.edu.tr

0000-0001-5804-6384

**Süleyman Seren**

*MEB Pendik Science and Art Center, Türkiye*

1suleymanseren@gmail.com

0000-0002-2702-4905

**Uğur Atik**

*MEB Pendik Science and Art Center, Türkiye*

ugur.atk@gmail.com

0000-0001-6747-5199

## **Introduction**

This study was carried out within the scope of the TUBITAK 4004 Nature Education and Science Schools project call, in order to bring and disseminate knowledge to the society, and to gain knowledge in a comprehensible way through interactive applications by visualizing as much as possible. In order to achieve the goals of gifted students, who are the target audience of the project, to obtain sustainability competence, to experience the awareness of sustainable development that the world needs, to embody sustainable values, to design a sustainable future, to take action for our future with a solution-oriented perspective by making sense of the complexity of sustainability, and to raise awareness on these issues, a training program was designed in accordance with the modular curriculum approach.

'Climate Change, Environment and Biodiversity', 'Clean, Accessible and Safe Energy Supply', 'Green and Sustainable Agriculture: Sustainable Agriculture from Farm to Table', 'Clean and Circular Economy' and 'Sustainable Smart Transportation', within the framework of the "Green

Consensus", are the top targets of the project. Research topics were determined as priority areas. Our children's gaining sustainability competency, experiencing the awareness of sustainable development that the world needs, embodying sustainable values, designing a sustainable future, taking action for our future by offering solutions to the complexity of sustainability, and raising awareness on these issues have been determined as special goals.

A total of five modules, called 'sustainable development goals', 'sustainable energy', 'soil and plant use', 'waste and pollutants in living spaces' and 'climate change', were included in the TUBITAK Green Consensus upper framework, in accordance with the modular curriculum approach.

The activities provide the participants with theoretical and practical information in natural environments, with the collaboration of academicians who are experts in their fields and the project team; putting the practice-oriented, collaborative learning and learning-by-doing model at the center; planned as workshops.

The activities designed by the experts were reviewed to be suitable for the developmental characteristics of gifted students. In addition, at the end of each day, student diaries were prepared so that the work done could be determined by reflective evaluation. Student diaries were used to determine the effect of the activities on the students and the development and change in the students.

### **Methodology**

With the modular program approach, the content can be arranged with flexibility and quality that can be adapted to the needs and interests of individuals in different conditions (Alkan, 1989). The modular curriculum approach guides the practice-oriented teaching in which the student actively participates in teaching in line with his/her interests, needs and abilities (Artun and Özsevgeç, 2015; Özkan, 2005). In this approach, which can be planned appropriately to ensure group interaction, the student evaluates the process continuously and with the solution of a problem or case selected from the real environment (Özkan, 2005). The five program modules determined from this point of view were covered in five separate days.

Students were asked to fill in the student diaries at the end of each module in order to make assessments and reflections on the operability and success of the program. At the end of the process, qualitative findings for the success of the program were obtained from the student diaries, which were analyzed by content analysis. These qualitative findings will be modeled and shared with the NVivo qualitative analysis program.



## **Results / Expected Outcomes**

The five modules defined within the scope of the project and the activities in the modules will be introduced in detail. After the events, various observations were made that the participants gained sustainability competence, embodied sustainable values, produced ideas and solutions by discussing the sustainability complexity, took action for our future, and gained awareness on these issues.

At the end of the training, it was observed that the students reached various behaviors about sustainability at the level of analysis and synthesis. In addition, it can be said that while students who have the opportunity to make their own designs prefer to work individually, they become willing to work with the group in further education, and desired behaviors are observed in the affective field.

Observation results and qualitative findings obtained from student diaries provide concrete information about the functionality and success of the modular program. It is thought that this information will help those who prepare similar projects and program development experts.

**Keywords:** Sustainable development, Sustainable goals, Nature, Green consensus, Gifted student, Science and art center, Sustainability, Modular curriculum approach

## **References**

- Alkan, C. (1989). Modüler programlama ve Türkiye’de uygulaması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 13-22.
- Artun, H. & Özsevgeç, T. (2015). Çevre eğitimi modüler öğretim programının akademik başarı üzerindeki etkisi. *Hayef Journal of Education*, 12(1), 9-22.
- Özkan, H. H. (2005). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128.

## Program Geliştirme Uzmanlarının Bakış Açısıyla Türkiye’de Program Geliştirme

### Alanına Yönelik Sorunlar

*Bildiri Kodu: 232*

#### **Belgin Özaydınlı**

*Kocaeli Üniversitesi, Türkiye*

belgintnvr@gmail.com

0000-0002-0002-2134-8087

#### **Özlem Tokgöz**

*Kocaeli Üniversitesi, Türkiye*

ozlmtokgoz@gmail.com

0000-0002-7916-2277

### **Giriş**

En temel ifadeyle, koordine edilmiş etkinlikler düzeneği yoluyla öğrenenlere yönelik öğrenme deneyimlerinin tasarlanması (Wiles ve Bondi, 1993) olarak tanımlanabilecek program geliştirme, eğitim programını etkili biçimde değiştirmeye ve geliştirmeye yönelik kolektif bir süreçtir. Program geliştirme bu nedenle basit, izole veya sabit bir süreç değil; aksine deneyimli program geliştirmeciler tarafından titiz bir analiz gerektiren karmaşık, sürekli değişen ve devam eden bir süreç olarak görülebilir.

Program geliştirme sürecine dâhil olan tüm paydaşlar arasında, program geliştirme uzmanları sadece eğitim programının nasıl tasarlanması ve sunulması gerektiği ve mezunlara hangi yetkinlikleri sağlaması gerektiği konusuna ilgi duyanlar değildir. Onlar aynı zamanda daha geniş bir topluluğun ihtiyaçlarını karşılamak için içerik ve sunum yönteminin birleştirilmesine önemli ölçüde katkıda bulunan geri bildirim, eleştiri ve tavsiye alan kişilerdir (Mainardes, Alves ve Raposo, 2010; Matkovic, Tumbas, Pavlicevic ve Sakal, 2014). Bu nedenle hem kurumsal program geliştirme çalışmalarında hem de lisansüstü düzeyde program geliştirme çalışmalarında program geliştirme uzmanlarının kilit bir rolü olduğu açıktır.

İlgili alanyazın incelendiğinde eğitim programları ve öğretim alanında yapılan lisansüstü tezlerin ve araştırma makalelerinin sistematik olarak analiz edildiği araştırmalardaki temel sonuçlardan biri araştırmaların odak noktasının eğitim programlarının teorik temelleri,

öğretme-öğrenme yaklaşım yöntem ve tekniklerinin etkisi, öğrenci-öğretmen özellikleri ve herhangi bir konuda öğretmen görüşleri olduğu görülmektedir. Ancak program geliştirme ve değerlendirme üzerine yapılan çalışmaların ve çalışma grubu/örneklem olarak da program geliştirme uzmanlarının görüşlerine dayalı çalışmaların da sınırlı olduğu görülmektedir. Türkiye'de program geliştirme ile ilgili temel sorunlar sadece uygulayıcılar tarafından değil, aynı zamanda alanda görev yapan uzmanlar açısından da ele alınmalıdır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, program geliştirme uzmanlarının gözünden Türkiye'deki Program Geliştirmeye yönelik sorunları ortaya koyarak Türkiye'deki program geliştirme sürecinin bir resmini oluşturmak ve çözüm önerileri geliştirebilmektir.

Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

-Türkiye'de program geliştirme alanında karşılaşılan sorunlar nelerdir?

### **Yöntem**

Bu araştırma fenomenolojik nitel araştırma deseni üzerinde yapılandırılmıştır. Veri toplama aracı olarak birinci araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu yaklaşımı, görüşmeciye gerekli olduğunda ek sorular sorma ya da soru sırasını değiştirme gibi esneklikler tanır. Ayrıca, soruların formda toplanmış olması, alınan cevapların düzenlenmesi ve analiz edilmesinde kolaylık sağlamaktadır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmeler, katılımcıların çalıştıkları üniversiteleri ziyaret eden birinci araştırmacı tarafından yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubu program geliştirme alanında 4-30 yıl arasında görev yapan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Araştırmaya 19 farklı üniversitede görev yapan 12 profesör, 12 doçent, 18 yardımcı doçent, altı araştırma görevlisi olmak üzere toplam 48 kişi katılmıştır. Çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır.

Toplanan verilerin kodlanması sırasında Strauss ve Corbin (1990) tarafından önerilen üç kodlama biçiminden mevcut çalışmada kullanılmak üzere genel çerçevede (tümdengelimsel) kodlama seçilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde de olay ve olguları derinlemesine anlama ve açıklamayı sağlayan içerik analizi kullanılmıştır.

### **Beklenen Sonuçlar**

Analizleri süren bu çalışmada iki tema öne çıkmaktadır: ana bilim dalı kaynaklı sorunlar ve kurumsal düzeyde sorunlar. Ana bilim dalı düzeyinde bazı sonuçlarına göre katılımcılar program geliştirme uzmanlarının program geliştirme sürecine dahil olmaktan çok programın

etkililiği konusunda sınırlı örneklerle araştırma yapmak zorunda kaldıklarını, program geliştirmeden çok öğretim niteliğiyle ilgili araştırmalar yapıldığını; kurumsal düzey açısından ele alındığında ise program geliştirme süreçlerinde program geliştirme uzmanlarından çok politika koyucular ve alan uzmanlarının daha etkili olduğunu düşünmektedirler.

**Anahtar Sözcükler:** Program geliştirme, Program geliştirme ve öğretim alanı, Program geliştirme sorunları, Program geliştirme uzmanları

### **Kaynaklar**

Mainardes, E. W., Alves, H. & Raposo, M. (2010). An exploratory research on the stakeholders of a university. *Journal of Management and Strategy*, 1(1), 76.

Matkovic, P., Tumbas, P., Sakal, M. & Pavlicevic, V. (2014, Kasım). University stakeholders in the analysis phase of curriculum development process model. *Proceedings of International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI) 2014 Conference* içinde (s. 2340-1095). Seville: International Academy of Technology, Education and Development (IATED)

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage Publications.

Wiles, J., Bondi, J. & Sansom, E. (1993). The true middle level school: Putting theory into action. *NASSP Bulletin*, 77(551), 81-84.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# **Problems Regarding Curriculum Development in Turkey from the Perspectives of Curriculum Specialists**

*Paper ID: 232*

**Belgin Özaydınlı**

*Kocaeli University, Türkiye*

belgintnvr@gmail.com

0000-0002-0002-2134-8087

**Özlem Tokgöz**

*Kocaeli University, Türkiye*

ozlmtokgoz@gmail.com

0000-0002-7916-2277

## **Introduction**

Curriculum development, which can be defined as designing learning experiences for learners through a organized set of activities (Wiles and Bondi, 1993), is a collective process for effectively (re)designing or improving the curriculum. Curriculum development is therefore not a simple, isolated, or fixed process but it is a complex, ever-changing and ongoing process that requires rigorous analysis by experienced curriculum specialists.

Among all stakeholders, curriculum developers are not only the ones who have considerable interest in how curricula should be designed and delivered, as well as what competencies it should provide to its graduates, but also those from whom invaluable feedback, critique, and advice is forthcoming that significantly contributes to the combining of content and delivery method in order to meet the wider community's needs (Matkovic, Tumbas, Pavlicevic and Sakal, 2014). In other words, curriculum developers are key informers and drivers of the content, method of delivery, evaluation requirements, and curricula scope, and thereby offer a broader vision of the whole end-to-end curriculum development process (Mainardes, Alves and Raposo, 2010). For this reason, it is clear that curriculum development specialists have a key role in both curriculum development processes and graduate programs at higher education about curriculum development studies.

When the relevant literature is examined, it can be said that postgraduate theses and research articles conducted in the field of curriculum and instruction are mainly focus on theoretical foundations of curricula, the effect of teaching-learning methods and techniques, student-teacher characteristics and teacher opinions on any subject.

However, among the studies conducted in the field of curriculum and instruction there are limited studies dealing with curriculum development and curriculum evaluation process by considering the opinions of curriculum specialist. The main problems of curriculum development in Turkey should be addressed not only by practitioners but also by curriculum specialists working in the field.

Therefore, the aim of this study is to draw a picture of the curriculum development process in Turkey and to present some solutions by revealing the problems related to Curriculum Development in Turkey through the eyes of curriculum development specialists.

For this purpose, this study seeks to answer the following research question:

- What are the problems encountered in the field of curriculum development in Turkey?

## **Methodology**

This research is structured on the phenomenological qualitative research design. A semi-structured interview form developed by the first researcher was used as a data collection instrument. Interviews gives the interviewer flexibility to ask additional questions or change the order of questions as needed. Additionally, the fact that questions organized in the form makes it easier to form and analyze the collected data (Patton, 2014; Yıldırım and Şimşek, 2016). The interviews were conducted face-to-face by the first researcher who visited the universities where the participants work at.

Participants consist of academicians who have been working in the field of curriculum development between 4 and 30 years. A total of 48 people, including 12 professors, 12 associate professors, 18 assistant professors, and six research assistants working at 19 different universities, participated in the research. Maximum variation sampling method was applied through sample selection process.

Throughout the coding process deductive approach was applied in the current study among the three coding methods mentioned by Strauss and Corbin (1990). Content analysis, which provides a deeper understanding and explanation of events and phenomena, was used in the analysis of the data.

## **Expected Outcomes**

Although analysis process has been ongoing, two major themes are emerged: macro level (Nation) and Curriculum and Instruction (C&I major) level. According to early analyzed results, in terms of C & I level, the curriculum specialists reported that research studies mainly investigate quality of instruction rather than focusing of the process of curriculum development. They also mentioned that had to conduct studies with limited samples on the effectiveness of the curriculum rather than being involved in the curriculum development process. In terms of macro level, participants mentioned that decisions of policy makers and field experts were more taken into consideration rather than curriculum specialists through curriculum development processes.

**Keywords:** Curriculum development, Curriculum development and instruction, Curriculum development problems, Curriculum specialists

## **References**

- Mainardes, E. W., Alves, H. & Raposo, M. (2010). An exploratory research on the stakeholders of a university. *Journal of Management and Strategy*, 1(1), 76.
- Matkovic, P., Tumbas, P., Sakal, M. & Pavlicevic, V. (2014, November). University stakeholders in the analysis phase of curriculum development process model. In *Proceedings of International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI) 2014 Conference* (pp. 2340-1095). Seville: International Academy of Technology, Education and Development (IATED)
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage Publications.
- Wiles, J., Bondi, J. & Sansom, E. (1993). The true middle level school: Putting theory into action. *NASSP Bulletin*, 77(551), 81-84.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# **Liselerde Tasarım Beceri Atölyeleri Kapsamında Nano Teknoloji Atölyesi Uygulaması ve Değerlendirilmesi**

*Bildiri Kodu: 253*

**Cihan Kılıç**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

cihankilic88@gmail.com

0000-0003-4618-8857

**Mehmet Gürol**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

gurolmehmet@gmail.com

0000-0001-7649-9619

## **Giriş**

Günümüz koşulları için eğitimle ilgili yeni beceri ve yetkinlikler çeşitli kuruluşlarca tanımlanmaktadır. Bu kuruluşlardan birisi de çeşitli eğitim araştırmaları yapmakta öncü olan Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'dür (OECD). OECD'nin (2018), Eğitim ve Becerilerin Geleceği: Eğitim 2030 raporunda, toplumların çevresel, ekonomik ve sosyal alanlarda hızla değiştiği vurgulanmaktadır. Ayrıca bu raporda “dönüştürücü yetkinlikler” tanımlanmış olup; yenilikçi, sorumluluk sahibi ve farkındalığı olan genç bireylerin yetişmesi için yeni değer yaratmak, gerilimleri ve iklimleri uzlaştırmak ve sorumluluk almak şeklinde kategorilerle ifade edilmiştir (OECD, 2018). Bu becerilerin nasıl geliştirileceği ve öğrencilere nasıl kazandırılacağı araştırma konuları arasına girmiştir.

Okul içi ve okul dışı çalışmalar, öğretmen niteliği, yönetici anlayışı, eğitim fakültelerinin nitelik durumları gibi unsurlar özellikle bu konuda önem arz etmektedir (Cansoy, 2018). Fakat bu konuda gerek okul gerekse öğretmen nitelikleriyle ilgili çeşitli eksiklerin olduğu bilinmektedir (Özdemir-Özden, Karakuş-Tayşi, Kılıç-Şahin, Demir-Kaya ve Bayram, 2018). Eğitim sistemlerini içeriden etkileyen değişkenler olduğu gibi, uluslararası gelişmeler de zaman zaman yön vermektedir. Gerek Türk eğitim sisteminde gerekse farklı ülkelerde yapılan bir takım yeniliklerin bu gelişmelerin doğrultusunda yapıldığı söylenebilir.



Bu araştırmada, lise düzeyinde bir tasarım beceri atölyesi eğitim programı olan nano teknoloji atölyesi programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bir kimya ğretmeni tarafından geliştirilen nano teknoloji atölye eğitim programı araştırmanın konusu olarak seçilmiştir. Geliştirilen atölye eğitim programı Kocaeli ilinde bir özel okulda 9. sınıfta öğrenimine devam eden 10 ğrenci ile sekiz hafta boyunca yürütülmüştür. Atölyenin sonunda program değerlendirme ilkeleri gz önünde bulundurulurken atölyenin değerlendirme çalışması yapılmıştır.

### **Yöntem**

Araştırmada ilgili eğitim programı derinlemesine incelenerek değerlendirme çalışması yapıldığı için, araştırma durum çalışması şeklinde yürütülmüştür.

Çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi, ğrenci odak grup görüşmesi, ğretmen görüşmesi, ğrenci başarı testi kullanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde; ğrenci odak grup görüşmesi ve ğretmen görüşmesinde içerik analizi, ğrenci başarı testi sonuçları analizinde ise t testi kullanılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda nano teknoloji atölyesinin geliştirilmesi, uygulanması, kazanımları ve diğer okullarda kullanım alanları ile ilgili atölye öğretmeninden; atölyenin verimliliği ve kazanımları ile ilgili öğrencilerden görüşler elde edilmiş; başarı testi aracılığıyla da ğrenci başarısındaki değişim llmştr. Ayrıca bir program geliştirme uzmanı ve bir kimya alan uzmanı ile nano teknoloji atölye programının kazanımlarının değerlendirmesi yapılmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Sonuç olarak nano teknoloji atölyesinin verimli ve faydalı bir atölye olduğu, öğrencilerin ilgisini çektiği ve diğer okullarda uygulanabileceğine dair görüşler elde edilmiştir. Ayrıca atölye uygulayıcısına ve yöneticilere bilgi vermek amacıyla atölyenin eksiklikleri ile ilgili elde edilen sonuçlar paylaşılmıştır. Son olarak tasarım beceri atölyelerine yönelik çeşitli önerilerde çalışmada belirtilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Nano teknoloji eğitimi, Tasarım beceri atölyeleri, Program değerlendirme.

### **Kaynaklar**

Cansoy, R. (2018). Uluslararası ervelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sistemine kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <https://doi.org/10.15869/itobiad.494286>

Özdemir-Özden, D., Karakuş-Tayşi, E., Kılıç-Şahin, H., Demir-Kaya, S. & Bayram, F. Ö. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları: *Kütahya örneği*. *Turkish Studies*, 13(27), 1163-118

OECD. (2018). *The future of education and skills*. <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20> sayfasından erişilmiştir.

# **Application and Evaluation of Nano Technology Workshop within the Scope of Design Skills Workshops in High Schools**

*Paper ID: 253*

**Cihan Kılıç**

*Yıldız Teknik University, Türkiye*

cihankilic88@gmail.com

0000-0003-4618-8857

**Mehmet Gürol**

*Yıldız Teknik University, Türkiye*

gurolmehmet@gmail.com

0000-0001-7649-9619

## **Introduction**

For today's conditions, new skills and competencies related to education are defined by various organizations. One of these organizations is the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), which is a pioneer in conducting various educational research. In OECD's (2018) The Future of Education and Skills: Education 2030 report, it is emphasized that societies are changing rapidly in environmental, economic and social areas. In addition, “transformative competencies” are defined in this report; It is expressed in categories such as creating new value, reconciling tensions and climates and taking responsibility for raising innovative, responsible and aware young individuals (OECD, 2018). How to develop these skills and how to gain them to students are among the research topics.

In this research, it is aimed to evaluate the nano technology workshop program, which is a design skill workshop training program at high school level. For this purpose, the nano technology workshop training program developed by a chemistry teacher was chosen as the subject of the research. The developed workshop training program was carried out for eight weeks with 10 students in 9th grade in a private school in Kocaeli. At the end of the workshop, the evaluation study of the workshop was carried out considering the program evaluation principles.

## Methodology

Since the relevant training program was examined in depth and an evaluation study was carried out, the research was carried out as a case study.

In the study, document review, student focus group interview, teacher interview, student achievement test were used as data collection methods. In the analysis process of the data; Content analysis was used in student focus group interviews and teacher interviews, and t-test was used in the analysis of student achievement test results.

As a result of the analysis of the data, from the workshop teacher about the development, implementation, gains and usage areas of the nano technology workshop in other schools; opinions were obtained from the students about the efficiency and achievements of the workshop; The change in student achievement was also measured through the achievement test. In addition, the achievements of the nano technology workshop program were evaluated with a program development specialist and a chemistry field expert.

## Results / Expected Outcomes

As a result, opinions have been obtained that the nano technology workshop is an efficient and useful workshop, attracts the attention of students and can be applied in other schools. In addition, the results obtained regarding the deficiencies of the workshop were shared in order to inform the workshop practitioner and the managers. Finally, various suggestions for design skill workshops are stated in the study.

**Keywords:** Nano technology education, Design skill workshops, Program evaluation.

## References

- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sistemine kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134. <https://doi.org/10.15869/itobiad.494286>
- Özdemir-Özden, D., Karakuş-Tayşi, E., Kılıç-Şahin, H., Demir-Kaya, S. & Bayram, F. Ö. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları: *Kütahya örneği*. *Turkish Studies*, 13(27), 1163-118
- OECD. (2018). *The future of education and skills*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20>

# Yaratıcı Drama, Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerileriyle İlgili Çalışmaların Sistemik Derleme Yöntemiyle İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 276*

**Derya Kılıç**

*Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye*

deeniiz15@gmail.com

0000-0002-6883-0524

**Esra Çakar Özkan**

*Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye*

esracakarksk@gmail.com

0000-0003-2913-8137

## **Giriş**

İnsanlığın araştırarak ve sorgulayarak varoluşun doğasını anlama çabaları, MÖ 600'lü yıllarda yaşayan pre-Sokratik felsefecilerden günümüze uzanmaktadır (Zack, 2019). Bu süreçte yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim ve öğretim alanı da evrilmiş; öğreten merkezli yöntem, teknik ve kuramlar yerine öğrenci merkezli yaklaşımlar gündeme gelmiştir. Öğrenen merkezli öğretim yöntemlerinden biri olan yaratıcı dramının 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcı ve eleştirel (P21, 2019) düşünmeyi geliştirdiğine ilişkin yapılan çalışmalar gün geçtikçe artmaktadır (Akdemir, 2022; Karabulut, 2020; Samancı ve Uçan, 2017; Şenyavaş, 2018). Bu çalışmada yaratıcı drama yöntemi, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri üzerine yapılan araştırmaların sistemik derleme yoluyla incelenmek amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Çalışmada YÖK Ulusal Tez Merkezi, Yaratıcı Drama Dergisi (YADER) ve Ulakbim veri tabanındaki TR dizinli dergilerde yayınlanan makaleler ve tezler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu veri kaynakları yayın türü, yayın yılı, yürütüldüğü dersler (alanlar), araştırma yöntem, çalışma grupları, veri toplama araçları ile araştırma sonuçları açısından incelenmiştir. Sistemik derleme modeli kullanılan çalışmanın veri kaynaklarını Türkiye'de 2010-2022 yılları arasında yaratıcı drama konusunda yürütülmüş olan Türkçe ve İngilizce dillerinde yayımlanmış yüksek lisans (n=189) ve doktora (n=28) tezi, Yaratıcı drama derneği dergisi

(n=32) ve TR dizinli makale (n=241) oluşturmuştur. Üzerinde çalışma yapılan kaynaklar amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre belirlenmiş; 11 lisansüstü tez çalışması, dört YADER’de ve üç TR Dizinde yayımlanan makale olmak üzere toplam 18 çalışma araştırma kapsamını oluşturmuştur. Veri kaynakları birer doküman olarak kabul edilmiş ve betimsel yolla analiz edilmiştir.

## **Sonuçlar**

Çalışma sonunda 2019 yılında olmak üzere bir doktora, 10 yüksek lisans tezi ve yedi makalenin varlığı tespit edilmiştir. Bu alanda ilk çalışmaların 2010’da başlamış olması yaratıcı dramın çalışma alanında yeni olmasından kaynaklandığını göstermektedir (Gürkan-Şenyavaş, 2018).

İncelen çalışmaların en çok İngilizce ve görsel sanatlar dersleri kapsamında yürütüldüğü belirlenmiştir. Ancak yaratıcı drama, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin başka derse ait kazanımlarla da uyumlu olduğu gözlenmiştir (Calp ve Seçgin, 2019).

Bu çalışmalarda en çok nicel, karma ve en az nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı; veri toplama aracı olarak da en çok ölçeğin tercih edildiği tespit edilmiştir (Calp ve Seçgin, 2019).

İncelenen çalışmaların en çok ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yürütüldüğü görülmüştür. Bu sonuç araştırmacıların yaratıcı dramadaki oyunların küçük yaşlara daha çok hitap ettiğini düşüncesinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir ancak okul öncesi dönemde yürütülen çalışmaların azlığı da bu yorumla çelişmektedir.

Son olarak bu çalışmalardaki katılımcıların derse ve sosyal adalete karşı tutumlarına, çevresel duyarlıklarına, eleştirel, yaratıcı, problem çözme, yansıtıcı düşünme becerilerine, saldırganlığın azalmasına, eğlenerek aktif ve kelime öğrenmelerine, ders başarılarına, olumlu katkı sağladığı görülmektedir. İncelenen araştırmalar drama etkinliklerinin öğrencilerin bütüncül gelişimlerine olumlu katkı sağladığını göstermiştir (Akoğuz, 2002; Baştak ve Altınova, 2015; Gürkan-Şenyavaş, 2018; Kaf, 1999; Namdar ve Çamadan, 2016; Önalın-Akırat, 2006).

**Anahtar Sözcükler:** Düşünme becerileri, Öğrenci merkezli yöntem teknikler, Yapılandırmacı yaklaşım, Yaratıcılık, 21. yüzyıl becerileri

## **Kaynaklar**

Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramın etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Baştaç, G. & Altınova, H. H. (2015). Lise öğrencilerinde yaratıcı drama yöntemiyle siber zorbalık hakkında duyarlılık oluşturma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(1), 85-90.
- Calp, Ş. & Seçgin, M. G. (2019). Türkiye’de yaratıcı drama alanında yapılmış tezlerle yönelik betimsel bir analiz. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2).
- Kaf, Ö. (1999). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6).
- Karabulut, Ö. & Güven, E. G. Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve çevresel duyarlılıklarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19[Özel Sayı], 295-322.
- Namdar, A. O. & Camadan, F. (2016). Yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3).
- Önalın-Akfiyat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- P21. (2019). Framework for 21st century learning definitions. [www.p21.org](http://www.p21.org) sayfasından erişilmiştir.
- Samancı, O. & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenyavaş, T. (2018). *Görsel sanatlar eğitimcisi yetiştirmede bir yöntem olarak yaratıcı drama: eylem araştırması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zack, N. (2019). *A’dan z’ye felsefe*. (Ş. Alpagut, Çev.). İstanbul: Say

# **Analysis of Studies on Creative Drama, Critical and Creative Thinking Skills by Systematic Compilation Method**

*Paper ID: 276*

**Derya Kılıç**

*Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Türkiye*

deeniiz15@gmail.com

0000-0002-6883-0524

**Esra Çakar Özkan**

*Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Türkiye*

esracakarksk@gmail.com

## **Introduction**

Humanity's efforts to understand the nature of existence by researching and questioning date back to the present from pre-Socratic philosophers living in 600 BC (Zack, 2019). In this process, as in all areas of life, the field of education and training has also evolved; Instead of teacher-centered methods, techniques and theories, student-centered approaches have come to the fore. Studies show that creative drama, one of the learner-centered teaching methods, develops creative and critical thinking (P21, 2019) those of 21st century skills (Akdemir, 2022; Karabulut, 2020; Samancı and Uçan, 2017; Şenyavaş, 2018). In this study, it's aimed to examine the researches on creative drama method, creative and critical thinking skills through systematic compilation.

## **Methodology**

In the study, articles and theses published in YÖK National Thesis Center, Creative Drama Journal (YADER) and TR indexed journals in the Ulakbim database were used as data sources. They were examined in terms of publication type, year, courses (areas), research methods, study groups, data collection tools and research results. The data sources of the study, in which the systematic review model was used, composed of master's (n=189) theses and phd. dissertations (n=28), the journals of the Creative Drama Association (n=32) and the TR indexed articles (n=241) on creative drama published in Turkish and English between the years 2010-2022 in Turkey. The sources studied were determined according to criterion sampling, one of



the purposeful sampling methods; a total of 18 studies, including 11 graduate thesis studies, four articles published in YADER and three in TR Index, constituted the scope of the research. Data sources were accepted as documents and analyzed in a descriptive way.

### **Results / Expected Outcomes**

At the end of the study, the existence of one Ph.D dissertation, 10 master's theses and seven articles were determined in 2019. The first studies conducted in 2010 and it shows it's due to the fact that creative drama is new in the field of study (Gürkan-Şenyavaş, 2018).

The studies examined were mostly conducted within the scope of English and visual arts courses. However, it's been observed that creative drama, critical and creative thinking skills are also compatible with other courses' acquisitions (Calp and Seçgin, 2019).

It's been determined that mostly quantitative, mixed and least qualitative research methods were used and the scale is mostly preferred as a data collection tool (Calp and Seçgin, 2019).

The studies examined were mostly applied with primary and secondary school students. It can be interpreted as the researchers think that the plays in creative drama appeal more to younger ages, but the scarcity of studies conducted in the preschool period contradicts this interpretation.

Finally, these studies contributed positively to participants' attitudes towards the lesson and social justice, environmental sensitivity, critical, creative, problem-solving, reflective thinking skills, reduction of aggression, active and vocabulary learning by having fun, and success. Examined studies have shown that drama activities contribute positively to the holistic development of students (Akoğuz, 2002; Baştak and Altınova, 2015; Gürkan-Şenyavaş, 2018; Kaf, 1999; Namdar and Çamadan, 2016; Önalın-Akfiret, 2006).

**Keywords:** Thinking skills, Student-centered method and techniques, Constructivist approach, creativity, 21st century skills

### **References**

- Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Baştak, G. & Altınova, H. H. (2015). Lise öğrencilerinde yaratıcı drama yöntemiyle siber zorbalık hakkında duyarlılık oluşturma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(1), 85-90.

- Calp, Ş. & Seçgin, M. G. (2019). Türkiye’de yaratıcı drama alanında yapılmış tezlere yönelik betimsel bir analiz. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 23(2).
- Kaf, Ö. (1999). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6).
- Karabulut, Ö. & Güven, E. G. Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve çevresel duyarlıklarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19[Özel Sayı], 295-322.
- Namdar, A. O. & Camadan, F. (2016). Yaratıcı drama uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3).
- Önalın-Akfiat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- P21. (2019). Framework for 21st century learning definitions. Retrieved from [www.p21.org](http://www.p21.org)
- Samancı, O. & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenyavaş, T. (2018). *Görsel sanatlar eğitimcisi yetiştirmede bir yöntem olarak yaratıcı drama: eylem araştırması*. (PhD Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Zack, N. (2019). *A’dan z’ye felsefe*. (Ş. Alpagut, Trans.). İstanbul: Say

## Eğitimde Program Değerlendirme ile İlgili Araştırmaların Bibliyometrik Analizi

*Bildiri Kodu: 277*

### **Turan Konuk**

*Bartın Üniversitesi, Türkiye*

konukturan@gmail.com

0000-0002-1975-8976

### **Mustafa Fidan**

*Bartın Üniversitesi, Türkiye*

mfidan19@gmail.com

0000-0001-7461-4994

### **Giriş**

Program değerlendirme, eğitim programının etkililiği hakkında bilgi toplamak, yorumlamak ve program hakkında bir karara varmak olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2017). İlgili literatürde program değerlendirmeye yönelik farklı yaklaşımlar ve modeller bulunmaktadır (Uşun, 2016; Yüksel ve Sağlam, 2014). Örneğin Yüksel ve Sağlam (2012) bu yaklaşım ve modelleri; amaca dayalı (Tyler, Metfessel-Micheal Modelleri gibi), yönetime dayalı (Stufflebeam'in CIPP Modeli, Alkin'in UCLA Modeli gibi), uzman odaklı (Eisner'in Uzmanlık Modeli gibi), tüketici odaklı ve katılımcı odaklı (Stake'in Değerlendirme Modeli gibi) şeklinde ele almıştır. Bu değerlendirme modelleri eğitim programının daha sistematik ve belirli standartlarda değerlendirilmesi için önemli katkılar sunmaktadır. Ayrıca programların sürekliliğinin sağlanması, etkililiğinin kontrolü, mevcut kaynak ve sorunların belirlenmesi için program değerlendirme çalışmaları önemli görölmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde farklı alanlara yönelik program değerlendirme çalışmalarının oldukça fazla olduğu görölmektedir (Aslan ve Çıkar, 2017; Başaran ve Ulubey, 2018; Hamsi-İmrol, Dinçer, Doğan-Göldenoğlu ve Babadoğan, 2021). Ancak konuyla ilgili eğilimlerin ve yönelimlerin ortaya konularak uygulayıcılar ve araştırmacılara genel projeksiyon niteliğindeki içerik analizi, sistematik derleme ve bibliyometrik analiz çalışmalarının çok fazla olmadığı görölmektedir (Prihatiningsih ve Qomariyah, 2016). Nitekim bibliyometrik araştırmalar bir

alan, konuyla ilgili gelişim ve yönelimlerin tespit edilmesinde, sorunların ortaya konularak sorunlara çözüm önerilerinin tartışılmasına imkân vermektedir.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, mevcut çalışmanın amacı eğitimde program değerlendirme konusunda 1994-2022 yılları arasında Web of Science (WoS) veri tabanında indekslenen dergilerde yayımlanmış makalelerin bibliyometrik analizinin yapılmasıdır. Bu doğrultuda yayımlanmış makaleler; yayın yılı, ülke, dergi, yazar sayısı, öne çıkan anahtar kelimeler, çalışma grubu, atıf durumu, kullanılan değerlendirme modeli gibi değişkenlere göre incelenmiştir.

### **Yöntem**

Araştırmada sistematik derleme yöntemlerinden bibliyometrik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz yöntemi literatürün detaylıca incelenip görsel haritalar aracılığıyla bir yayının diğer yayınlarla bağlantısını ortaya koyan ve okuyucuya genel bir projeksiyon sunan bir içerik analizi tekniğidir (Zupic ve Cater, 2015). Araştırmada program değerlendirme ile ilgili Web of Science (WoS) veri tabanında indekslenen makaleler incelenmiştir. WoS veri tabanında etki faktörü yüksek dergiler taranmaktadır. WoS indeksleri bilim alanlarına göre SCI, SCI-E, SSCI, AHCI ve ESCI olarak sınıflandırılmakta ve bibliyometrik çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Mevcut araştırma kapsamında ilk olarak WoS veri tabanında filtreleme yapmak için anahtar kavramlar belirlenmiştir. Bibliyometrik analiz, VOSviewer yazılımı aracılığıyla haritalandırılmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Program değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmalarda WoS veri tabanında ilgili anahtar kavramlar doğrultusunda filtreleme işlemi yapılmış, toplam 205.934 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmanın amacı kapsamında 1994-2022 yılları arasında “Eğitim ve Eğitim Araştırmaları” (Education & Educational Research) kategorisinde ise 700 makale üzerinde bibliyometrik analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda WoS veri tabanında yayımlanan makalelerin ülkelere göre dağılımının en çok 412 yayın ile Amerika, daha sonra sırasıyla 63 yayın ile Türkiye ve 47 yayın sayısı ile İspanya olduğu görülmüştür. Öte yandan, en fazla yayının 2020 yılında, daha sonra ise sırasıyla 2019 ve 2021 yıllarında gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırmada program değerlendirme kavramının öğretmen eğitimi, öğretmen hazırlama, yetişkin eğitimi, öğrenci başarısı gibi kavramlarla daha çok incelendiği sonucuna ulaşılmıştır. Son yıllarda ise program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok dil öğrenme, uyarlama, hemşire eğitimi, turizm eğitimi, steam eğitimi, kariyer ve işgücü gibi konularla

birlikte ele alındığı görülmüştür. Ayrıca bulgulara ilişkin ayrıntılı görseller ve tablolar çalışmanın tam metninde yer alacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** İçerik analizi, Öğretim, Sistemik derleme, VOSviewer, Web of Science

### **Kaynaklar**

Aslan, M. & Çıkar, İ. (2017). 4. sınıf matematik öğretim programının Tyler'ın hedefe dayalı program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 172-196.

Başaran, S. T. & Ulubey, Ö. (2018). Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38.

Demirel, Ö. (2017). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (25. b.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Hamsi-İmrol, M., Dinçer, A., Doğan-Güldenoğlu, B. N. & Babadoğan, M. C. (2018). Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 207, 403-437. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9625>

Prihatiningsih, T. S. & Qomariyah, N. (2016). Evaluation of a problem-based learning curriculum using content analysis. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 5(3), 205-210.

Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler-yaklaşımlar ve modeller* (2. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler, yaklaşımlar ve standartlar* (2. b.). Ankara: Anı Yayıncılık

Zupic, I. & Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472.

# **A Bibliometric Analysis of Studies on Curriculum Evaluation in Education**

*Paper ID: 277*

**Turan Konuk**

*Bartın University, Türkiye*

konukturan@gmail.com

0000-0002-1975-8976

**Mustafa Fidan**

*Bartın University, Türkiye*

mfidan19@gmail.com

0000-0001-7461-4994

## **Introduction**

Curriculum evaluation is defined as collecting information about the effectiveness of the training curriculum, interpreting, and making several decisions about the curriculum (Demirel, 2017). In the relevant literature, there are different approaches and models for program evaluation (Uşun, 2016; Yüksel and Sağlam, 2014). For example, Yüksel and Sağlam (2012) described these approaches and models; purpose-based (e.g., Tyler, Metfessel-Micheal Models), management-based (e.g., Stufflebeam's CIPP Model, Alkin's UCLA Model), expert-oriented (e.g., Eisner's Expertise Model), consumer-oriented, participant-oriented (e.g., Stake's Evaluation Model). These evaluation models make important contributions to the evaluation of the education program in a more systematic and specific standards. In addition, program evaluation studies are considered important in ensuring the continuity of the programs, controlling their effectiveness, and determining the existing resources and problems.

When the relevant literature is examined, it is seen that there are quite a lot of program evaluation studies for different fields (Aslan and Çıkar, 2017; Başaran and Ulubey, 2018; Hamsi-İmrol, Dinçer, Doğan-Güldenoğlu and Babadoğan, 2021). However, it is seen that there are not many studies of content analysis, systematic review, and bibliometric analysis, which are general projections for practitioners and researchers by revealing the trends and orientations on the subject (Prihatiningsih and Qomariyah, 2016). As a matter of fact, bibliometric studies

provide the determination of developments and trends in a field and subject, and the discussion of solutions to problems by revealing problems.

In the light of the explanations above, the aim of the present study is to perform a bibliometric analysis of the articles published in journals indexed in the Web of Science (WoS) database between 1994-2022 on curriculum evaluation in education. The articles published in this direction, and it was analyzed according to variables such as publication year, country, journal, number of authors, prominent keywords, study group, citation status, and evaluation model used.

### **Methodology**

In this study, bibliometric analysis methods, one of the systematic compilation methods, were used. The bibliometric analysis method is a content analysis technique that examines the literature in detail and reveals the connection of a publication with other publications through visual maps and offers a general projection to the reader (Zupic and Cater, 2015). In this study, the articles indexed in the Web of Science (WoS) database related to program evaluation were examined. The journals with high impact factor are scanned in the WoS database. WoS indexes are classified according to scientific fields as SCI, SCI-E, SSCI, AHCI and ESCI and it is often used in bibliometric studies. Within the scope of the current research, firstly, key concepts (curriculum evaluation, program evaluation, curriculum assessment, curricula evaluation etc.) were determined for filtering in the WoS database. The bibliometric analysis was mapped through the VOSviewer software.

### **Results / Expected Outcomes**

Firstly, the filtering was done in the WoS database in line with the relevant key concepts, and a total of 205.934 studies were reached. Within the scope of the research, bibliometric analysis was carried out on 700 articles in the “Education & Educational Research” category between 1994-2022. The results of this study showed that the distribution of the articles published in the WoS database by country was the USA with 412 publications, followed by Turkey with 63 publications and Spain with 47 publications, respectively. On the other hand, it was seen that the most publications were made in 2020, followed by 2019 and 2021, respectively. In this study, it has been concluded that the concept of curriculum evaluation is mostly examined with concepts such as teacher education, teacher preparation, adult education, and student success. In recent years, it has been seen that the studies on program evaluation are mostly discussed with subjects such as language learning, adaptation, nurse education, tourism education, steam

education, career and workforce. In addition, detailed images and tables regarding the findings will be included in the full text of the study.

**Keywords:** Content analysis, Instruction, Systematic review, VOSviewer, Web of Science

## References

- Aslan, M. & Çıkar, İ. (2017). 4. sınıf matematik öğretim programının Tyler'ın hedefe dayalı program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 172-196.
- Başaran, S. T. & Ulubey, Ö. (2018) Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38.
- Demirel, Ö. (2017). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (25th ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hamsi-İmrol, M., Dinçer, A., Doğan-Güldenoğlu, B. N. & Babadoğan, M. C. (2018). Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 207, 403-437. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9625>
- Prihatiningsih, T. S. & Qomariyah, N. (2016). Evaluation of a problem-based learning curriculum using content analysis. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 5(3), 205-210.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler-yaklaşımlar ve modeller* (2nd ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler, yaklaşımlar ve standartlar* (2nd ed.). Ankara: Anı Yayıncılık
- Zupic, I. & Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472.



# İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Eisner'ın Modeline Göre Değerlendirilmesi

*Bildiri Kodu: 280*

**Aysemin Duran**

*İstanbul Okan Üniversitesi, Türkiye*

aysemin.duran@okan.edu.tr

0000-0003-4873-1120

**Tünay Özçelik**

*TED Üniversitesi, Türkiye*

tunay.ozcelik@tedu.edu.tr

0000-0002-5879-5315

## **Giriş**

Çalışmada, İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli'ne göre incelenmesi amaçlanmıştır. Türkçe dersi, diğer tüm dersler ve yaşam boyu kullanılması için dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi açısından temel teşkil etmektedir. Dersin öğretim programı tematik yaklaşım esas alınarak oluşturulmuş ve birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar öğrencilerin temel dil becerileri ile üst düzey dil becerilerini kazanması hedeflenmiştir (MEB, 2018, s. 10). Çalışmalar incelendiğinde genellikle öğretmen görüşlerine dayalı olarak programın değerlendirildiği sadece bir çalışmada bir program değerlendirme modeli benimsenerek değerlendirme yapıldığı görülmüştür. Dolayısıyla, Eisner'ın Eğitsel Eleştiri ve Uzmanlık modeli benimsenerek yapılan bu araştırma ilk olmakla beraber Türkçe dersi programına ve uygulayıcısı öğretmenlere, ayrıca program geliştirme ve değerlendirme uzmanlarına bir rehber olma niteliği taşımaktadır.

Bu doğrultuda, araştırmanın amacı İlköğretim 1. kademe Türkçe dersi öğretim programının Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeline göre değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Genel amaç doğrultusunda oluşturulan alt amaçlar ise aşağıdaki gibidir:

- 1) Öğretmenler ilkokul Türkçe dersi öğretim programının dört ögesini (kazanımlar, temalar, öğrenme yaşantıları, değerlendirme) nasıl değerlendirmektedir?
- 2) Öğretmenler ilkokul Türkçe dersi öğretim programını nasıl yorumlamaktadır?

- 3) Öğretmenler ilkököl Türkçe dersi öğretim programını nasıl değerlendirmektedir?
- 4) İlkokul Türkçe dersi öğretim programı için oluşturulan temalar nelerdir?

## **Yöntem**

Araştırmanın modeli, nitel araştırma desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseninde oluşturulmuştur. İç içe geçmiş tek durum deseni, tek bir durum içerisinde birden fazla alt tabaka veya birim olduğunda kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Yin, 1984). Araştırmanın katılımcılarını, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ve İstanbul illerinde yer alan iki devlet ilkökulu ve MEB'e bağlı bir özel ilkökulda görev yapmakta olan 20 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcılarla araştırmanın yapılabilmesi için MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nden izin alınmıştır.

Çalışma kapsamında öğretmenlerle programın değerlendirilmesi için görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu Eisner'in modelinde tanımlanmış olduğu alt boyutlar dikkate alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

## **Sonuçlar**

Araştırmanın ilk alt problemi "Öğretmenler ilkököl Türkçe dersi öğretim programının dört ögesini nasıl değerlendirmektedir?" sorusudur. Öğretmenler "kazanımlarda dersler arası ilişkilendirme olmadığını", "dilbilgisi kazanımlarının yetersiz olduğunu", "Atatürkçülük ile ilgili kazanımların yetersiz olduğunu", "metinlerin sınıf düzeylerine uygun biçimde hazırlanmadığını", "okuma metinlerinin yetersiz olduğunu", "önerilen etkinliklerin farklı öğrenme stillerine hitap etmediğini", "kılavuz kitap eksikliğinin zorluklarını", "öz-değerlendirme formlarının yetersiz olduğunu" belirten yanıtlar vermişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğretmenler ilkököl Türkçe dersi öğretim programını nasıl yorumlamaktadır?" sorusudur. Öğretmenlerin program hakkındaki yorumları olumsuz olmakla birlikte programda dilbilgisi kazanımlarının çok basit düzeyde verildiği, okuma-yazma metinlerinin net ve anlaşılır olmadığı, kılavuz kitap eksikliğinin özellikle mesleğe yeni başlamış öğretmenler açısından zorluğa sebep olduğu şeklinde yorumlamışlardır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmenler ilkököl Türkçe dersi öğretim programını nasıl değerlendirmektedir?" sorusudur. Öğretmenlerin Türkçe programını, okuma metinlerinin sınıf

düzeylerine göre zenginleştirilerek ve sadece ulusal değil uluslararası öneme sahip yazarların ve eserlerinin de eklenmesiyle yeniden düzenlenmesi gerektiği, kılavuz kitaplarının basımı ve dağıtımının yeniden yapılması gerektiği görüşlerini belirterek değerlendirmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlkokul Türkçe dersi öğretim programı için oluşturulan temalar nelerdir?” sorusudur. Oluşturulan temalardan bazıları aşağıda belirtilmiştir:

- Program kazanımları öğrenci düzeylerine uygundur; ancak Türkçe dersi kazanımları ile farklı derslerin kazanımları arasında ilişkilendirme yapılmamıştır.
- Dört temel beceriye ilişkin kazanımların sınıf düzeylerine ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre farklı oranlarda ayarlanması gereklidir.
- Farklı öğrenme stillerine hitap edecek şekilde öğrenme etkinliklerinin hazırlanması yararlı olacaktır.
- Süreç değerlendirmenin öncelikli olması için öz-değerlendirme ve akran değerlendirme formlarının yeniden hazırlanması gerekmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Eisner’ın eğitsel eleştiri ve uzmanlık modeli, Program değerlendirme; Program değerlendirme modeli

### **Kaynaklar**

MEB. (2018). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. California: Sage Publications.

# **Evaluation of Primary School Turkish Language Course Curriculum by the Eisner's Model**

*Paper ID: 280*

**Aysemin Duran**

*Istanbul Okan University, Türkiye*

aysemin.duran@okan.edu.tr

0000-0003-4873-1120

**Tünay Özçelik**

*TED University, Türkiye*

tunay.ozcelik@tedu.edu.tr

0000-0002-5879-5315

## **Introduction**

This study aimed to examine the 2018 Primary School Turkish Language Curriculum according to Eisner's Connoisseurship Evaluation Model. The curriculum of the course was prepared with a thematic approach, aiming for the students from the first grade to the eighth grade to gain basic language skills as well as high-level language skills (Ministry of National Education, 2018, p. 10). Studies in the literature have generally evaluated the curriculum based on teacher opinions, and only one study has made an evaluation by adopting a curriculum evaluation model (CIPP model). Therefore, this study will be the first research conducted by adopting Eisner's Connoisseurship Evaluation Model.

In this direction, this research aims to evaluate the primary school Turkish language course curriculum according to Eisner's Connoisseurship Evaluation Model. In line with this general purpose, answers were sought for the following sub-objectives:

- 1) How do the teachers evaluate the four components of curriculum (outcomes, themes, educational experiences, evaluation) of primary school Turkish language course curriculum?
- 2) How do the teachers interpret the primary school Turkish language course curriculum?
- 3) How do the teachers evaluate the primary school Turkish language course curriculum?

- 4) What are the themes created for the primary school Turkish language course curriculum?

### **Methodology**

The research model was designed in an embedded single case study design, one of the qualitative research methodologies. The embedded single-case study design can be used when there is more than one sublayer or unit in a single case (Yıldırım and Şimşek, 2008; Yin, 1984). The research sample consisted of 20 teachers working in two public primary schools in Ankara and Istanbul and a private primary school affiliated with the Ministry of National Education in the fall semester of the 2019-2020 academic year. Participants were determined using maximum variation sampling. Permission was obtained from the Ministry of National Education General Directorate of Innovation and Educational Technologies to conduct the research with the participants.

Interviews were held with the teachers to evaluate the curriculum. The semi-structured interview form used in the interviews was prepared by the researchers. The items of the interview form were created by considering the sub-dimensions that Eisner defined in his model.

The data obtained from the participants through semi-structured interviews were analyzed using the descriptive analysis method.

### **Results**

The first sub-problem of the research is “How do the teachers evaluate the four components of the primary school Turkish lesson curriculum?” is the question. The teachers stated that “there is no correlation between lessons in the outcomes”, “grammar gains are insufficient”, “the acquisitions related to Atatürkism are insufficient”, “the texts are not prepared in accordance with the grade levels”, “the reading texts are insufficient”, “the suggested activities do not appeal to different learning styles”, “difficulties of lack of guidebooks", "self-assessment forms are insufficient".

The second sub-problem of the research is “How do the teachers interpret the primary school Turkish lesson curriculum?” is the question. Although the teachers' comments about the program were negative, they commented that the grammar acquisitions were given at a very simple level in the program, the reading and writing texts were not clear and understandable, and the lack of guidebooks caused difficulties especially for teachers who have just started their profession.

The third sub-problem of the research is “How do the teachers evaluate the primary school Turkish curriculum?” is the question. They evaluated the teachers' Turkish curriculum by stating that they should reorganize the reading texts by enriching them according to grade levels and adding not only national but also internationally important authors and their works, and that the printing and distribution of guidebooks should be done again.

The fourth sub-problem of the research is "What are the themes created for the primary school Turkish lesson curriculum?" is the question. Some of the themes created are listed below:

- Curriculum outcomes are suitable for student levels; however, no correlation has been made between the achievements in Turkish language course and the achievements in other courses.
- The achievements related to the four basic skills should be adjusted at different rates according to the grade levels and readiness of the students.
- It is necessary to prepare a variety of activities that will appeal to students with different learning styles.
- Process-oriented evaluation should be prioritized. For this, qualified self-evaluation forms and peer evaluation forms should be prepared.

**Keywords:** Curriculum evaluation, Curriculum evaluation model, Eisner's connoisseurship evaluation model

## References

- MoNE. (2018). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7th ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. California: Sage Publications.

## Öğretmenlerin Program Kullanım Davranışlarına İlişkin Görüşleri

*Bildiri Kodu: 285*

### **Mehmet Toktaş**

*Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*

21830103105@ogr.erbakan.edu.tr

0000-0002-1250-4332

### **Sena İşbitirici**

*Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*

21830103103@ogr.erbakan.edu.tr

0000-0003-1716-694X

### **Mustafa Aydın**

*Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*

maydin@erbakan.edu.tr

0000-0001-8414-0008

## **Giriş**

Dünya koşulları her daim değişip gelişmekte olup bu dönüşümden eğitim-öğretim ortamları da etkilenmektedir. Günün getirdiği ihtiyaçlar; öğrencilere okulda veya okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantılarını (Demirel, 2020) da güncellemeye zorlamaktadır. Bu değişikliklerden hiç şüphesiz öğretmenlerin pratikte programı hayata geçirdikleri (Oral ve Yazar, 2020) öğretim programları da etkilenmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programlarını işe koşmasında; programlar hakkında bilgi sahibi olması, programı anlaması, planlaması ve uygulaması önemli görülmektedir (Aslan ve Gürten, 2019). Programlar ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın sahada uygulamadan uzakta öğrencide beklenen yaşantıları sağlamakta etkili olmayabilir. Bu nedenle öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin programların başarıya ulaşmasında kilit bir öneme sahip olduğu vurgulanır (Yılmaz, 2021). Öğretmenlerin öğretim programlarını sürekli takip ederek planlama ve uygulama durumlarını bir davranış haline getirmesi gerekmektedir.

Organizmanın gözlenen veya gözlenemeyen açık ya da gizli etkinliklerinin ifade eden davranışlar (Senemoğlu, 2020) farklı pek çok etmeden de etkilenmektedir. Davranışların çok büyük bir bölümü çevresiyle olan etkileşimleri neticesinde gelişir ve bu davranışların belirli uyarıcıları vardır. Genel anlamda davranışların belirleyicisi olarak; davranışa yönelik tutum, öznel normlar, algılanan davranış kontrolü ve davranışa yönelik amaç gibi etkenler ana faktörler olarak gösterilmektedir (Akıllı, 2018).

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin öğretim programlarını kullanma biçimleri davranış olarak ele alınmış ve öğretmenlerin program kullanım davranışlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Daha önce program bağlılığı, program okuryazarlığı ya da programa ilişkin görüşler şeklinde ele alınan bu özelliğin en temelde “bir davranış olarak” ele alınmadığı görülmüştür. Çalışmanın bu yönüyle program kullanımı literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Verilerin nitel teknikler kullanılarak toplandığı bu çalışmada; amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen 12 erkek, 11 kadın olmak üzere toplam 23 öğretmen ile görüşülmüştür. Veriler iki bölümden oluşan görüşme formu uygulanarak toplanmıştır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren sorular, ikinci bölümde ise öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Verilen cevaplar araştırmacılarca temalaştırılmıştır.

### **Sonuçlar**

Araştırma sonuçları öğretmenlerin programları; içeriğin ne zaman verileceğini takip etmek, ders defteri doldurmak, ölçme değerlendirme yararlanmak, hazırladığı soruların programa uygunluğunu kontrol etmek gibi amaçlar için kullandıklarını göstermektedir. Bunun yanında öğretmenler programı en çok derslerini planlama amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer bağlamda Eker, Akar-Elekoğlu, Kamar ve Kamar (2019) da öğretmenlerin öğretim etkinliklerini düzenleme ve uygulamada başvurduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenleri etkileyen normlara bakıldığında; velilerin ve öğrencilerin akademik beklentileri, zümre öğretmenleriyle denk bir şekilde ilerleme, kanunların varlığı gibi nedenler sıralanmıştır. Bümen ve Dikbayır (2016) merkezi sınavları işaret eden sonuçları ortaya koymuşlardır.

Öğretmenler programların; kendilerine perspektif kattığı, çerçeve olduğu, sorumluluk alanlarını hatırlattığı, kendilerini geliştirdiği, bir yol haritası olarak faydalandıkları bütün olduğunu ifade etmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin literatürde görülen (Doğan, 2010) olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür.



Öğretmenlerin algılanan davranış kontrolü temasında kendilerini programı uygulamada belirleyici olarak gördükleri anlaşılmıştır. Bu çerçevede; mevcut şartlara göre değişiklik yaptıklarını, kazanımları öğrenci seviyelerine göre değiştirebildiklerini, konuları anlatırken sınıfın durumunu göz önüne aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme ortamına göre programı uyarlayabildiklerini gösteren bu ifadeler Burakgazi ve Sevinç (2021) tarafından ifade edilen uygulamalar tarafında tutarlı görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretim, Program, Davranış, Norm, Tutum

### **Kaynaklar**

Akıllı, H. İ. (2018). *Fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adaylarının güvenli laboratuvar kullanımını gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisiyle belirlenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Aslan, S. & Gürten, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1). <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>

Bümen, N. & Dikbayır, A. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11).

Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme; kuramdan uygulamaya* (28. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Eker, C., Akar-Elekoğlu, A., Kamar, P. & Kamar, M. (2019). *Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi*. International Learning Teaching and Educational Research Congress'te sunulmuş bildiri, Amasya.

Gelmez-Burakgazi, S. & Arslan-Çelik, F. M. (2021). Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.938722>

Oral, B. & Yazar, T. (Ed.). (2020). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (2. b.). Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, G. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

## **Teachers' Opinions on Curriculum Use Behaviours**

*Paper ID: 285*

**Mehmet Toktaş**

*Necmettin Erbakan University, Türkiye*

21830103105@ogr.erbakan.edu.tr

0000-0002-1250-4332

**Sena İşbitirici**

*Necmettin Erbakan University, Türkiye*

21830103103@ogr.erbakan.edu.tr

0000-0003-1716-694X

**Mustafa Aydın**

*Necmettin Erbakan University, Türkiye*

maydin@erbakan.edu.tr

0000-0001-8414-0008

### **Introduction**

World conditions are always changing and developing. Educational environments are also affected by this transformation. The needs of the day force us to update the learning experiences provided to students through activities planned at school or out of school (Demirel, 2020). These changes undoubtedly affect the curriculum that teachers implement in practice (Oral and Yazar, 2020).

It is considered important for teachers to have knowledge about the curriculum, to understand, plan and implement the curriculum (Aslan and Gürten, 2019). No matter how well the programmes are prepared, if they are far from the practice in the field, they may not be effective in providing the expected experiences in students. For this reason, it is emphasised that teachers, who are the implementers of the curriculum, have a key importance in the success of the programmes (Yılmaz, 2021). Teachers need to constantly follow the curriculum and make their planning and implementation a behaviour.

Behaviours, which express the observed or unobserved overt or covert activities of the organism, are also affected by many different factors (Senemoğlu, 2020). A great majority of behaviors develop as a result of interactions with their environment and these behaviors have certain stimuli. In general terms, as a determinant of behavior; Factors such as attitude towards behavior, subjective norms, perceived behavioral control and purpose for behavior are shown as main factors (Akillı, 2018).

Within the scope of this research, the way of using the curriculum of the teachers was considered as behavior and the opinions of the teachers about the behavior of using the curriculum were examined. It has been observed that this feature, which was previously considered as curriculum commitment, curriculum literacy or views on the curriculum, is not considered as a 'behavior' at the most basic level. With this aspect of the study, it is thought that it will contribute to the literature on curriculum use.

### **Methodology**

In this research, which was carried out using qualitative techniques of the data; A total of 23 teachers, 12 male and 11 female, were interviewed through purposeful sampling. The data were collected by applying an interview form consisting of two parts. In the first part, the questions containing the personal information of the teachers are discussed, and in the second part, the opinions of the teachers about the curriculum are discussed.

### **Results**

The results of the research show that teachers use the curriculum for such purposes as following when the content will be given, filling the attendance register, making use of them in assessment and evaluation, and checking the appropriateness of the prepared questions to the curriculum. Besides, teachers stated that they mostly use the program for the purpose of planning their lessons. In a similar context, Eker, Akar-Elekoğlu, Kamar and Kamar (2019) also stated that teachers apply in organizing and implementing teaching activities.

Considering the norms affecting teachers; Reasons such as academic expectations of parents and students, progress in line with the group teachers, existence of laws are listed. Bümen and Dikbayır (2016) revealed the results pointing to the central exams.

Teachers stated that the curriculum added perspective, provided a framework, reminded them of their areas of responsibility, improved themselves, and were used as a road map. In general, it was observed that the teachers had positive attitudes seen in the literature.

In the theme of perceived behavioural control, it was understood that teachers saw themselves as determinant in the implementation of the curriculum. In this context; they stated that they made changes according to the current conditions, they could change the acquisitions according to the student levels, and they took into account the situation of the class while explaining the subjects. These statements showing that teachers were able to adapt the curriculum according to the teaching-learning environment were found to be consistent with the practices expressed by Burakgazi and Sevinç (2021).

**Keywords:** Teaching, Curriculum, Behaviour, Norm, Attitude

## References

- Akıllı, H. İ. (2018). *Fen bilimleri öğretmen ve öğretmen adaylarının güvenli laboratuvar kullanımını gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisiyle belirlenmesi*. (PhD Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Aslan, S. & Gürten, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1). <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.20.01.006>
- Bümen, N. & Dikbayır, A. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11).
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme; kuramdan uygulamaya* (28th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Eker, C., Akar-Elekoğlu, A., Kamar, P. & Kamar, M. (2019). *Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Paper presented at the ILTER Congress, Amasya.
- Gelmez-Burakgazi, S. & Arslan-Çelik, F. M. (2021). Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.938722>
- Oral, B. & Yazar, T. (Ed.). (2020). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (2nd ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, G. (2021). *Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

**TEMEL EĞİTİMDE PROGRAM ÇALIŞMALARI VE ÖĞRETİM**

**CURRICULUM AND INSTRUCTION IN ELEMENTARY EDUCATION**

# Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisinin Öğretimine İlişkin Görüşleri

*Bildiri Kodu: 16*

## **Elif Kaplan**

*Sakarya Üniversitesi, Türkiye*

elf.kaplan78@gmail.com

0000-0003-0065-6221

## **Ömer Faruk Vural**

*Sakarya Üniversitesi, Türkiye*

omervural@sakarya.edu.tr

0000-0002-1520-3762

## **Mehmet Başaran**

*Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*

mehmetbasaran@outlook.com

0000-0003-1871-520X

## **Giriş**

Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 27 adet beceriden bir tanesidir. Zaman ve kronolojiyi algılama becerisi; takvim bilgisi edinme, zamanları ayırt etme (geçmiş-şimdiki-gelecek zaman), zaman ifadelerini doğru kullanma, kronolojik sıralama yapma, zaman şeridindeki veriyi yorumlama ve zaman şeridi oluşturma alt becerilerini kapsayan ve bu becerilerin kazanılması durumunda oluşan sosyal bilgiler dersine özgü bir beceridir.

Alanyazın çalışmaları incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yönelik çalışmaların yapıldığı belirlenmiş fakat Milli eğitim bakanlığında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin öğretimine ilişkin görüşleri ile ilgili alanyazında yeterli çalışmanın olmadığı gözlemlenmiş ve araştırma bu doğrultuda yapılmıştır.

## **Yöntem**

Bu çalışmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin öğretimine ilişkin görüşlerini incelemektir. Çalışmada araştırmacıya konu ile ilgili ayrıntılı bilgi toplama, katılımcıların bireysel algılarını, bakış açıları ve deneyimlerini doğrudan öğrenme, var olan mevcut durumları anlama ve açıklama amacı taşıyan nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır (Patton, 2014). Durum çalışması deseni bir veya birden çok durumu zaman, birey, olay, ortam, süreç gibi faktörlerle kendi sınırları dâhilinde bir bütün olarak analiz eder. Bu durumlar birbirinden bağımsız olduğu için sonuçların genellemesinden bahsedilememektedir. Fakat bir duruma ilişkin olarak elde edilen sonuçların benzer durumların anlaşılmasında örnekler ve deneyimler oluşturması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmaya Millî Eğitim Bakanlığı'nda görevli beş sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği yapan katılımcılardan iki katılımcı bir yıllık, diğer iki katılımcı yedi yıllık ve bir katılımcı ise sekiz yıllık mesleki deneyime sahiptir. Katılımcıların hiçbiri yüksek lisans eğitimi almamıştır. Araştırmaya katılan beş sosyal bilgiler öğretmeni yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara yüz yüze ya da online olarak gerçekleşen iletişimle cevap vermişlerdir. Araştırmada kullanılan görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Formun ilk kısmında katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Bu sorular; cinsiyet, yaş aralığı, lisans üstü eğitim durumu ve mesleki kıdem yılı gibi bilgileri içeren sorulardan oluşmaktadır. Formun ikinci kısmında ise altı adet açık uçlu soruya yer verilmiştir. İkinci kısımda görüşmenin mantığına uygun biçimde derinlemesine sorular sorularak görüşme süreci desteklenmiştir.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırmada elde edilen sonuçlar; katılımcı öğretmenlerin zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin sosyal bilgiler dersi açısından büyük önem taşıdığı, bu becerinin öğretiminde farklı sebeplerden ötürü zorluklar çektikleri, zaman ve kronolojiyi algılama becerisi adına zaman şeritleri, çoklu ortam, kavram haritaları gibi yöntem ve tekniklerle ders işledikleri saptanmıştır. Ve katılımcıların bu becerinin daha etkili öğretimi için; 'öğrencilerin aktif öğrenmesi sağlanmalı, ders saatleri arttırılmalı, müze gezileri yapılmalı, derslerde çoklu ortam oluşturulmalı ve öğrencilere bu beceri ile ilgili ev ödevleri verilmeli' şeklinde önerilerde bulunduğu şeklindedir.

Sonuç olarak tarih derslerinin ağırlıklı olarak yer aldığı sosyal bilgiler öğretim programında yer alan zaman ve kronolojiyi algılama becerisi çok önemlidir. Öğretmen görüşleri alınarak hazırlanan bu çalışmada öğretim programında zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin öğretime ilişkin görüşler alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde Ablak ve Aksoy'un (2021) çalışmasında da zaman ve kronolojiye dair alınan öğrenci görüşleri neticesinde benzer sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmektedir. Yapılan çalışmada öğrencilerden bir tanesi zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin önemini su metaforu üzerinden açıklayarak '*İnsanın hayatta kalması için en başta ihtiyaç duyduğu şey sudur. Yani bizim için çok önemli bir şeydir su. İşte zaman ve kronoloji de o kadar önemli aslında bizim için. Çocuklarımıza veya torunlarımıza bu ülkeyi miras bırakacaksak geçmişi bilmemiz gerekir*' diyerek bu becerinin önemini dile getirmişti. Alanyazında sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerilerden biri olan harita becerisi üzerine yapılan bir araştırmada da ders saatlerinin yetersiz olduğuna dair benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Özden'in (2021) yaptığı bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin %90'dan fazlası ders saatlerinin harita becerisini öğretmede yetersiz olduğundan bahsetmiştir. Bu oran zaman ve kronolojiyi algılama becerisine yönelik yapılan bu çalışmada %100'dür. Bu sonuçlardan hareketle yapılan araştırmanın diğer çalışma sonuçları ile benzerlik taşıdığı gözlemlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada ders kitaplarının zaman ve kronolojiyi algılama becerisi öğretiminde yeterli olup olmadığı araştırılmış ve katılımcıların %60'ı ders kitaplarını yetersiz bulmuştur. . Sosyal bilgiler ders kitaplarının içerik açısından incelendiği birkaç araştırmada genel olarak ders kitaplarının zenginleştirilmesi ve iyileştirilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir. Karabacak ve Turhan (2007), Öcal ve Yigittir (2007) ve Karagözoğlu'nun (2020) çalışmalarında elde ettikleri sonuçlar bu duruma örnek teşkil etmektedir.

Araştırma sonuçlarından hareketle zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin taşıdığı önem neticesinde sosyal bilgiler ders programında ders saatlerinin artırılması, öğrencilerde özellikle doğru bir şekilde tarih bilinci oluşturmak adına zaman ve kronolojiye daha çok önem verilmesi gerektiği saptanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan tüm katılımcılar aktif öğrenme ile öğrenci merkezli anlayışın daha çok uygulanması gerektiğini dile getirmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Beceri öğretimi, Sosyal bilgiler öğretim programı, Zaman ve kronoloji.

### **Kaynaklar**

Ablak, S. & Aksoy, B. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi.

Karagözoğlu, N. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerlendirilmesi.



Özden, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki harita becerilerinin öğretimine ilişkin görüşleri.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel çalışma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Social Studies Teachers' Views on the Teaching of Time and Chronology Perception Skills**

*Paper ID: 16*

**Elif Kaplan**

*Sakarya University, Türkiye*

elf.kaplan78@gmail.com

0000-0003-0065-6221

**Ömer Faruk Vural**

*Sakarya University, Türkiye*

omervural@sakarya.edu.tr

0000-0002-1520-3762

**Mehmet Başaran**

*Gaziantep University, Türkiye*

mehmetbasaran@outlook.com

0000-0003-1871-520X

**Introduction**

The ability to perceive time and chronology is one of the 27 skills in the social studies curriculum. Ability to perceive time and chronology; It is a skill specific to the social studies course, which includes the sub-skills of acquiring calendar knowledge, distinguishing times (past-present-future), using time expressions correctly, making chronological order, interpreting the data in the timeline and creating a timeline.

When the studies in the literature were examined, it was determined that there were studies on the skill of perceiving time and chronology in the social studies course, but it was observed that there were not enough studies in the literature on the views of the social studies teachers working in the Ministry of National Education on the teaching of the skill of perceiving time and chronology, and the research was carried out in this direction.

## **Method**

The aim of this study is to examine the views of social studies teachers on the teaching of time and chronology perception skills in the social studies curriculum. In the study, the case study design, which is one of the qualitative research approaches that aims to gather detailed information about the subject, to learn directly the individual perceptions, perspectives and experiences of the participants, to understand and explain the existing situations, was used (Patton, 2014). analyzes the situation as a whole within its own limits with factors such as time, individual, event, environment and process. Since these cases are independent of each other, generalization of the results cannot be mentioned. However, the results obtained regarding a situation are expected to create examples and experiences in understanding similar situations. (Yıldırım and Şimşek, 2018)

Data were collected by interview method, one of the qualitative research methods. Five social studies teachers working in the Ministry of National Education participated in the research. Among the participants who teach primary education social studies, two participants have one year, the other two participants have seven years and one participant has eight years of professional experience. None of the participants had a postgraduate education. Five social studies teachers who participated in the research answered the questions in the semi-structured interview form through face-to-face or online communication. The interview form used in the research consists of two parts. In the first part of the form, there are questions to determine the demographic characteristics of the participants. These questions are; It consists of questions that include information such as gender, age range, postgraduate education status and professional seniority years. In the second part of the form, six open-ended questions were included. In the second part, the interview process was supported by asking in-depth questions in accordance with the logic of the interview.

## **Results / Expected Results**

The results obtained in the research; It was determined that the skill of perceiving time and chronology of the participating teachers is of great importance for the social studies course, they have difficulties in teaching this skill for different reasons, and they teach with methods and techniques such as time strips, multimedia, and concept maps for the ability to perceive time and chronology. And for more effective teaching of this skill by the participants; He made suggestions such as 'active learning of students should be ensured, course hours should be

increased, museum visits should be made, a multimedia environment should be created in lessons and students should be given homework related to this skill'.

As a result, the skill of perceiving time and chronology in the social studies curriculum, in which history lessons are predominantly included, is very important. In this study, which was prepared by taking the opinions of the teachers, opinions on the teaching of the skill of perceiving time and chronology in the curriculum were taken. When the literature is examined, in Ablak and Aksoy's (2021) study, similar results were obtained as a result of student opinions about time and chronology. In the study, one of the students explained the importance of the ability to perceive time and chronology through the water metaphor, "The first thing that people need for survival is water. So water is a very important thing for us. Time and chronology are just as important to us. If we are to inherit this country to our children or grandchildren, we must know the past.' He expressed the importance of this skill. In a study on the map skill, which is one of the skills in the social studies curriculum in the literature, a similar conclusion was reached that the course hours were insufficient. In Özden's (2021) study, more than 90% of the participating teachers mentioned that the lesson hours were insufficient in teaching map skills. This rate is 100% in this study on the ability to perceive time and chronology. Based on these results, it was observed that the research carried out was similar to the results of other studies. In addition, in this study, it was investigated whether the textbooks were sufficient in teaching time and chronology perception skills, and 60% of the participants found the textbooks insufficient. In a few studies examining social studies textbooks in terms of content, it is mentioned that textbooks should be enriched and improved in general. The results obtained in the studies of Karabacak and Turhan (2007), Öcal and Yigittir (2007) and Karagözoğlu (2020) exemplify this situation.

Based on the results of the research, it has been determined that as a result of the importance of the ability to perceive time and chronology, it is necessary to increase the course hours in the social studies curriculum and to give more importance to time and chronology in order to create a correct historical awareness in students. In addition, all participants in the research expressed that active learning and student-centered approach should be applied more.

**Keywords:** Curriculum of social studies, Skills teaching, Time and chronology

## **References**

Ablak, S. & Aksoy, B. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi.

Karagözoğlu, N. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerlendirilmesi.

Özden, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki harita becerilerinin öğretimine ilişkin görüşleri.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel çalışma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# **Türkiye’deki Eğitim Programları Çalışmalarının Genel Görünümü: Uluslararası Eğitim Dergilerinde Yayımlanan Çalışmaların Bibliyometrik Analizi**

*Bildiri Kodu: 19*

**Ali Orhan**

*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye*

ali.orhan@beun.edu.tr

0000-0003-1234-3919

## **Giriş**

Türkiye’de yapılmış eğitim çalışmalarının sayısı özellikle son yıllarda artış göstermesine rağmen, bu çalışmaların genel seyrini ortaya çıkartabilecek sistematik derleme çalışmalarının sayıca az olduğu söylenebilir. Az sayıda olan bu çalışmaların büyük kısmının ise meta-analiz ve betimsel içerik analizlerinden oluştuğu görülmektedir. Ancak araştırma üretkenliğini, alıntı sıralamasını, kurumlar arası işbirliğini, ortak atıf ağını ve ortak kelime ağını ortaya çıkarma imkanı olan bibliyometrik derlemelerin alanyazına katkı sunma potansiyeli yüksektir (Zupic ve Cater, 2015).

Geçmişten bu yana sağlık, ziraat ve muhasebe gibi farklı alanlarda kullanılmakta olan bibliyometrik analiz yöntemi, son yıllarda eğitim alanında da kullanılmaya başlamıştır (örn., Özkaya, 2019; Şeref ve Karagöz, 2019). Ancak, Türkiye kaynaklı eğitim programları çalışmalarının genel görünümünü ortaya koyabilecek hiçbir bibliyometrik analiz çalışmasına alanyazında rastlanılmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı WoS veri tabanında (SSCI, SCI-expanded ve AHCI indekslerinde) taranan eğitim dergilerinde yayımlanmış Türkiye kaynaklı eğitim programları çalışmalarının genel görünümünü bibliyometrik analiz yöntemi ile ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında cevap aranan sorular şu şekildedir:

1. Çalışmaların yayın yılları ve dergi dağılımları nasıldır?
2. Çalışmalara, yazarlara, dergilere ve kurumlara ait atıf sıralaması nasıldır?
3. Kurumlar arası işbirliği, yazar ortak atıf ağı ve ortak kelime ağı nasıl bir yapıya sahiptir?

## Yöntem

Literatür taraması sonucunda elde edilen çalışmaların analize dahil edilmesi konusunda üç temel kriter belirlenmiştir: a) çalışmanın Türkiye kaynaklı olması (yazarlardan bir tanesinin Türkiye’de çalışması), b) çalışmanın eğitim programları ile ilgili olması, c) yayının araştırma veya derleme kategorisinde bulunması. Veri setinin hazırlanması için öncelikle WoS’da “curriculum” kelimesi ile başlık, özet ve anahtar kelimelerde arama yapılmıştır. Daha sonra filtreleme özelliği kullanılarak doküman türü olarak makale ve derleme, kategori olarak eğitim ve eğitim araştırmaları, ülke olarak ise Türkiye seçilerek analize dahil edilecek çalışmalara ulaşılmıştır (n=1084). Çalışmaların yayın yılı ve dili için hiçbir kısıtlamaya gidilmemiştir. Arama ve analiz için verinin kaydedilme işlemi 30 Haziran 2022 tarihinde tamamlanmıştır. Sonuç olarak, uluslararası indekslerce taranan 203 dergiden 1084 Türkiye kaynaklı ve eğitim programları üzerine yazılmış makale bibliyometrik analize dahil edilmiştir.

Veriler önce WoS’un kendi sistemi kullanılarak betimsel olarak analiz edilmiştir. Bibliyometrik analizler kapsamında ise, 1084 yayına ait veri VOSviewer programına yüklenerek, atıf, ortak yazar (kurum), ortak atıf (yazar) ve ortak kelime analizleri yapılmıştır. Her analizden önce, ilgili veri detaylıca incelenmiş ve gerekiyorsa veri birleştirme (örn., ‘meb’ ve ‘milli eğitim bakanlığı’ kelimelerinin birleştirilmesi) işlemleri “thesaurus dosyası” oluşturularak yapılmıştır.

## Sonuçlar

İlgili yayınların ilk olarak 1993 yılında yapıldığı ve her yıl yayın sayısının artarak ilerlediği görülmektedir. En çok yayın yapılan ve en çok atıf alan ilk iki dergi ise sırasıyla “Eğitim ve Bilim” ve “Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri” dergileridir. Atıf ve yayın sayısı açısından kurumlar ele alındığında, ilk iki sırada Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) ve Hacettepe Üniversitesi yer almaktadır. Kurumlar arası işbirliğini ortaya koymak için yapılan ortak yazar analizi sonucunda, ODTÜ, Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi gibi köklü üniversitelerin, diğer üniversitelerle güçlü bağlar kurduğu söylenebilir. Ortak atıf (yazar) analizinde üç büyük kümenin ortaya çıktığı görülmüştür. Ortak kelime analizinde ön plana çıkan kavramlar eğitim programı, fen eğitimi, akademik başarı, tutum ve öğretmen eğitimidir.

**Anahtar Sözcükler:** Ortak kelime analizi, Atıf analizi, Bibliyometrik analiz, Eğitim programları, Ortak yazar analizi

## **Kaynaklar**

- Özkaya, A. (2019). Bibliometric analysis of the publications made in STEM education area. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 590-628.
- Şeref, İ. & Karagöz, B. (2019). Türkçe eğitimi akademik alanına ilişkin bir değerlendirme: Web of Science veri tabanına dayalı bibliyometrik inceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 213- 231.
- Zupic, I. & Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472.



# Overview of Curriculum Studies in Turkey: Bibliometric Analysis of Studies Published in International Education Journals

*Paper ID: 19*

**Ali Orhan**

*Zonguldak Bülent Ecevit University, Türkiye*

ali.orhan@beun.edu.tr

0000-0003-1234-3919

## **Introduction**

Although the number of educational studies conducted in Turkey has increased recently, we can say that systematic review studies which can reveal the overview of these studies are scarce. Also, most of these systematic review studies consist of meta-analysis or descriptive content analysis. However, bibliometric analysis that can show the citation rankings, the patterns of institutional cooperation, co-citation author network, and co-word network have a potential to significantly contribute to the literature (Zupic and Cater, 2015).

The bibliometric analysis, which has been used in different fields such as health, agriculture and accounting for years, has also started to be used in the field of education recently (e.g. Özkaya, 2019; Şeref and Karagöz, 2019). However, no bibliometric analysis study that can reveal the general outlook of the curriculum studies in Turkey has been found in the literature. Therefore, the aim of this study was to show the general outlook of curriculum studies in Turkey published in education journals included in WoS database with bibliometric analysis. The questions sought to be answered in this study are:

1. How is the year and journal distribution of the studies?
2. How is the citation ranking of the studies, authors, journals, and institutions?
3. What pattern of institutional cooperation, co-citation author network, and co-word network has emerged?

## **Methodology**

Three basic criteria were determined for the inclusion of the studies obtained after literature review: a) the study must be from Turkey (at least one of the authors must work in Turkey), b) the study should focus on curriculum, c) the study must be in the research or review category.

In order to prepare the data set, firstly, the studies in which the word "curriculum" was mentioned in its title, abstract, and author keywords were searched in WoS database. Then, the articles and reviews from Turkey in Education Educational Research category were filtered and the studies to be included in the analysis were found (n=1084). No restrictions were determined for the publication year and language of the studies. The final search was conducted on June 30, 2022. As a result, 1084 studies on curriculum from Turkey published in 203 international journals were included in the bibliometric analysis.

### ***Data Analysis***

The data were firstly analyzed descriptively using WoS's own system. For bibliometric analysis, data of 1084 publications were uploaded to the VOSviewer program, and citation, co-author (institution), co-citation (author) and co-word analyses were carried out. The data were examined in a detailed way and if necessary, data cleaning procedures (e.g., combining the words 'meb' and 'Ministry of National Education') were done by creating a "thesaurus file" before each analysis.

### **Results**

It was seen that the first study was published in 1993 and the number of the studies has increased since that year. The first two journals which has the most publications and citations are "Education and Science" and "Educational Sciences: Theory and Practice", respectively. When institutions were examined in terms of the number of publications and citations, it was seen that Middle East Technical University (METU) and Hacettepe University ranked first and second. According to the co-author analysis carried out to reveal the cooperation between institutions, it can be said that well-established universities such as METU, Hacettepe University and Gazi University form strong co-authorship ties with other universities. As a result of the co-citation (author) analysis, three large clusters emerged. Also, the co-word analysis revealed that curriculum, science education, academic achievement, attitude, and teacher education are the most apparent concepts.

**Keywords:** Co-word analysis, Citation analysis, Bibliometric analysis, Curriculum, Co-author analysis

### **References**

Özkaya, A. (2019). Bibliometric analysis of the publications made in STEM education area. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 590-628.

- Şeref, İ. & Karagöz, B. (2019). An evaluation of Turkish education academic field: Bibliometric analysis based on Web of Science database. *Journal of Language Education and Research*, 5(2), 213- 231.
- Zupic, I. & Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-472.

## 21. yy Becerilerinin Öğretiminde Bir Araç Olarak Mikro-Öğretim

*Bildiri Kodu: 47*

**Abdulkadir Durmuş**

*Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

adurmus@anadolu.edu.tr

0000-0001-5434-4309

### **Giriş**

21. yy becerileri, son yıllarda eğitimin birçok alanında en çok tartışılan popüler kavramlardan biri haline gelmiştir. Değişen gereksinimler ve bakış açılarıyla birlikte önem kazanan bu kavramın eğitim bağlamında ele alındığı noktalardan biri de bu becerilerin bireylere nasıl kazandırılabileceğidir. Mikro-öğretim ise öğretmen eğitiminde, nitelikli öğretmen yetiştirmede kullanılan, öğretmen adayının kendisine verilen konu üzerinde hazırlanarak gelip sınıf ortamında sunumunu yapması ve bunun devamında da sunuma ilişkin gerekli geri bildirim ve tartışmaların yapılması ile sonuçlanan, öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine yönelik çeşitli becerileri deneme olanağı bulduğu etkin katılıma dayalı bir öğretim tekniğidir (Güven, 2015).

Bu araştırma, 21. yy becerilerinin öğretimine yönelik bir ders programı geliştirme amacıyla yürütülen çalışmanın pilot ve asıl uygulamaları kapsamında mikro öğretim tekniğinin 21. yy becerilerinin öğretiminde etkin bir şekilde kullanılıp kullanılmayacağını ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Bu kapsamda, aşağıdaki araştırma sorularının cevabı aranmıştır:

1. 21. yy becerilerinin öğretiminde etkin bir araç olarak mikro-öğretim nasıl kullanılabilir?
2. Mikro-öğretimin 21. yy becerilerinin öğretiminde araç olarak kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntem olası katılımcılardan kolay ulaşılabilir olanlarla çalışma ilkesine dayanmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın yürütüldüğü 2019-2020 öğretim yılında araştırmacı tarafından yürütülmekte olan dersleri alan öğrenciler çalışmanın katılımcıları olarak belirlenmişlerdir. Bahar dönemi katılımcıları özellikle

araştırmanın örneklemini oluşturacak olan sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinden seçilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, 2019-2020 güz dönemi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) Anabilim dalı üçüncü sınıf öğrencisi olan öğretmen adayları ve 2019-2020 bahar dönemi Sınıf Öğretmenliği Programı ikinci sınıf öğrencisi olan öğretmen adaylarıdır. PDR öğrencisi olan öğretmen adaylarının sayısı 56, sınıf öğretmenliği öğrencisi olan öğretmen adaylarının sayısı ise 17'dir. Araştırma kapsamında güz döneminde PDR öğrencileri ile, bahar döneminde de sınıf öğretmenleri ile 12'şer hafta boyunca 21. yy becerilerinin öğretilmesi amacıyla geliştirilen ders programının pilot ve asıl uygulamaları kapsamında mikro-öğretim tekniği kullanılarak öğretmen adaylarının 21. yy becerilerini nasıl öğretebileceklerine yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın verileri güz ve bahar dönemlerindeki uygulamalar boyunca gözlemci günlükleri, araştırmacı günlükleri ve uygulama sonrasında katılımcı öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırma sonucu elde edilen bulgular, mikro öğretimin 21. yy becerilerinin öğretiminde etkili bir araç olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur. 21. yy becerilerinin kapsamı, çeşitliliği ve gündelik hayattaki yeri ve önemi dikkate alındığında, bu becerilerin etkili bir şekilde öğretilmesi gerektiği de önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, özellikle becerilerin işe koşulmasını sağlamaya yönelik etkinlikler, durumlar, örnek olaylar, eğitici oyunlar ve yarışmalar gibi çeşitli etkinliklerle bu becerilerin mikro-öğretim tekniği kullanılarak etkili bir şekilde öğretilebileceği ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmen adaylarının mikro-öğretim etkinliklerini oldukça yararlı bulmaları ve bu tekniğin öğretmen eğitimindeki önemini kavramış olmalarıdır. Bu bulguların ilgili alanyazınla (Bedir, 2019; Chukwunyere, Chigozie ve Chibuike, 2017; Dağ ve Temur, 2018) çeşitli boyutlarda örtüştüğü söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** 21. yy becerileri, Mikro-öğretim, Öğretmen eğitimi

### **Kaynaklar**

Bedir, H. (2019). Preservice ELT teachers' beliefs and perceptions on 21st century learning and innovation skills (4Cs). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 231-246.

- Chukwunyere, O. B. B., Chigozie, O. R. & Chibuike, N. R. (2017). The impact of microteaching in developing teaching skills among pre-service teachers in Alvan Ikoku College of Education Owerri, Nigeria. *African Research Review*, 11(2), 237-250.
- Dağ, S. A. & Temur, Ö. D. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının mikro öğretim ders imecesi uygulaması ile ilgili görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 120-133.
- Güven, M. (2015). Öğretme-öğrenme süreci. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (4. b., s. 151-264). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Micro-Teaching as a Tool for Teaching 21st Century Skills

*Paper ID: 47*

**Abdulkadir Durmuş**

*Anadolu University, Türkiye*

adurmus@anadolu.edu.tr

0000-0001-5434-4309

## **Introduction**

21st century skills have become one of the most discussed popular concepts in many fields of education in recent years. One of the points where this term which has gained importance with changing needs and perspectives, is taken into consideration within the framework of education is how individuals could gain those skills. Micro-teaching is an effective method in teacher education based on active participation, and which is used to train qualified teachers, where the pre-service teacher has the opportunity to try various skills for the teaching profession, resulting in the pre-service teacher's preparing on the subject given to him/her and making his/her presentation in the classroom environment, and then receiving the necessary feedback and discussions about the presentation (Güven, 2015).

This research was carried out in order to reveal whether the micro-teaching technique could be used effectively in the teaching of 21st century skills within the scope of the pilot and main implementation of the study carried out to design a course for teaching of 21st century skills. In this context, answers to the following research questions were sought:

1. How can micro-teaching be used as an effective tool for teaching 21st century skills?
2. What are the opinions of pre-service teachers regarding the use of micro-teaching as a tool in teaching 21st century skills?

## **Methodology**

In the study in which the qualitative research method was used, the convenience sampling method was used (Yıldırım and Şimşek, 2013). This method is based on the principle of working with easily accessible potential participants. In this context, students who took the courses conducted by the researcher in the 2019-2020 academic year, in which the research was conducted, were determined as the participants of the study. The participants of the spring

semester were intentionally selected from the students of the primary school teaching program, who constituted the sample of the research. The participants of the research were the pre-service teachers who were third year students at Psychological Counseling and Guidance (PCG) Department in the fall semester of 2019-2020, and the second year students of the Primary School Teaching Program in the 2019-2020 spring semester. The number of the PCG students were 56, and primary school teacher candidates were 17. Within the scope of the research, teaching practices were carried out on how teacher candidates could teach 21st century skills by using micro-teaching technique within the scope of the pilot and main implementations of the course designed to teach 21st century skills with PCG students in the fall term and with classroom teachers in the spring term for 12 weeks for each term.

The data of the study were collected through observer diaries, researcher diaries and semi-structured interviews conducted with participant teacher candidates after the application during the fall and spring semesters. The data were analyzed through the content analysis method.

### **Results / Expected Outcomes**

The findings obtained as a result of the research revealed that microteaching could be used as an effective tool in the teaching of 21st century skills. Considering the scope, diversity and importance of 21st century skills in daily life, it turns out to be significant that these skills should be taught effectively. In this context, it has been revealed that these skills could be taught effectively using micro-teaching technique, via various activities including real life situations, case studies, educational games and competitions especially aimed at having individuals actively using the skills.

The fact that pre-service teachers found micro-teaching activities very useful and they understood the importance of this technique in teacher education was another finding in the study. Those findings could be said to overlap with the relevant literature (Bedir, 2019; Chukwunyere, Chigozie and Chibuikwe, 2017; Dağ and Temur, 2018) in various aspects.

**Keywords:** 21st century skills, Micro-teaching, Teacher education

### **References**

Bedir, H. (2019). Preservice ELT teachers' beliefs and perceptions on 21st century learning and innovation skills (4Cs). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 231-246.



- Chukwunyere, O. B. B., Chigozie, O. R. & Chibuike, N. R. (2017). The impact of microteaching in developing teaching skills among pre-service teachers in Alvan Ikoku College of Education Owerri, Nigeria. *African Research Review*, 11(2), 237-250.
- Dağ, S. A. & Temur, Ö. D. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının mikro öğretim ders imecesi uygulaması ile ilgili görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 120-133.
- Güven, M. (2015). Öğretme-öğrenme süreci. In B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4th ed., pp. 151-264). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Ortaokul Öğrencilerinin Direnç Davranışları: Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Dayalı Karma Bir Araştırma

*Bildiri Kodu: 50*

**Zeynep Dağhan**

*Mehmet Akif İnan Ortaokulu, Türkiye*

zbukulmez@yahoo.com

0000-0002-3887-5799

**Bilge Çam Aktaş**

*Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

bilgec@anadolu.edu.tr

0000-0002-2742-8184

## Giriş

Direnç davranışları, öğrencilerin istemediği bir durumla (küçük düşürme, haksızlığa uğrama, eğitim gereksinimlerinin karşılanmaması, derslerin sıkıcı olması vb.) karşılaştığında, sistematik olarak gerçekleştirdiği tepkilerdir (Sarı, 2018).

2004 yılından itibaren ilgi görmeye başlayan öğrenci direnç davranışları ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça sınırlı olmakla birlikte bu davranışlar öğretmen ve öğrencilerden elde edilen verilerle karşılaştırmalı olarak incelenmemiştir. Ortaokul ve lise düzeyinde yapılan çalışmalar hem az sayıdadır hem de öğretmen boyutuna ağırlık verilerek gerçekleştirilmiştir. Direnç davranışlarıyla ilgili çalışmaların bulgularında karşımıza çıkan, direnç davranışlarının aile, çevre, öğretim programı ya da okul disiplin sistemi temelli sebepleri ile ilgili olarak öğretmenlerin müdahalede bulunabileceği pek bir şey yoktur. Fakat, Bayat'ın (2007) da çalışmasında belirttiği gibi öğretmenler, öğrencilerin sınıftaki davranışlarını farkedip ihtiyaçlarını belirlediğinde, kendi uygulamaları üzerine yoğunlaşarak, öğrenci direnç davranışlarının önüne geçmede yol katedebilirler.

Bu çalışmada Kütahya il merkezinde yer alan ortaokullarda görevli öğretmenlerin ve öğrenim görmekte olan öğrencilerin direnç davranışlarına ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu ana amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okullarındaki direnç davranışlarına ilişkin algıları nasıldır?

2. Öğretmenlerin okullarındaki direnç davranışlarına ilişkin algıları arasında demografik değişkenlere göre fark var mıdır?
3. Öğrencilerin direnç davranışları nelerdir?
4. Öğrencilerin direnç davranışları demografik değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin öğrencilerin gösterdiği direnç davranışları ile ilgili görüşleri nelerdir?
6. Öğrencilerin direnç davranışları ile ilgili görüşleri nelerdir?

## **Yöntem**

Araştırma bir karma yöntem çalışması olarak açıklayıcı ardışık desen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda nedensel karşılaştırma yöntemi, nitel boyutunda fenomenolojik desen kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2020-2021 öğretim yılında Kütahya ili Merkez ilçede bulunan ve küme örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen ortaokullardaki öğretmen ve öğrenciler oluşturmaktadır. Nicel veriler için 15 ortaokulda görev yapmakta olan 284 öğretmen ve bu okullarda öğrenim gören 383 öğrenci araştırmada yer almıştır. Nitel veriler için katılımcılar, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş, ortaokulda görev yapmakta olan beş öğretmen ve ortaokulda öğrenim gören 10 öğrencidir.

Nicel veriler; Sarı (2018) tarafından geliştirilen Öğrenci Direnç Davranışları Ölçeği-Öğretmen Formu (ÖDDÖ-T) ve Yolcu ve Sarı (2020) tarafından geliştirilmiş olan Öğrenci Direnç Davranışları Ölçeği-Öğrenci Formu (ÖDDÖ-S) ile; nitel veriler ise öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Nicel verilerin analizinde t-testinden, Mann-Whitney-U testinden, tek yönlü varyans analizinden ve Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

## **Sonuçlar**

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin direnç davranışlarına yönelik algılarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin karşılaştıkları direnç davranışları ile demografik değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler öğrencilerin direnç davranışları gösterme sıklığının düşük düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Öğrenci direnç davranışları cinsiyet açısından erkek öğrenciler lehine ve sınıf düzeyi açısından 7. ve 8. sınıf düzeyleri lehine farklılaşırken, ailenin aylık gelir düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Nitel verilerin analizi sonucunda, öğretmenler hem etkin hem de edilgen direnç davranışlarıyla karşılaşmaktadırlar. Öğretmenler direnç davranışlarının kaynağı olarak aileyi görmekte dirler, fakat direnç davranışları ile başa çıkmada öğrenme öğretme sürecini iyileştirme ile ilgili durumlara başvur maktadırlar. Öğrencilerin sergiledikleri direnç davranışları etkin ve pasif direnç olarak ikiye ayrılmaktadır. Öğrenciler direnç davranışlarının kaynağı olarak öğretmenlerine, arkadaşlarına ve kendileri ile ilgili durumlara işaret etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin sergiledikleri direnç davranışlarına gösterdikleri tepkiler önleyici ve otoriter tutum olarak ikiye ayrılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Direnç davranışları, Öğrenci direnci, Ortaokul, Öğretmen, Öğrenci

### **Kaynaklar**

- Bayat, Ö. (2007). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sarı, M. (2018). Development of a teacher scale to measure presence and frequency of students' resistance behaviours. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 226-234.
- Yolcu, E. & Sarı, M. (2020). A scale development study on Middle School's Resistant Behaviors. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(3), 564-576.

# Secondary School Students' Resistance Behaviours: A Mixed Study Based on the Teachers and Students Opinions

*Paper ID: 50*

**Zeynep Dağhan**

*Mehmet Akif İnan Secondary School, Türkiye*

zbukulmez@yahoo.com

0000-0002-3887-5799

**Bilge Çam Aktaş**

*Anadolu University, Türkiye*

bilgec@anadolu.edu.tr

0000-0002-2742-8184

## **Introduction**

Resistance behaviors are the systematic reactions students perform when they face with an undesirable situation (Sarı, 2018).

Although studies on student resistance behaviors, starting to attract attention since 2004, are limited, these behaviors have not been compared with the data obtained from teachers and students. Studies focus on the teacher dimension. There is not much that teachers can do regarding the family, environment, curriculum or school disciplinary system-based causes of resistance behaviors, we encounter in the findings of previous studies. However, as Bayat (2007) stated in his study, when teachers notice students' behaviors in the classroom and identify their needs, they can prevent student resistance behaviors by focusing on their own practices.

The main purpose of this study is to investigate the resistance behavior perceptions of teachers and students at the secondary schools in the city center of Kütahya. Answers to the following questions were sought:

1. What are the perceptions of teachers about resistance behaviors in their schools?
2. Is there a difference between teachers' perceptions of resistance behaviors in their schools according to demographic variables?

3. What are the students' resistance behaviors?
4. Do students' resistance behaviors differ according to their demographic variables?
5. What are the opinions of the teachers about the resistance behaviors of the students?
6. What are the students' views on their resistance behaviors?

## **Methodology**

The research design of the study was a mixed study design in an explanatory sequential pattern. In the quantitative dimension of this study, causal comparison method and in the quantitative dimension, phenomenological pattern were conducted.

The sample was composed of the teachers and the students in 2020-2021 academic year at the secondary schools in Kütahya which were selected using cluster sampling method. Quantitative data were collected through the Students Resistance Behaviours Scale For Teachers (SRBS-T) and the Students Resistance Behaviours Scale For Students (SRBS-S) from 284 teachers and 383 students. Qualitative dimension of this study was carried out on five teachers and 10 students selected according to the easily accessible sampling method on a voluntary basis. Qualitative data were collected using semi-structured interviews with teachers and focus group interviews with students.

While analyzing the quantitative data t-test, Mann-Whitney-U test, one way variance analysis and Kruskal-Wallis test were used. The analysis of qualitative data was performed using content analysis.

## **Results**

According to the findings of this study, the frequency of the teachers' encountering resistance behaviours did not show a significant difference according to the gender, branch, seniority and the graduated school. While resistance behaviours did not show a significant difference according to the monthly income level of the family, they show significant difference in favor of male students and higher grade students. According to the teachers, families are the main source of resistance behaviours, on the other hand they try to improve the teaching learning process to deal with student resistance behaviours. According to the students, the sources of student resistance behaviours were their teachers, their friends and themselves.

**Key words:** Resistance behaviours, Student resistance, Secondary school, Teacher, Student

## References

- Bayat, Ö. (2007). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerde özerklik algısı, okuduğunu anlama başarısı ve sınıf içi davranışlar arasındaki ilişkiler*. (PhD Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Sarı, M. (2018). Development of a teacher scale to measure presence and frequency of students' resistance behaviours. *Universal Journal of Educational Research*, 6(2), 226-234.
- Yolcu, E. & Sarı, M. (2020). A scale development study on Middle School's Resistant Behaviors. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(3), 564-576.

## 2018 Yılında Yenilenen 8. Sınıf Matematik Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri

*Bildiri Kodu: 51*

### **Muhammet Fatih Alkan**

*Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye*

mfatihalkan@hotmail.com

0000-0002-5600-0160

### **Adem Yıldırım**

*Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

ademyildirim.5860@gmail.com

0000-0002-8213-666X

### **Giriş**

Eğitim toplumun yapısına yön veren, toplumu sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik yönden şekillendiren etmenler arasındadır (Dinçer, 2003). Bu nedenle, eğitimin niteliğini üst düzeyde tutmak için büyük yatırımlar yapılmaktadır (Özkan, 2011). Nitelikli bir eğitim süreci için ise eğitimin belirli bir plan dahilinde yürütülmesi önemlidir. Bu noktada devreye eğitim programları girmektedir. Eğitim programları doğası gereği dinamiktir ve değişen koşullara ayak uydurmak ve hep daha iyiye doğru yönelmek durumundadır. Dolayısıyla programlarda değişim kaçınılmazdır. Bu bağlamda Türkiye’de eğitim programları tarihsel süreç içerisinde birçok kez güncellenmiş, bunların sonuncusu ise 2018 yılında gerçekleşmiştir. Programın etkililiğinin, aksayan ve iyileştirmeye açık yönlerinin belirlenmesi ve program geliştirme çalışmalarına rehberlik etmesi açısından program değerlendirme gereklidir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı 2018 yılında yenilenen ortaokul 8. sınıf matematik dersi öğretim programının ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri temelinde değerlendirilmesidir.

### **Yöntem**

Bu tarama çalışmasına Türkiye’de 34 ilde ortaokullarda görev yapan 67’si (%46,2) kadın 78’i (%53,8) erkek olmak üzere 145 ilköğretim matematik öğretmeni katılmıştır. 49 katılımcı (%33,8) 0-5 yıl, 53 katılımcı (%36,6) 5-10 yıl, 22 katılımcı (%15,2) 10-15 yıl, 21 katılımcı (%14,4) 15 yıl ve üstü mesleki deneyime sahiptir. 118 katılımcı (%81,4) lisans mezunuyken



27 katılımcı (%18,6) lisansüstü eğitimini tamamlamıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından alanyazına dayalı bir şekilde geliştirilen anket kullanılarak elde edilmiştir (Aksu, 2008; Şentürk ve Berk, 2019; Uşun ve Karagöz, 2009). Anket, kişisel bilgiler ve 8. sınıf ortaokul matematik öğretim programı ile ilgili görüşler olmak üzere iki kısımdan oluşmuştur. İlk bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan yedi madde, ikinci bölümde ise öğretmenlerin 8. sınıf matematik dersi öğretim programının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan 31 madde yer almıştır. Veriler elektronik ortamda 8. sınıf matematik öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde kullanılmıştır.

### **Sonuçlar**

2018 yılında yenilenen 8. sınıf matematik dersi öğretim programının kazanımlarına yönelik 145 öğretmenin görüşleri incelendiğinde, matematik dersi öğretim programının kazanımlarına yönelik ankette yer alan 10 maddenin yedi tanesinde olumlu, iki tanesinde olumsuz ve bir madde de ise kararsız görüşlerin ağırlıkta olduğu belirlenmiştir. İçeriğe ilişkin altı maddenin dört tanesinde olumlu görüş, iki tanesinde olumsuz görüşler ağır basmıştır. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sekiz maddenin altı tanesinde olumlu, bir tanesinde olumsuz ve bir tanesinde kararsız görüşler çoğunluktadır. Son olarak, değerlendirme öğesine yönelik yedi maddenin beş tanesinde olumlu, iki tanesinde olumsuz görüşler çoğunluktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim durumları, İçerik, Kazanım, Matematik dersi, Program değerlendirme.

### **Kaynaklar**

- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişimindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 102-112.
- Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 333-344.
- Şentürk, Ö. & Berk, Ş. (2019). İlkokul 3. Sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49, 143-165.

Uşun, S. & Karagöz, E. (2009). İlköğretim II. kademe matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 101-116.

# Teachers' Opinions on the 8<sup>th</sup> Grade Mathematics Curriculum of 2018

*Paper ID: 51*

**Muhammet Fatih Alkan**

*Tokat Gaziosmanpaşa University, Türkiye*

mfatihalkan@hotmail.com

0000-0002-5600-0160

**Adem Yıldırım**

*Ministry of National Education, Türkiye*

ademyildirim.5860@gmail.com

0000-0002-8213-666X

## **Introduction**

Education is among the factors that shape the structure of society socially, culturally, politically, and economically. (Dinçer, 2003). Therefore, large investments are made to keep the quality of education at a high level (Özkan, 2011). For a qualified education process, it is important to carry out the education within a certain plan. At this point, curriculums are attached great importance. Curriculums are dynamic by nature and have to keep up with changing conditions and always tend towards the better. Therefore, change in curriculums is inevitable. In this context, curriculums in Turkey have been updated many times in the historical process, the last of which took place in 2018. Curriculum evaluation is necessary in order to determine the effectiveness of the curriculum, its deficient and improvable aspects, and to guide the curriculum development studies. In this context, the purpose of this research was to evaluate the 8<sup>th</sup> grade mathematics curriculum, which was updated in 2018, on the basis of the opinions of middle school mathematics teachers.

## **Methodology**

145 middle school mathematics teachers, 67 (46.2%) female and 78 (53.8%) male, working in secondary schools in 34 provinces in Turkey participated in this survey study. The teaching experience of participants is as: 49 participants (33.8%) are between 0-5 years, 53 participants (36.6%) are between 6-10 years, 22 participants (15.2%) are between 11-15 years, and 21 participants (%14.4) are 15 years or more. While 118 participants (81.4%) had bachelor degree,

27 participants (18.6%) completed their graduate education. The data of the study were obtained by using a questionnaire developed by the researchers based on the literature (Aksu, 2008; Şentürk and Berk, 2019; Uşun and Karagöz, 2009). The questionnaire consisted of two parts: demographics and opinions about the 8<sup>th</sup> grade mathematics curriculum. In the first part, there were seven items aiming to determine the demographic characteristics of the teachers, and in the second part, there were 31 items aiming to reveal the opinions of the teachers about the objectives, content, learning experience and evaluation dimensions of the 8<sup>th</sup> grade mathematics curriculum. The data were delivered to 8<sup>th</sup> grade mathematics teachers electronically. Frequency and percentage were used in the analysis of the data.

## Results

When the opinions of 145 teachers on the objectives of the 8<sup>th</sup> grade mathematics curriculum, of 2018 were examined, it was determined that seven of the 10 items in the questionnaire on the objectives of the mathematics curriculum were positive, two of them negative and one item was undecided. Positive opinions outweighed four of the six items related to the content and negative opinions in two of them. Six of the eight items regarding the learning experience were positive, one was negative, and one was undecided. Finally, five of the seven items regarding the evaluation had positive opinions and two negative opinions.

**Keywords:** Content, Curriculum evaluation, Learning experience, Mathematics course, Objective.

## References

- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişimindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 102-112.
- Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 333-344.
- Şentürk, Ö. & Berk, Ş. (2019). İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49, 143-165.
- Uşun, S. & Karagöz, E. (2009). İlköğretim II. kademe matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 101-116.

# **Programa Bağlılık Konusunda Yayımlanmış Makalelerin İncelenmesi: Betimsel İçerik Analizi**

*Bildiri Kodu: 55*

## **Tuğba Kırabalı**

*Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye*

tugba.kirabali0@ogr.dpu.edu.tr

0000-0001-5567-2945

## **Melis Yeşilpınar Uyar**

*Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye*

melis.uyar@dpu.edu.tr

0000-0003-2477-7773

## **Giriş**

Öğretim programları, öğrencilerin belirlenen amaçlara ulaşmaları için planlanan okul içi ve okul dışı yaşantıları kapsamaktadır (Gitlin ve Ornstein, 2007). Programa bağlı kalarak uygulanan etkinliklerin; programdan alınan verime ve programın kalitesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Aslan-Çelik ve Gelmez-Burakgazi, 2020). Ancak uygulama sürecini etkileyen faktörler göz önünde bulundurulduğunda, tüm öğretmenlerin programı tasarlanan şekliyle uygulamaları her durumda mümkün değildir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Uygulama sürecinin bağlamsal özelliklere göre farklılaştığını gösteren bu durum, öğretmenlerin programa bağlılıklarıyla ilişkilidir. Programa bağlılık; öğretmenlerin ve programı uygulamadan sorumlu diğer paydaşların, programları program geliştirme uzmanlarının planladığı şekilde uygulamaları olarak tanımlanmaktadır (Dusenbury, Brannigen, Falco ve Hansen, 2003).

Yurt içi ve yurt dışı alanyazında; öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin ve programa bağlılığı etkileyen faktörlerin incelendiği çok sayıda araştırma gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu araştırmalar programa bağlılık sürecine ilişkin önemli veriler sunmakla birlikte, programa bağlılık çalışmalarındaki eğilimi belirlemeye doğrudan katkı sağlayan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu gereksinim doğrultusunda araştırmada; 2018-2022 yılları arasında TR Dizin, ERIC ve SSCI veri tabanlarında programa bağlılık konusunda yayımlanmış makalelerin farklı boyutlar açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda ilgili makaleler; hedeflenen

kitlenin eğitim düzeyi, araştırma türü ve modeli, veri kaynağı, veri toplama ve analiz yöntemleri açısından incelenmiştir.

## **Yöntem**

Araştırmada içerik analizi yöntemleri arasında yer alan betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında ise doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamına giren yayınları, 2018-2022 yılları arasında TR Dizin, ERIC ve SSCI veri tabanlarında programa bağlılık konusunda yayımlanmış 204 makale oluşturmuştur. Bu veri tabanlarının seçilmesinin nedeni, ilgili veri tabanlarının eğitim bilimleri alanına yönelik geniş bir arşive sahip olmalarıdır. İlgili veri tabanları; “programa bağlılık”, “uygulama bağlılığı” ve “uygulamanın bağlılığı” anahtar sözcükleri kullanılarak taranmış ve 327 makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan makalelerden bazılarının bu veri tabanlarında ortak olarak yayımlandığı belirlenmiş ve ilgili makaleler tek bir veri tabanına dahil edilerek sınırlandırılmıştır. Bu kapsamda programa bağlılık konusunda, Türkçe ve İngilizce dillerinde yayımlanmış, tam metnine ulaşılabilen 204 makale analiz kapsamına alınmıştır. Verilerin analizinde, tümdengelimsel içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda yayınların incelenmesine yönelik bir yayın sınıflama formu hazırlanmıştır. Yayın sınıflama formunda, hedeflenen kitlenin eğitim düzeyi, araştırma türü, araştırma modeli, veri kaynağı, veri toplama yöntemleri/araçları ve veri analizi yöntemleri boyutlarına yer verilerek, ilgili dokümanlar bu boyutlar açısından analiz edilmiştir.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Veri analizi süreci devam etmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** İçerik analizi, Makaleler, Programa bağlılık.

## **Kaynaklar**

- Arslan-Çelik, F. M. & Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 796-824.
- Bümen, N. T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Curriculum fidelity and factors affecting fidelity in the Turkish context. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 203-228.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. & Hansen, W. B. (2003). A Review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.

Gitlin, A. & Ornstein, S. (2007). A political humanist curriculum for the 21 st century. A.C. Ornstein, E. F. Pajak & S. B. Ornstein (Ed.), *Contemporary issues in curriculum* (4. b.) içinde (s. 262-272). Pearson/Allyn and Bacon.

## **Examination of Articles on Curriculum Fidelity: Descriptive Content Analysis**

*Paper ID: 55*

**Tuğba Kırabalı**

*Kütahya Dumlupınar University, Türkiye*

tugba.kirabali0@ogr.dpu.edu.tr

0000-0001-5567-2945

**Melis Yeşilpınar Uyar**

*Kütahya Dumlupınar University, Türkiye*

melis.uyar@dpu.edu.tr

0000-0003-2477-7773

### **Introduction**

Curriculum includes in-school and out-of-school experiences planned for students to achieve the determined goals (Gitlin and Ornstein, 2007). Activities implemented in accordance with the curriculum; it is stated that it contributes to the efficiency and quality of the curriculum (Aslan-Çelik and Gelmez-Burakgazi, 2020). However, considering the factors affecting the teaching process, it is not always possible for all teachers to implement the curriculum as designed (Bümen, Çakar and Yıldız, 2014). This situation showing that the teaching process differs according to contextual features, is related to teachers' fidelity to the curriculum. Curriculum fidelity; is the degree to which teachers and other stakeholders responsible for implementing the curriculum as originally designed by curriculum developers are able to carry out the design as planned (Dusenbury, Brannigen, Falco and Hansen, 2003).

Within the national and international literature; it was determined that many studies were carried out examining the teachers' level of fidelity to the curriculum and the factors affecting the fidelity for curriculum. Although these studies provide important data on the process of curriculum fidelity, there were not any study that directly contributed to determining the trend in the studies of curriculum fidelity. In line with this requirement, it is aimed to examine the articles published on curriculum fidelity in TR Index, ERIC and SSCI databases between 2018-2022 regarding different dimensions.



## **Methodology**

In this study, descriptive content analysis, one of the content analysis methods, was used. Document analysis method was used to collect the data. Data of the study were obtained from 204 articles published on curriculum fidelity in TR Index, ERIC and SSCI databases between 2018-2022. The reason for choosing these databases was that the relevant databases have a large archive in the field of educational sciences. Relevant databases were searched using the keywords "curriculum fidelity", "implementation fidelity" and "fidelity of implementation" and 327 articles were reached. It was determined that some of the accessed articles were published jointly in these databases and the relevant articles were limited by including them in a single database. In this context; 204 articles published in Turkish and English on curriculum fidelity, whose full text can be accessed, were included in the analysis. For analyzing the data, deductive content analysis method was used. With respect to this, classification form of publications was prepared for the examination. In the form, the education level of the target population, type of the research, research design, data source, data collection methods/tools and data analysis methods were included, and the relevant documents were analyzed in terms of these dimensions.

## **Results / Expected Outcomes**

The data analysis process is still ongoing.

**Keywords:** Articles, Content analysis, Curriculum fidelity.

## **References**

- Arslan-Çelik, F. M. & Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 796-824.
- Bümen, N. T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Curriculum fidelity and factors affecting fidelity in the Turkish context. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 203-228.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. & Hansen, W. B. (2003). A Review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.
- Gitlin, A. & Ornstein, S. (2007). A political humanist curriculum for the 21 st century. In A.C. Ornstein, E. F. Pajak & S.B. Ornstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (4th ed.) (pp. 262-272). Pearson/Allyn and Bacon.

## İlk Ara Tatile İlişkin İlkokul Öğretmenlerinin Görüşleri

*Bildiri Kodu: 57*

### **Pınar Bilasa**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

pinarbilasa@gazi.edu.tr

000-0001-8897-9222

### **Giriş**

Türkiye’de 2019-2020 eğitim öğretim döneminde 18-22 Kasım 2019 tarihleri arasında “İlk Ara Tatil” uygulaması gerçekleştirilmiştir. Yeni olan bu uygulamanın sistemin uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri alınarak değerlendirilmeleri oldukça önemlidir. Alanyazın tarandığında böyle bir araştırmanın ilk olması bu araştırmanın en önemli yönüdür.

Bu çalışmada öğretmenlerin 2019-2020 eğitim öğretim döneminde 18-22 Kasım 2019 tarihleri arasında yapılan ilk ara tatiline ilişkin deneyimlerine odaklanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin ara tatili nasıl geçirdikleri ve uygulamanın devam etme durumuna ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

### **Yöntem**

Öğretmenlerin ilk ara tatile ilişkin deneyimlerine odaklanılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilim) yöntemi kullanılmıştır. Olgu bilim, bilgi sahibi olunan fakat derinlemesine bir anlama sahip olunmayan durumlara odaklanmaktadır (Baş ve Akturan, 2013). Bu noktadan hareketle bu ara tatil dönemini deneyimleyen öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu Ankara ilinde çeşitli devlet okullarında görev yapan 23 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen altı sorudan oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliği için verilerin kavramsal çerçeveye uygunluğuna dikkat edilmiş, bulguların araştırma amaçları ile tutarlılığı konusunda üç uzmanın görüşü alınmıştır (Türk, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2013). İç güvenilirlik için doğrudan alıntılar yapılmıştır. Ayrıca içerik

analizi sonucu yapılan çözümlenmeler konusunda üç uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılarak test edilmiştir.

Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Buna göre görüşmelerden elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre incelenmiş, elde edilen metinler okunarak önce kodlara, daha sonra da belirlenen kodlar gruplandırılarak kategorilere göre yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 224). Aynı zamanda katılımcıların açıklamalarından aynen alıntılar yapılmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Sonuç olarak ilk ara tatilde öğrencilerin öğretim odaklı ve sosyal etkinlikler şeklinde iki grup etkinlik yaptıkları ve ara tatili çoğunlukla verimli bir şekilde geçirdikleri belirlenmiştir. İlk ara tatil döneminin çoğunlukla bir öğrenme kaybına yol açmadığı, bu sürenin konuları pekiştirme fırsatı sunduğu belirlenmiştir. Buna karşın en dikkati çeken olumsuz durum tekrar okula dönüşte adaptasyon sorunudur. Ayrıca ilk ara tatilde öğretmenlere yönelik olarak yapılan etkinlikler genel olarak işlevsel ve yararlı bulunmuş, ilk ara tatilin devam etmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sadece öğretmen görüşleri alınarak yapıldığından öğrenci ve veli görüşlerinin de alındığı karşılaştırmalı araştırmalar da yapılmalıdır. Öğrenci ve öğretmenlere yönelik daha farklı etkinlikler geliştirilmelidir.

**Anahtar Sözcükler:** Ara tatil, Öğretmen, İlkokul, Eğitim, Etkinlik.

### **Kaynaklar**

Baş, T. & Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: nvivo ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin.

Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Los Angeles, CA: Sage.

Türk, N. (2019). *Eğitim fakültelerinin lisans programlarına yönelik fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (stem) öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

# **Opinions of Elementary School Teachers on the First Midterm Break**

*Paper ID: 57*

**Pınar Bilasa**

*Gazi University, Türkiye*

pınarbilasa@gmail.com

0000-0001-8897-9222

## **Introduction**

In Turkey, for the first time in the 2019-2020 academic year, between 18-22 November 2019, the "First Midterm Break" was implemented. The opinions of the teachers, who are the implementers of this system, are very important about this new application. The most important aspect of this research is that such a study is the first when the literature is reviewed.

In the research, it is aimed to evaluate the first midterm break between 18-22 November 2019 in the 2019-2020 academic year in line with the opinions of teachers. The current study focused on teachers' experiences of the first midterm break given on 18-22 November 2019 in the 2019-2020 school year. In line with this general purpose, it has been tried to determine how students and teachers spend the break and the teacher's views on the continuation of the practice.

## **Methodology**

Phenomenology (phenomenology) method, one of the qualitative research methods, was used in this research, which focused on the teachers' experiences regarding the first midterm break. The phenomenological method focuses on situations that have knowledge but do not have an in-depth understanding (Baş and Akturan, 2013). In this regard, the teachers having experienced the first midterm break were included in the study.

The study group of the current research is comprised of 23 elementary school teachers working in different state schools in the city of Ankara. Participants were determined by the convenient sampling from non-random sampling methods. In the research, an interview form consisting of six questions was used by the researcher.

In order to establish the internal validity of the study, great care was taken for the data to be in compliance with the theoretical framework and the opinions of three experts were sought about the compliance of the findings with the purposes of the study (Türk, 2019; Yıldırım and

Şimşek, 2013). Direct quotations were made to consolidate the internal reliability. Opinions of the three experts were sought about the descriptive analyses. The experts' opinions were tested by using the formula by Miles and Huberman (1994).

The collected data were analysed with descriptive content analysis. The interview data were summarized and interpreted according to the pre-determined themes and codes. Direct quotations from the statements of the participants were also made.

### **Results / Expected Outcomes**

As a result, it was determined that during the first midterm break, students did two groups of activities as teaching-oriented and social activities, and spent the break mostly productively. It was determined that the first midterm break period generally did not cause learning loss and this period offered the opportunity to reinforce the subjects. The most striking negative situation is the problem of adaptation when returning to school. The activities for teachers during the break were found to be functional and useful in general, and it was concluded that the first midterm break should continue. Since this research was carried out only by taking the opinions of the teachers, comparative studies should also be conducted in which the opinions of the students and parents were also taken. More different activities should be developed for students and teachers.

**Keywords:** First midterm break, Teacher, Primary school, Education, Activities.

### **References**

- Baş, T. & Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: nvivo ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Los Angeles, CA: Sage.
- Türk, N. (2019). *Eğitim fakültelerinin lisans programlarına yönelik fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (stem) öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. (PhD Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

# **Tersyüz Öğrenme Modelinin Akademik Başarı ve Öğrenci Görüşleri Üzerindeki Etkisi**

*Bildiri Kodu: 58*

## **Ensar İnce**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

ensar.ince@outlook.com

0000-0003-3164-6966

## **İlker Cırık**

*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye*

ilker.cirik@msgsu.edu.tr

0000-0002-3018-9831

## **Giriş**

Günümüzde öğrencilerden bilişim teknolojilerini etkili kullanmaları, internet tabanlı servislerde bilgiye ulaşma yollarını keşfetmeleri, ulaştıkları bilgileri farklı koşullarda kullanabilmeleri ve bu becerileri yaşam boyu devam ettirebilmeleri beklenmektedir (MEB, 2018). Öğrenme ortamlarında öğrenci merkezli ve teknoloji kullanımına olanak tanıyan modellerinin tercih edilmesinin söz konusu beklentilerin karşılanmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Tersyüz öğrenme modelinin öğrenciyi merkeze alması (Bergmann ve Sams, 2015) ve teknolojiyle öğrenme etkinliklerini harmanlaması (Ökmen ve Kılıç, 2020) bu modelin son yıllarda ön plana çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Bu düşünceden hareketle araştırmada, bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde tersyüz öğrenme modelini kullanmanın öğrencilerin akademik başarılarına ve görüşlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Bu araştırma nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma araştırma deseninde yürütülmüştür (Creswell ve Plano-Clark, 2020). Araştırmanın nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise temel nitel araştırma tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda Marmara Bölgesi'nde 6. sınıfa devam eden 46 öğrenci yer almıştır. Deney ve kontrol gruplarında yirmi üçer öğrencinin bulunduğu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi ve yansıtma formu kullanılmıştır. Sekiz hafta süren deneysel işlem boyunca deney grubunda

tersyüz öğrenme modeline uygun öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilirken, kontrol grubunda geleneksel modele uygun öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri deneysel işlem öncesi (öntest) ve sonrasında (sontest) akademik başarı testi kullanılarak elde edilmiştir. Nitel veriler ise deneysel işlem sonrasında deney grubundan yansıtma formu kullanılarak toplanmıştır. Ulaşılan nicel veriler parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testiyle; nitel veriler ise içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir.

## **Sonuçlar**

Araştırma kapsamında elde edilen nicel bulgular deney grubu ile kontrol grubunun akademik başarı sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ( $p<0,5$ ). Bu farklılığa ait etki büyüklüğü değeri ise 0,38 olarak hesaplanmıştır. Nitel bulgular ise tersyüz öğrenme modelinin bireysel öğrenmeye olanak tanıdığı; sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme etkinliklerine katılımı ve öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığı; öğrencilerin bilişim teknolojilerini bir öğrenme aracı olarak kullanabildiklerini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda, bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde tersyüz öğrenme modelini kullanmanın öğrencilerin akademik başarılarını, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımlarını ve derse karşı ilgilerini arttırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar alanda yapılan farklı çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir (Akgün ve Atıcı, 2017; Kim, Park ve Joo, 2014). Dolayısıyla bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin amaçlarına ulaşabilmek, öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanarak sınıf dışında bireysel öğrenme gerçekleştirmelerine teşvik etmek ve öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini arttırabilmek adına tersyüz öğrenme modelinden yararlanabileceği düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Akademik başarı, Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi, Öğrenci görüşleri, Tersyüz öğrenme, Tersyüz öğrenme modeli

## **Kaynaklar**

Akgün, M. & Atıcı, B. (2017). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarıları ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 329–344.

<https://doi.org/10.24106/kefdergi.309169>

Bergmann, J. & Sams, A. (2015). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.

Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları*. (Y. Dede & S. B. Demir, Çev. Ed., 4. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kim, S.-H., Park, N.-H. & Joo, K.-H. (2014). Effects of flipped classroom based on smart learning on self-directed and collaborative learning. *International Journal of Control and Automation*, 7(12), 69–80. <https://doi.org/10.14257/ijca.2014.7.12.07>
- MEB. (2018). Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5. ve 6. Sınıflar). Ankara: MEB. [www.mufredat.meb.gov.tr](http://www.mufredat.meb.gov.tr) sayfasından erişilmiştir.
- Ökmen, B. & Kılıç, A. (2020). The effect of layered flipped learning model on students' attitudes and self-regulation skills. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(3), 409–426. <https://doi.org/10.46328/ijres.v0i0.957>



# **The Effect of the Flipped Learning Model on Academic Success and Student Opinions**

*Paper ID: 58*

**Ensar İnce**

*Ministry of National Education, Türkiye*

ensar.ince@outlook.com

0000-0003-3164-6966

**İlker Cırık**

*Mimar Sinan Güzel Sanatlar University, Türkiye*

ilker.cirik@msgsu.edu.tr

0000-0002-3018-9831

## **Introduction**

Today, students are expected to use information technologies effectively, to discover ways of accessing information in internet-based services, to use the information they have obtained in different conditions and to maintain these skills throughout their lives (MEB, 2018). It is thought that the preference of student-centered and technology-enabled models in learning environments may be effective in meeting these expectations. It can be said that the flipped learning model's putting the student in the center (Bergmann and Sams, 2015) and blending technology and learning activities (Ökmen and Kılıç, 2020) have been effective in making this model come to the fore in recent years. With this in mind, in this study, it is aimed to examine the effect of using the flipped learning model in the information technologies and software course on the academic achievement and opinions of the students.

## **Methodology**

This research was conducted in a mixed research design in which quantitative and qualitative data were used together (Creswell and Plano-Clark, 2020). In the quantitative dimension of the study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. In the qualitative dimension, basic qualitative research was preferred. The study group of the research included 46 students attending the 6th grade in the Marmara Region. An academic achievement test and a reflection form developed by the researcher were used as data collection tools in the study, in which twenty-three students were each in the experimental and control groups. During

the experimental process, which lasted for eight weeks, learning activities in accordance with the flipped learning model were carried out in the experimental group, while learning activities in accordance with the traditional model were carried out in the control group. The quantitative data of the research were obtained by using the academic achievement test before (pretest) and after the experimental procedure (posttest). Qualitative data were collected from the experimental group using the reflection form after the experimental procedure. Quantitative data obtained with Mann Whitney U test, one of the non-parametric tests; qualitative data were analyzed by content analysis technique.

## Results

Quantitative findings obtained within the scope of the research showed that there was a significant difference between the academic achievement posttest scores of the experimental group and the control group in favor of the experimental group ( $p < 0.5$ ). The effect size value of this difference was calculated as 0.38. The qualitative findings are that the flipped learning model allows for individual learning; participation in classroom and out-of-class learning activities and increasing students' interest in the lesson; revealed that students can use information technologies as a learning tool. As a result of the research, it was concluded that using the flipped learning model in the information technologies and software course increased the academic success of the students, their participation in the classroom and out-of-class activities and their interest in the course. At the same time, it is seen that the results obtained within the scope of the research overlap with different studies in the field (Akgün and Atıcı, 2017; Kim, Park and Joo, 2014). Therefore, it is thought that the flipped learning model can be used to achieve the objectives of the information technologies and software course, to encourage students to learn individually outside the classroom by using information technologies, and to increase students' interest in the course.

**Keywords:** Academic achievement, Flipped learning, Flipped learning model, Information technologies and software course, Student opinions

## References

- Akgün, M. & Atıcı, B. (2017). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarısı ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 329–344. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.309169>
- Bergmann, J. & Sams, A. (2015). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education.

- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları*. (Y. Dede & S. B. Demir, Trans. Eds., 4th ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kim, S.-H., Park, N.-H. & Joo, K.-H. (2014). Effects of flipped classroom based on smart learning on self-directed and collaborative learning. *International Journal of Control and Automation*, 7(12), 69–80. <https://doi.org/10.14257/ijca.2014.7.12.07>
- MEB. (2018). Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5. ve 6. Sınıflar). Ankara: MEB. Retrieved from [www.mufredat.meb.gov.tr](http://www.mufredat.meb.gov.tr)
- Ökmen, B. & Kılıç, A. (2020). The effect of layered flipped learning model on students' attitudes and self-regulation skills. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(3), 409–426. <https://doi.org/10.46328/ijres.v0i0.957>

# Ortaokul Düzeyinde İngilizce Özyeterlik İnancına İlişkin Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 61*

## **İmren Değirmen**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

imren.degirmen@gazi.edu.tr

0000-0002-6270-3508

## **Semra Güven**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

sguven@gazi.edu.tr

0000-0002-6939-1578

## **Giriş**

Çağa ayak uydurabilmek amacıyla İngilizce bilmek, eğitim sistemimizde kazandırılması hedeflenen yetilerdendir (MEB, 2018). Hedef dilde istenilen başarıya ulaşmada öğretim programları, yöntemler, teknikler ve materyallerin etkisi kadar öğrenene ait değişkenlerde söz konusudur. Dolayısıyla, bu değişkenler arasında özyeterlik inancı da bulunmaktadır.

Sosyal Bilişsel Kuramında öne çıkan özyeterlik kavramı “bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargıları” olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1977). Literatürde, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve İngilizce özyeterlik inancını inceleyen (Oxford, 2003), İngilizce Özyeterlik İnancı Ölçeği geliştiren (Dağyar ve Şahin, 2020); yurt içinde ve yurtdışında İngilizce özyeterlik ile akademik başarı ilişkisini ele alan çalışmalar bulunmaktadır (Ants, 2022; Gömleksiz ve Kılınç, 2014). Literatürde, yurt içinde ve yurtdışında ortaokul düzeyinde İngilizce özyeterlik inancıyla ilgi araştırmaların bir arada olduğu bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda araştırılması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada, yurt içi ve yurtdışında ortaokul düzeyinde İngilizce özyeterlik inancıyla ilgili 2012-2022 yılları arasındaki çalışmaların incelenmesi ve eğilimlerinin hangi yönde olduğunun tespiti amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, yıl dağılımına, yöntemlerine, örneklem dağılım ve büyüklüğüne ve veri toplama araçlarına göre çalışmalar incelenmiştir.

## Yöntem

Bu çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, “Ortaokul düzeyinde İngilizce özyeterlik inancı” konusuyla ilgili yurtiçi ve yurt dışında yapılan çalışmaları içermektedir. Araştırmanın örneklemini de 2012-2022 yılları arasında “Ortaokul düzeyinde İngilizce özyeterlik inancı” konusu ile ilgili Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), ERIC ve Google Scholar veri tabanlarında belirlenen anahtar kelimeler doğrultusunda edinilen çalışmaları kapsamaktadır. Çalışma, konu ile ilgili güncel araştırma eğilimlerini belirlemeyi amaçladığından son on yıl ile sınırlandırılmıştır. Çalışmadaki belgeler, Sözbilir, Kutu ve Yaşar (2012) tarafından geliştirilmiş olan “Makale Sınıflama Formu” kullanılarak analiz edilmiştir.

Verilerin incelenmesi sonucunda, yurt dışı 41, yurt içi ise 15 tane çalışmaya ulaşılmıştır. Yıllara göre, yurt dışında en fazla 2020 yılında (n=9), yurt içinde 2018 yılında (n=6) çalışmanın olduğu; en çok nicel yöntemin kullanıldığı, veri toplama araçlarında yurt dışında en çok başarı testi, anket ve ölçek kullanırken yurt içinde ölçek, başarı testi ve görüşmenin yapıldığı; örnek büyüklüğüne göre yurt dışında 31-100 arası (n=16), yurt içinde 101-300 kişi ve 301-1000 kişi aralığı çalışma sayısının (n=5) aynı olduğuna ulaşılmıştır. Tüm çalışmalarda nicel veri analizinin daha çok tercih edildiği görülmüştür.

## Sonuçlar

Literatürde, İngilizce özyeterlik üzerine yapılan çalışmalarda artış olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin ve öğretmenlerin öz yeterli olması öğrenme öğretme sürecinin etkililiğini artırabileceğinden (Baş, 2014) ve öğrenme üzerindeki pozitif etkisinden (Schunk ve Mullen, 2012) kaynaklı olabileceğini söyleyebiliriz. İngilizcenin işlevsel olarak kullanılması açısından dört temel dil becerisine de hâkim olmanın önemi yadsınamaz. Liao (2009), “konuşma, yazma, dinleme ve okuma olarak adlandırılan dört temel becerinin birbirinden ayrı olarak değil de iç içe öğretilmesi önerilir.” şeklinde ifade etmiştir. Bu kapsamda incelenen çalışmalarda en çok dil becerileri ve akademik başarı üzerine yoğunlaşmıştır. Araştırmalar için yeterli miktarda örneklem büyüklüğü tercih edilmelidir (Aydoğdu, Karamustafaoğlu ve Bülbül, 2017) ve bu çalışmalarda belirtilen aralıktadır. Ayrıca, en çok nicel analiz yöntemini kullanan çalışmaların artan oranda alana katkısı mevzubahistir ve bu çalışmalarda bir örneklem içinde bazı değişkenler ele alınmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Bandura, İngilizce eğitimi, Ortaokul, Öz yeterlik inancı

## Kaynaklar

- Ants, S. (2022). The relationship between students' self-efficacy beliefs and their English language achievement. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 4(2), 102-112. <https://doi.org/10.31219/osf.io/jvf4h>
- Awad, M., Ibrahim, M. & Ramadan, H. (2019) The impact of a program based on the web2 applications on developing EFL secondary school students' self-efficacy in writing. *Journal of Faculty of Education*, 119(1), 1-50.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. & Bülbül, Ş. M. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulamalı doküman analizi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 556-565.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Baş, G. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin öğretim-öğrenme anlayışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 18-30.
- Dağyar, M. & şahin, H. (2020). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve akademik başarılarının öz yeterlik inançlarını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 396-414. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-596157>
- Fosnot, C. T. (Ed.). (2005). *Constructivism theory, perspectives and practice* (2. b.). New York: Teachers College Press.
- Gömlüksiz, M. & Kılınc, H. (2016). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60. <https://doi.org/10.18069/Fusbed.54896>
- Liao, G. (2009). Improvement of speaking ability through interrelated skills. *English Language Teaching*, 2(3), 11-14.
- MEB. (2018). İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar> sayfasından erişilmiştir.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: an overview. *GALA*, 1-25.

Schunk, D. H. & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Ed.), *Handbook of research on student engagement* içinde (s. 219-235). New York: Springer.

Sözbilir, M., Kutu, H. & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. J. Dillon & D. Jorde (Ed.), *The world of science education: handbook of research in Europe* içinde (s. 341- 374). Rotterdam: Sense Publishers.

# **An Examination of Domestic and International Studies on English Self-Efficiency Belief at Secondary School Level**

*Paper ID: 61*

**İmren Değirmen**

*Gazi University, Türkiye*

imren.degirmen@gazi.edu.tr

0000-0002-6270-3508

**Semra Güven**

*Gazi University, Türkiye*

sguven@gazi.edu.tr

0000-0002-6939-1578

## **Introduction**

Knowing English is one of the skills aimed to be gained in our education system in order to get with the times (MEB, 2018). In achieving the desired success in the target language, there are both the effect of curricula, methods, techniques and materials and variables belonging to the learners. Therefore, self-efficacy belief is also among these variables. The concept of self-efficacy, which begins with explication of Social Cognitive Theory, is defined as “the judgments of individuals about how well they can perform the actions to cope with possible situations” (Bandura, 1977). In the literature, there are some studies on students' language learning strategies and English self-efficacy beliefs (Oxford, 2003), English Self-Efficacy Belief Scale (Dağyar and Şahin, 2020); the relationship between English self-efficacy and academic achievement in domestic or international studies (Ants, 2022; Gömleksiz and Kılınç, 2014). In the literature, there is no study which combines English self-efficacy belief at secondary school level in domestic and national studies. In this context, it is thought to be a subject that needs to be investigated. In this study, it is aimed to examine English self-efficacy belief at secondary school level in domestic and national studies between 2012-2022 and to determine the direction of their tendencies. In this direction, studies were examined according to year, methods, sample or participants and data collection tools.



## **Methodology**

In this study, document analysis was used. The universe of the research includes studies conducted in Turkey and abroad on the subject of English self-efficacy belief at secondary school level. The sample of the research includes the studies obtained according to the keywords in the Turkish Academic Network and Information Center (ULAKBİM), ERIC and Google Scholar databases on the subject of English self-efficacy belief at secondary school level between 2012-2022. This study aims to identify current studies on the subject so it is limited to the last ten years. The documents in the study were analyzed using the "Article Classification Form" developed by Sözbilir, Kutu and Yaşar (2012).

As a result of the analysis of the data, 41 international studies and 15 domestic studies were reached. According to the years, the highest number of international studies was in 2020 (n=9) and the highest number of domestic studies was in 2018 (n=6); quantitative method is used mostly; achievement tests, questionnaires and scales are used mostly in international studies while the scale, achievement test and interviews are carried out in domestic studies. According to the sample size, the highest number of international studies was between 31-100 people (n=16), 101-300 people and 301-1000 people (n=5) was the same in domestic studies. It was observed that quantitative data analysis was preferred more in all studies.

## **Results**

In the literature, it has been seen that there is an increase in studies on English self-efficacy. We can say that it is based upon the self-efficacy of students and teachers can increase the effectiveness of the learning-teaching process (Baş, 2014) and its positive effect on learning (Schunk and Mullen, 2012). The importance of mastering all four basic language skills is undeniable in terms of functional use of English. Liao (2009) expressed that "It is recommended that the four basic skills, namely speaking, writing, listening and reading, be taught together, not separately from each other." In this context, both international and domestic studies examined focused mostly on language skills and academic achievement. A sufficient sample size should be preferred for studies (Aydoğdu, Karamustafaoğlu and Bülbül, 2017) and these studies were within the range specified. In addition, studies that mostly use quantitative analysis methods are increasingly contributing to the field and some variables were discussed in a sample in these studies.

**Keywords:** Bandura, English education, Secondary school, Self-efficacy belief

## References

- Ants, S. (2022). The relationship between students' self-efficacy beliefs and their English language achievement. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 4(2), 102-112. <https://doi.org/10.31219/osf.io/jvf4h>
- Awad, M., Ibrahim, M. & Ramadan, H. (2019) The impact of a program based on the web2 applications on developing EFL secondary school students' self-efficacy in writing. *Journal of Faculty of Education*, 119(1), 1-50.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. & Bülbül, Ş. M. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulamalı doküman analizi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 556-565.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Baş, G. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin öğretim-öğrenme anlayışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 18-30.
- Dağyar, M. & şahin, H. (2020). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve akademik başarılarının öz yeterlik inançlarını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 396-414. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-596157>
- Fosnot, C. T. (Ed.). (2005). *Constructivism theory, perspectives and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Gömlüksiz, M. & Kılınc, H. (2016). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60. <https://doi.org/10.18069/Fusbed.54896>
- Liao, G. (2009). Improvement of speaking ability through interrelated skills. *English Language Teaching*, 2(3), 11-14.
- MEB. (2018). İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB. Retrieved from <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar>
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: an overview. *GALA*, 1-25.

Schunk, D. H. & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235). New York: Springer.

Sözbilir, M., Kutu, H. & Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. In J. Dillon & D. Jorde (Eds.), *The world of science education: handbook of research in Europe* (pp. 341- 374). Rotterdam: Sense Publishers.

# **Viola Spolin'in Tiyatro Yaklaşımına Dayalı İngilizce Öğretim Tasarımının 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersi Başarısına Etkisi**

*Bildiri Kodu: 62*

**Hatice Öner**

*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

hatice\_oner11@yahoo.com

0000-0002-4987-9672

**Ruken Akar Vural**

*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

rakarvural@gmail.com

0000-0002-3137-3753

## **Giriş**

Yabancı dil öğretimi ülkemizde üzerinde hassasiyetle durulan bir konudur ve dil öğretiminde verimi, etkililiği arttırmak için çalışmalar yapılmaktadır. Eğitim sisteminde değişiklikler gerçekleştirilmiş, yabancı dil öğretimi ilkökul düzeyine kadar inmiş ve ders saatleri ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Ancak yapılan çalışmalara rağmen beklenen sonucun alınabildiğini söylemek zordur (Çelebi ve Narinalp, 2020).

21. yüzyılda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, dil öğrenmedeki amaçları ve bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin geliştirilmesi gerekliliği göz önüne alındığında yabancı dil öğretiminde iletişimsel yöntem temel alınarak, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif katılım sağladığı ve öğrenci merkezli farklı yöntemler ve teknikler tercih edilmelidir. Bu noktada dramanın bir yaklaşım, yöntem ya da teknik olarak İngilizce öğretim sürecine dahil edilmesi öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesi ve dili bir iletişim aracı olarak benimsemesi açısından öğretimin etkililiğini arttıracakı düşünülmektedir.

Eğitimde drama, herhangi bir içerik biriminin drama aracılığıyla işlenmesini ifade eden, dramayı temele alan bir öğretim yöntemi olarak gören formdur. Eğitimde dramada da sanat formları ve teknikleri kullanılmaktadır. Bununla birlikte asıl olan katılımcılara kurgusal ortamda, gerçek deneyimleri rol oynayarak ve yaşayarak kazandırmak ve bu şekilde yeni öğrenmeler oluşturmaktır (Vural, 2016).

Amerikan doğaçlama tiyatrosunun kurucusu olan Viola Spolin, yaratıcılığı arttırmaya ve bedensel dışavurum yoluyla etkileşim kurmaya yönelik tiyatro oyunları ve doğaçlama teknikleri geliştirmiştir. Spolin'in tiyatro yaklaşımı, 'Sınıf İçin Tiyatro Oyunları' çalışmasında belirttiği üzere; bireyi sahneye hazırlamaktan öte bireyin kendini fiziksel, sözel ve sezgisel olarak ifade etmesine odaklanmaktadır (Spolin, 1986). Tiyatro oyunları ve doğaçlama etkinlikleri bütüncül ve birbirini tamamlar niteliktedir. Spolin'in tiyatro oyunları ve doğaçlama tekniklerinin kullanılarak öğrenci merkezli ve aktif öğrenme felsefesine dayalı 5. sınıf İngilizce öğretim programının temeli olan hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve değerlendirme aşamalarının tümüne uygun ve uyarlanabilir olduğu açıktır.

Bu araştırmanın amacı, Viola Spolin'in tiyatro yaklaşımına dayalı İngilizce öğretim tasarımının öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmelerinin kalıcılığına etkisini belirlemektir.

### **Yöntem**

Araştırmada yarı deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın ili Efeler ilçesinde iç ve dış göç alan alt sosyo- ekonomik düzeyde bir ortaokulda 5. sınıfta öğrenim gören 51 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "İngilizce Başarı Testi" ön test, son test ve kalıcılık testi şeklinde kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından İngilizce öğretim programında yer alan üç üniteyi kapsayan Viola Spolin'in tiyatro yaklaşımına dayalı bir öğretim tasarımı hazırlanmıştır. Çalışma 10 hafta sürmüştür. Deney grubunda Viola Spolin'in tiyatro yaklaşımına dayalı öğretim tasarımı uygulanırken kontrol grubunda ise MEB İngilizce öğretim programının öngördüğü kazanım ve etkinlikler temel alınarak ders işlenmiştir. Verilerin analizinde bağımlı gruplar t-testi ve bağımsız gruplar t- testi kullanılmıştır.

### **Sonuçlar**

Veri analizi sonucuna göre deney grubu ile kontrol grubunun son test ve kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanları istatistiksel olarak anlamlı artış göstermiştir. Deney grubunun kalıcılık testi puan ortalaması son test puan ortalamasına göre artmış ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık gözlenmiştir. Viola Spolin'in tiyatro yaklaşımına dayalı İngilizce öğretiminin öğrenme kalıcılığına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Doğaçlama, Eğitimde drama, Tiyatro oyunları, Yabancı dil öğretimi.

## **Kaynaklar**

- Çelebi, D. M. & Narinalp, N. Y. (2020). Ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 4975-5005.
- Spolin, V. (1986). *Theater games in the classroom*. Evanston: Northwestern University Press.
- Vural, R. A. & Somers, J. W. (2016). *İlköğretimde drama: kuram ve uygulama* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

# **The Effect of English Instructional Design Based on Viola Spolin’s Theatre Approach on 5th Grade Students’ Achievement**

*Paper ID: 62*

**Hatice Öner**

*Aydın Adnan Menderes University, Türkiye*

hatice\_oner11@yahoo.com

0000-0002-4987-9672

**Ruken Akar Vural**

*Aydın Adnan Menderes University, Türkiye*

rakarvural@gmail.com

0000-0002-3137-3753

## **Introduction**

Foreign language teaching is an issue that is emphasized with sensitivity in our country and studies are carried out to increase efficiency and effectiveness in language teaching. Changes have been made in the education system, foreign language teaching has been included at primary school level, and arrangements have been made regarding course hours. However, it is difficult to say that the expected result can be obtained despite these changes (Çelebi and Narinalp, 2020).

Considering the interests and needs of students in the 21st century, their aims in language learning, and the need to develop their cognitive, affective and psychomotor skills, various student-centered methods and techniques should be preferred based on the Communicative method in foreign language teaching, in which the student actively participates in the learning process. At this point, it is expected that the implementation of drama in the English language teaching process as an approach, method or technique will increase the effectiveness of teaching in terms of improving students' language skills and adopting language as a communication tool.

Drama in education is a form that expresses the processing of any content through drama and considers it as a teaching method based on drama. Art forms and techniques are also used in drama in education. However, the main point is to bring real life experiences for the participants

in a fictional environment by playing a role and experiencing and to create new learnings in this way (Vural, 2016).

Viola Spolin, the founder of American improvisational theater, has developed theater plays and improvisation techniques to increase creativity and interact through bodily expression. Spolin's approach to theater, as she stated in her work 'Theatre Plays for the Classroom'; rather than preparing the individual for the stage, it focuses on expressing one's self physically, verbally and intuitively (Spolin, 1986). Theater plays and improvisation activities are holistic and complementary. It is clear that Spolin's aim, content, learning and teaching process and evaluation stages, which are the basis of the 5th grade English curriculum based on student-centered and active learning philosophy, are appropriate and adaptable by using theater plays and improvisation techniques.

The aim of this research is to determine the effect of English instructional design based on Viola Spolin's theater approach on the academic success of students and the retention of their learning.

## **Method**

A quasi-experimental research model was used in the study. The study group of the research consists of 51 students studying in the 5th grade in a secondary school at a lower socio-economic level, receiving internal and external migration in Aydın, Efeler district. As data collection tool in the research, the "English Achievement Test" developed by the researcher was used as a pre-test, post-test and retention test. An instructional design based on the theater approach of Viola Spolin, which includes three units in the English curriculum, was prepared by the researcher. The experimental invention lasted 10 weeks. While the instructional design based on Viola Spolin's theater approach was applied in the experimental group, the control group was instructed based on the objectives and activities existing in the English curriculum. Dependent groups t-test and independent groups t-test were used in the analysis of the data.

## **Results**

According to the results of the data analysis, there was no statistically significant difference between the post-test and retention scores of the experimental group and the control group. The pretest and posttest scores of the experimental group showed a statistically significant increase. The retention test mean score of the experimental group increased compared to the posttest mean score, and a statistically significant difference was observed. It has been concluded that



Viola Spolin's English teaching based on the theater approach enhances retention levels of students.

**Keywords:** Drama in education, English language teaching, Improvisation, Theater games

### **References**

Çelebi, D. M. & Narinalp, N. Y. (2020). Ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 4975-5005.

Spolin, V. (1986). *Theater games in the classroom*. Evanston: Northwestern University Press.

Vural, R. A. & Somers, J. W. (2016). *İlköğretimde drama: kuram ve uygulama* (3rd ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

# Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programında Sergi Ünitesinin Öğrenen Profili ve Beceri Gelişimi Üzerindeki Rolünün İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 67*

**Nurcan İnan**

*Marmara Üniversitesi, Türkiye*

nrcinan@gmail.com

0000-0003-3612-6011

**Şaban Berk**

*Marmara Üniversitesi, Türkiye*

saban.berk@marmara.edu.tr

0000-0002-6821-5249

## Giriş

Değerler, beceriler ve bilginin temel alındığı, küresel bir eğitim programı yaratmak için tüm dünyada ortak bir misyon geliştirmeye çalışan Uluslararası Bakalorya (IB), dünya çapında okulları, öğretmenleri ve öğrencileri birleştiren bir topluluktur. IB, 3-19 yaş arası öğrenciler için uluslararası eğitim sürekliliği sağlayan programlar oluşturulmuştur. IB Eğitim Programları; CP (Kariyer Programı), DP (Diploma Programı), MYP (Orta Yıllar Programı) ve PYP (İlk Yıllar Programı) şeklinde dört farklı yaş seviyesi ve içeriği olarak sunulmaktadır.

IB programlarının merkezindeki dört temel ve ilişkili öğeler şu şekilde sıralanabilir: 1. Uluslararası anlayış, 2. IB öğrenen profili (araştıran sorgulayan, ilkeli, duyarlı, dönüşümlü düşünen, düşünen, bilgili, dengeli, risk alan, iletişim kuran, açık fikirli), 3. Geniş, dengeli, kavramsal ve bağlantılı bir eğitim programı, 4. Öğretme ve öğrenme yaklaşımları/beceriler.

*IB Öğrenen Profili* entelektüel, kişisel, duygusal ve sosyal büyümeyi içeren çok çeşitli insani yeterlilikleri ve sorumlulukları temsil eder. Öğrenen profilinin gelişimi uluslararası bilinç için önemlidir. Öğrencinin gelişen bu yeterlilikleri eyleme geçmelerinde onları destekleyen öğelerdir. PYP Sergi Ünitesi yukarıdaki bütünsel özelliklerin sergilenip geliştirilebileceği eylemsel bir süreçtir.

*Öğretme ve Öğrenme Yaklaşımları/Beceriler*; birbiriyle bağlantılı olan beş ana beceri ve ilgili alt becerilerden oluşur: Düşünme, Araştırma-Sorgulama, Sosyal Beceriler, İletişim ve Öz Yönetim Becerileri. Sorgulama eğitim programının hem içinde hem de dışında bu becerilerin kazandırılması için fırsatlar sağlanır. Bu fırsatlardan biri de PYP sürecinin sonunda deneyimlenen Sergi ünitesi sürecidir.

Sergi Ünitesi, öğrencilere İlk Yıllar programından (PYP) mezun olacakları sene, sunulan eğitim programındaki bilgi, beceri ve tüm seneler üzerinde geliştirmek için çalışılan öğrenen profillerini eylemsel olarak sunabilecekleri fırsatları sağlayan bir deneyimdir. Öğrencilerin; kendi belirledikleri bir üniteyi planlayıp, konuyla ilgili araştırmalar ve sunumlar yaptıkları, sonucunda eylemsel bir çıktı elde ettikleri bir süreçtir. Öğrencilerden PYP'deki son yıllarında, ortaklaşa yürütülen disiplinlerüstü bir sorgulama sürecine başlamaları ve bu kapsamda gerçek yaşama dair konuları ya da sorunları tanımlamaları, sorgulamaları ve bunlara çözümler sunmaları istenir. Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluklarını alırlar. Öğrencilerin; bu süreçte daha önceki yıllarda öğrendiklerini sentezlemesi; öğrenmelerinin neticesinde nasıl harekete geçebileceklerini sergilenmeleri beklenir. Süreç, öğrencileri, öğretmenleri, velileri ve okul topluluğunun tüm üyelerini bir araya getirir. Bu aynı zamanda öğrenenlerin ilköğretimden ortaöğretime/lise öğretimine geçişlerinin kutlanması olarak da kabul edilebilir.

Araştırma kapsamında, sergi ünitenin uygulanışına göre öğrencilerin, IB felsefesinde merkezde yer alan profil geliştirme ve beceri kazandırma kazanımlarını, bağımsız olarak sergileyip sergilemedikleri ve deneyimlerine hangi niteliklerde yansıtılabildikleri öğretmen görüşleri alınarak tespit etmek amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Çalışma, genel tarama modellerinden tekil tarama türüne uygun tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, Türkiye'de PYP Eğitim Programı uygulayan özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenler arasından, araştırmamıza gönüllü olarak katılan 33 öğretmen oluşturmaktadır.

Veriler, araştırmacılardan tarafından geliştirilen ve PYP sonunda öğrencilerde oluşması beklenen beceri ve profilleri ile ilgili performans göstergelerini içeren nicel veri toplama aracı (VTA) ile toplanmıştır. Bu VTA ile, öğretmenlerin, Sergi Ünitesinin beceri ve profil kazanımları üzerindeki rolü hakkındaki görüşleri alınmıştır. VTA'nın geçerlik ve güvenilirliği alanyazına uygun şekilde sağlanmıştır. Veriler, betimsel ve yordayıcı istatistikten yararlanarak analiz edilmiştir.

### **Sonuçlar/Beklenen Sonuçlar**

Sergi Ünitesi öğrenen profilleri ve becerilerini geliştirici kazanımlar içermektedir. Bu sonuç, 2014 yılında Nottingham Üniversitesi'nin Kenya, Meksika, Rusya, İngiltere ve Çin'de yaptığı geniş kapsamlı araştırmada çıkan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Sergi Ünitesinin düşünme, araştırma, iletişim, sosyal ve öz yönetim becerileri ve bunların alt becerilerinin gelişimine katkısı vardır. Katılımcıların görüşleri eğitim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır. Deneyimlerine göre ise bazı kazanımlarda farklılaşmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** PYP, Öğrenme-öğretme yaklaşımı, Disiplinlerüstü ünite, Sorgulama

**Examination of the Role of the Exhibition Unit on Learner Profile and Skill  
Development in the International Baccalaureate Primary Years Program**

*Paper ID: 67*

**Nurcan İnan**

*Marmara University, Türkiye*

nrcinan@gmail.com

0000-0003-3612-6011

**Şaban Berk**

*Marmara University, Türkiye*

saban.berk@marmara.edu.tr

0000-0002-6821-5249

**Introduction**

The International Baccalaureate (IB) is a community that studying to develop a common mission around the world to create a global education program based on values, skills and knowledge; unites schools, teachers and students around the world. IB has established programs that provide international education continuity for students aged 3-19. IB Education Programs consists of four different age levels and contents as CP (Career Program), DP (Diploma Program), MYP (Middle Years Program) and PYP (Primary Years Programme).

The four basic and related elements at the heart of IB programs can be listed as follows: 1. International mindedness 2. IB learner profile (inquirer, principled, caring, reflective, thinker, knowledgeable, balanced, risk-taker, communicator, open-minded) 3. Comprehensive, balanced, conceptual and connected curriculum. 4. Approaches to learning/skills.

*The IB Learner Profile* represents a wide range of human competencies and responsibilities that include intellectual, personal, emotional and social growth. The development of the learner profile is important for international cooperation and awareness. These developing competencies of the students are the elements that support them in taking action. The PYP Exhibition Unit is a performative process in which the above holistic features can be exhibited and developed.

*Approaches to Learning /Skills* consist of five interrelated main skills and related sub-skills: Thinking, Inquiry, Social Skills, Communication and Self-Management Skills. Opportunities are provided for the acquisition of these skills both inside and outside the inquiry program. One of these opportunities is the Exhibition unit process, which is experienced at the end of the PYP.

The Exhibit Unit is an experience that provides opportunities for students to actively present the knowledge, skills and learner profiles they have studied to develop over the years, in the year they graduate from the Primary Years program (PYP). It is a process in which students plan a unit of their own choice, conduct research and presentations on the subject, and as a result of this, they obtain a performative and positive output. In their final years at the PYP, students are asked to begin to collaborate, in which they identify, inquire and ultimately find solutions to real-life issues or problems. Students take responsibility for their own learning processes. They synthesize what they have learned in the previous years in this process. They are expected to demonstrate how they can act as a result of their learning. The process brings students, teachers, parents and all members of the school community together. It can be also considered as a celebration of the transition of learners from primary to secondary/high school education.

Within the scope of the research, it was aimed to determine the profile development and skill acquisition, which is at the center of the IB philosophy, according to the application of the exhibition unit, whether they exhibit independently or in what qualities they can reflect on their experiences, by taking the opinions of the teachers.

## **Methodology**

The study was designed in accordance with the single survey type, one of the general survey models. The study group consists of 33 teachers who voluntarily participated in our research, among the teachers working in private schools that implement the PYP Education Program in Turkey.

The data were collected with the quantitative data collection tool (DCT) developed by the researchers, which includes performance indicators related to the skills and profiles expected to be formed in the students at the end of the PYP. With this DTC, teachers' views on the role of the Exhibition Unit on skill and profile acquisitions were sought. The validity and reliability of the DCT was ensured in accordance with the literature. The data were analyzed using descriptive and inferential statistics.

### **Results / Expected Outcomes**

The Exhibition Unit includes learner profiles and gains that improve their skills. This result is similar to the results of a comprehensive study conducted by the University of Nottingham in Kenya, Mexico, Russia, England and China in 2014.

The Exhibition Unit contributes to the development of thinking, inquiry, communication, social and self-management skills and their sub-skills. The opinions of the participants do not differ according to their educational level but differ to their experiences in some acquisitions.

**Keywords** PYP, Learning-teaching approach, Transdisciplinary unit, Inquiry

# Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğretim Programında Eleştirel Düşünme Eğitimi ile İlgili Görüşleri

*Bildiri Kodu: 73*

**Nagehan Özdemir**

*Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

nagehansonmez252@gmail.com

0000-0002-7499-4728

**Nevriye Yazçayır**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

yazcayir@gazi.edu.tr

0000-0001-7678-2342

## **Giriş**

Eleştirel düşünme sorgulayan bireylerin temel özelliklerinden biridir. İnsanların karşılaştıkları bilgi ve durumları işleyebilmeleri, inceleme ve değerlendirme yapabilmeleri, yeni durumlarda kullanabilmeleri için kendilerine sunulan her bilgiyi aynen kabul etmemeleri; her zaman için bilgi ve durumların eksik veya yanlış olabileceğini varsaymaları gerekmektedir. Tüm bunlar için düşünen ve eleştiren bireylere ihtiyaç vardır (Kurnaz, 2011, s. 9). Bu sebeple eğitim programlarının eleştirel düşünebilen, yaratıcı ve çok yönlü bireyler yetiştirebilmeyi sağlayacak şekilde tasarlanması gerekir (Akar, 2007). Çeşitli derslerin öğretim programlarında düşünme becerilerinin geliştirilmesi ortak temel beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kazandıracığı temel becerilerden biri düşünme becerileri olan programların başında matematik öğretim programları yer almaktadır. Çünkü matematik öğretiminin başlıca amaçlarından biri öğrencide düşünsel ve davranışsal değişiklikler oluşturmaktır (Gözen, 2001, s. 211). Bu araştırmanın amacı: ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretim programında eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır.

## **Yöntem**

Araştırma, betimsel tarama modeli kapsamında nicel araştırma teknikleri ile desenlenmiştir. Çalışma evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Ankara ili Altındağ, Çankaya ve Keçiören ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan 911 ortaokul matematik öğretmeni



oluşturmuştur. Araştırma örneklemini ise çalışma evreninden, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilmiş olan sosyoekonomik düzeyleri birbirinden farklı üç ilçedeki okullarda görev yapan 271 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından bilimsel anket geliştirme süreçleri izlenerek anket geliştirilmiştir. Ankette eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili sorular programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları ile ilişkilendirilmiş olarak yer almaktadır. Örneklemdedeki okullarda görev yapan matematik öğretmenleri ile çalışabilmek için gerekli izinler alınmıştır. Hazırlanan anket çevrimiçi ortamda uygulanmıştır. Veriler betimsel istatistik analiz yöntemleri ile çözümlenmiştir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Yapılan betimsel analizler sonucunda öğretmen görüşlerine göre matematik öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları eleştirel düşünme eğitimi açısından genel olarak yetersiz görülmüştür. Eleştirel düşünme eğitimi ile ilgili yeterli görülen program boyutlarının ise kapsamının eksik ve nitelikli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda ortaokul matematik öğretim programında eleştirel düşünme eğitimine yeterince yer verilmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ortaokul matematik öğretim programının geliştirilme sürecinde eleştirel düşünme eğitiminin dikkate alınması ve programın tüm boyutlarına yansıtılması önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Düşünme becerileri, Eleştirel düşünme becerisi, Eleştirel düşünme eğitimi, Matematik öğretim programı, Program geliştirme.

### **Kaynaklar**

Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Gözen, Ş. (2001). *Matematik ve öğretimi*. İstanbul: Evrim.

Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri: planlama-uygulama ve değerlendirme*. Konya: Eğitim.

# **Opinions of Secondary School Mathematics Teachers on Critical Thinking Education in Mathematics Curriculum**

*Paper ID: 73*

**Nagehan Özdemir**

*Ministry of National Education, Türkiye*

nagehansonmez252@gmail.com

0000-0002-7499-4728

**Nevriye Yazçayır**

*Gazi University, Türkiye*

yazcayir@gazi.edu.tr

0000-0001-7678-2342

## **Introduction**

Critical thinking is one of the main characteristics of inquiring individuals. People do not accept all the information presented to them in order to process, examine and evaluate the information and situations they encounter, and use them in new situations; they should always assume that information and circumstances may be incomplete or inaccurate. For all these, individuals who think and criticize are needed (Kurnaz, 2011, p. 9). For this reason, curricula should be designed in such a way as to train individuals who can think critically, who are creative and versatile (Akar, 2007). Developing thinking skills in the curriculum of various courses appears as a common basic skill. Mathematics teaching programs are at the forefront of the programs that will include thinking skills as one of the basic skills that will be gained. Because one of the main purposes of mathematics teaching is to create intellectual and behavioral changes in students (Gözen, 2001, p. 211). The purpose of this research is to reveal the opinions of secondary school mathematics teachers about critical thinking education in mathematics curriculum.

## **Methodology**

The research was designed with quantitative research techniques within the scope of descriptive survey model. The study population consisted of 911 secondary school mathematics teachers working in secondary schools in Altındağ, Çankaya and Keçiören

districts of Ankara province in the 2020-2021 academic year. The research sample consisted of 271 secondary school mathematics teachers working in schools in three districts with different socioeconomic levels, selected by stratified sampling method, one of the random sampling methods, from the study population. In order to collect the data, the questionnaire was developed by the researcher following the scientific questionnaire development processes. In the questionnaire, questions about critical thinking education are included in relation to the objectives, content, learning-teaching processes and evaluation dimensions of the curriculum. Necessary permissions were obtained to work with the mathematics teachers working in the schools in the sample. The prepared questionnaire was applied online. The data were analyzed with descriptive statistical analysis methods.

### **Results / Expected Outcomes**

As a result of the descriptive analysis, according to the opinions of the teachers, the objectives, content, learning- teaching process and evaluation dimensions of the mathematics curriculum were generally found insufficient in terms of critical thinking education. It has been concluded that the scope of the curriculum dimensions which are considered sufficient for critical thinking education, is incomplete and not qualified. In line with these findings, it was concluded that critical thinking education was not sufficiently included in the secondary school mathematics curriculum. In line with these results, it is suggested that critical thinking education should be taken into account in the development process of the secondary school mathematics curriculum and reflected in all dimensions of the curriculum.

**Keywords:** Thinking skills, Critical thinking skills, Critical thinking education, Mathematics curriculum, Curriculum development

### **References**

- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. (PhD Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Gözen, Ş. (2001). *Matematik ve öğretimi*. İstanbul: Evrim.
- Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri: planlama-uygulama ve değerlendirme*. Konya: Eğitim.

# **Türkiye'de Senaryo Temelli Öğrenme Üzerine Yapılan Çalışmalara Yönelik Bir İçerik Analizi**

*Bildiri Kodu: 74*

**Aysun Durmaz**

*Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye*

drmzaysn@gmail.com

0000-0001-7828-6414

## **Giriş**

Öğrenciyi geri planda tutan ve öğrencinin aktifliğini göz ardı eden geleneksel öğrenme yaklaşımının etkisiz kalması, eğitimcileri yeni yaklaşımlara yöneltmiştir (Karasu, 2019). Öğretmenlerin etkin öğrenme yaşantılarını düzenleyip bu yaşantıları geliştirerek sonuçlandırma ve hedeflenen sonuçlara ulaşma başarısı, çağdaş eğitimin ilke ve yöntemlerinin uygulanmasıyla gerçekleşmektedir (Kayabaşı, 2012). Dolayısıyla öğretmenlerin çağdaş ve aktif öğrenme yaklaşımları konularında yetkin olmaları gerekmektedir.

Senaryo temelli öğrenme; gerçekleştirilmesi beklenen hedef ve davranışların senaryolaştırılarak işlenmesi ve öğrencinin bir oyuncu gibi davranarak senaryodaki problemleri çözmesi esasına dayanan bir öğrenme modelidir (Veznedaroğlu, 2005). Bu çağdaş yaklaşımda senaryolar bir anlamda öğretim materyali olarak karşımıza çıkmaktadır.

Temel'e (2019) göre "senaryo, belirli kalıplarla ve bağımsız düşünce ürünü olarak ortaya çıkarılan bir metin olsa da dramatik tasarım gözetilerek oluşturulan sanatsal bir eserdir." Eğitimde senaryolar öğretimsel amaçlara uygun olmalıdır, öğrenciyi güdüleyerek düşünmesini ve derse katılımını desteklemelidir (Temur, 2018).

Senaryolar, etkin olarak kullanıldıklarında öğrencilerin motivasyonlarını artırmak, hayal güçlerini geliştirmek, onlara okuldaki öğrenme yaşantılarının hayatla ilişkili olduğunu fark ettirmek gibi katkılarda bulunmaktadır (Süğümlü, 2009).

Öğrenmenin geleneksel anlayışla etkili olamayacağının anlaşılmasıyla yeni yaklaşımlar önemsenir olmuştur. Bundan hareketle bu araştırmanın amacı, Türkiye'de 2005-2022 yılları arasında senaryo temelli öğrenmeyle ilgili yapılan çalışmaları incelemektir.

## Yöntem

Nitel araştırma yönteminin benimsendiği bu çalışmada veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. "Senaryo", "senaryo temelli öğrenme", "senaryo tabanlı öğrenme" anahtar kelimeleri kullanılarak YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM, Google Akademik ve DergiPark veri tabanları üzerinden yapılan taramalar sonucunda 2005-2022 yılları arasında Türkiye'de yapılan toplam 44 tez ve makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar, oluşturulan kodlama formu ile "yayımlanma yılı, yayın türü, konu alanı, araştırmanın yöntemi, araştırma modeli, çalışma grubu türü, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi" kriterlerine göre incelenmiştir.

## Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında en fazla araştırmanın 2018 ve 2019 yıllarında yapıldığı görülmüştür. Bu sonuç benzer bir çalışmayla uyumludur (Yılmaz ve Deniz-Çeliker, 2022). 25'inin tez, 19'unun ise makale türünde olduğu belirlenen çalışmaların disiplin alanları incelendiğinde en çok fen bilimleri alanında araştırma yapıldığı saptanmıştır. Bu sonuç Albayrak-Özer'e (2022) ait benzer bir çalışmayla örtüşmektedir. Çalışmalarda en çok nicel yöntem olmak üzere karma ve nitel yöntemlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırma modeli olarak deneysel desenin daha fazla tercih edildiği, eylem araştırması, durum çalışması, betimsel analiz desenlerinin de kullanıldığı görülmüştür. Verilerin analizinde çoğunlukla t testinin kullanıldığı saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen, Kurgu, Motivasyon, Problem, Senaryolaştırma

## Kaynaklar

- Albayrak-Özer, E. (2022). Türkiye'de ve dünyada ilköğretim düzeyinde oyunlaştırma üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların içerik analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 75-95. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.765688>
- Karasu, A. (2019). *Senaryo temelli öğrenme-öğretme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu ile İngilizce öğrenmeye yönelik görüş ve kaygılarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50194/646294> sayfasından erişilmiştir.

- Süğümlü, Ü. (2009). *Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: Kelime türleri örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Temel, G. (2019). *Sinemada senaryo yaklaşımları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Temur, D. (2018). *Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin dört işlem problemleri çözme ve kurma becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Veznedaroğlu, H. M. (2005). *Senaryo temelli öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik algısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, S. & Deniz-Çeliker, H. (2022). Fen bilimlerinde eğitsel oyun ve bilimsel öykü kullanımı: 2010-2020 yılları arası yüksek lisans tezleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 6(2), 145-166. <https://doi.org/10.34056/aujef.992061>

# A Content Analysis of Studies on Scenario Based Learning in Turkey

*Paper ID: 74*

**Aysun Durmaz**

*Sivas Cumhuriyet University, Türkiye*

drmzaysn@gmail.com

0000-0001-7828-6414

## **Introduction**

The ineffectiveness of the traditional learning approach, which keeps the student in the background and ignores the student's activity, has led educators to new approaches (Karasu, 2019). The success of teachers in organizing effective learning experiences, developing and finalizing these experiences and achieving the targeted results is realized by applying the principles and methods of contemporary education (Kayabaşı, 2012). Therefore, teachers need to be competent in contemporary and active learning approaches.

Scenario based learning; it is a learning model that is based on the scenarion processing of the goals and behaviors expected to be realized and the student solving the problems in the scenario by acting like an actor (Veznedaroğlu, 2005). In this contemporary approach scenarios appear as teaching materials in a sense.

According to Temel (2019), "although the scenario is a text created with certain patterns and as a product of independent thought, it is an artistic work created by considering dramatic design." Scenarios in education should be suitable for instructional purposes. They should motivate students to think and support their participation in the lesson (Temur, 2018).

Scenarios, when used effectively, contribute to increasing students' motivation, developing their imagination, and making them realize that learning experiences at school are related to life (Süğümlü, 2009).

New approaches have become important with the realization that learning cannot be effective with the traditional understanding. Based on this, the aim of this study is to examine the studies on scenario-based learning in Turkey between 2005 and 2022.

## Methodology

In this study, in which qualitative research method was adopted, the data were analyzed by content analysis method. Using the keywords "scenario", "scenario-based learning", "scenario-based learning", "scenario based learning", a total of 44 theses and articles conducted in Turkey between 2005 and 2022 were reached as a result of the searches made through YÖK National Thesis Center, ULAKBİM, Google Scholar and DergiPark databases. The studies were examined according to the criteria of "publication year, publication type, subject area, research method, research model, study group type, data collection tools, data analysis method" with the coding form created.

## Results / Expected Outcomes

Looking at the distribution of the studies according to years, it was seen that the highest number of studies were conducted in 2018 and 2019. This result is consistent with a similar study (Yılmaz and Deniz-Çeliker, 2022). When the disciplinary areas of the studies, 25 of which were theses and 19 of which were articles, were analyzed, it was found that the most research was conducted in the field of science. This result overlaps with a similar study by Albayrak-Özer (2022). It was determined that mixed and qualitative methods, mostly quantitative methods, were used in the studies. It was seen that the experimental design was more preferred as a research model, while action research, case study and descriptive analysis designs were also used. It was determined that t test was mostly used in data analysis.

**Keywords:** Teacher, Fiction, Motivation, Problem, Scenarioization

## References

- Albayrak-Özer, E. (2022). Türkiye’de ve dünyada ilköğretim düzeyinde oyunlaştırma üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların içerik analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 75-95. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.765688>
- Karasu, A. (2019). *Senaryo temelli öğrenme-öğretme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu ile İngilizce öğrenmeye yönelik görüş ve kaygılarına etkisi*. (Master’s thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50194/646294>



- Süğümlü, Ü. (2009). *Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: Kelime türleri örneği*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Temel, G. (2019). *Sinemada senaryo yaklaşımları*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Temur, D. (2018). *Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin dört işlem problemleri çözme ve kurma becerilerine etkisi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Veznedaroğlu, H. M. (2005). *Senaryo temelli öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik algısına etkisi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Yılmaz, S. & Deniz-Çeliker, H. (2022). Fen bilimlerinde eğitsel oyun ve bilimsel öykü kullanımı: 2010-2020 yılları arası yüksek lisans tezleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 6(2), 145-166. <https://doi.org/10.34056/aujef.992061>

# **Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları, Program Özerkliği ve Özel Eğitime Yönlendirme Davranışlarının İncelenmesi**

*Bildiri Kodu: 77*

**Umut Işık**

*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

2030901104@stu.adu.edu.tr

**Ruken Akar Vural**

*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

rakarvural@gmail.com

## **Giriş**

Bandura öz-yeterlik kavramını, davranışların ortaya çıkmasında etkili olan bir nitelik ve bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı olarak gerçekleştirme becerisi hakkında kendine ilişkin yargısı biçiminde tanımlamıştır (Bandura, 1997'den aktaran Yeşilyurt, 2013). Öz yeterlik algısı yüksek kişiler, ortaya konulması gereken gücün kendisinde var olduğuna inanırken, başarısız olma sebeplerinide kendisinde arayabilmektedirler (Collins, 1984; Gibson ve Dembo, 1984; Sharp, Pocklington ve Weindling, 2002). Öğretmenlerin sınıf içinde programı esnek kullanabilme özerkliğinin bulunması gerekliliği alanyazında ortak görüş olarak kabul edilmektedir. Alanyazın incelendiğinde özyeterlik, program özerkliği, öğretmen özerkliği, özel eğitime yönlendirme davranışı konularının ayrı ayrı incelendiği anlaşılmıştır. Ancak özyeterlik algısının ya da becerisinin eldeki araştırmadaki değişkenlerle aralarındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların olmadığı anlaşılmıştır. Eldeki araştırma, öğretmen öz yeterlik algılarının program özerkliği ve özel eğitime yönlendirme davranışlarını incelemesi açısından oldukça önemlidir.

## **Yöntem**

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerin öz yeterlik inançları, program özerklikleri, özel eğitime yönlendirme kararlarına ilişkin bilgiler toplanmış ve bazı demografik özellikler açısından incelenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerin öz yeterlik inançları, program özerklikleri ve özel eğitime yönlendirme kararları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu amaca yönelik olarak

örneklem çerçevesinde yer alan okullar sosyo ekonomik statülerine göre ayrılmıştır. Bu araştırmada 300 kişiden veriler toplanmış ve analize tabi tutulmuştur. Yanlış yanıtlar analiz dışı bırakılmış ve 264 kişinin yanıtı analiz edilmiştir. Veri toplama aracı öğretmenlerin demografik özelliklerinin olduğu ve ölçeklerin olduğu dört bölümden oluşmaktadır.

## **Sonuçlar**

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin genel olarak öz yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenci bağlılığı, öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi alanlarındaki yeterlik alt boyutlarının hepsinde yine öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları eğitim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmiştir. Buna göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve eğitim düzeyleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Ancak lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin öz yeterlik ortalaması biraz daha yüksek çıkmıştır. Çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının görev yaptıkları okulların sosyo ekonomik statüsü açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Üst sosyoekonomik statüdeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları yüksektir. Öğretmenlerin program özerkliğinin yüksek seviyede olduğu, program özerklik düzeylerinin cinsiyetleri açısından anlamlı bir derecede farklılaşmadığı görülmektedir. Eğitim düzeyine göre bakıldığında lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlere göre daha yüksek program özerkliği düzeyine sahiptir. Yapılan bu çalışmada sınıf öğretmenlerine toplam dört örnek olay üzerinden özel eğitime yönlendirmeye ilişkin karar sunulmuştur. Elde edilen verilere göre sınıf öğretmenleri öğrenciler davranışsal olarak sorun yaşadığında özel eğitime daha çok yönlendirme yapmaktadırlar. Akademik başarısızlık durumunda ise yönlendirme kararı daha az oranda alınmaktadır. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha yüksek oranda özel eğitime yönlendirilmektedir. Lisansüstü eğitim almış sınıf öğretmenlerinin özel eğitime yönlendirme kararlarını daha yüksek oranda aldıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler mesleki kıdemi arttıkça daha yüksek oranda özel eğitime yönlendirme kararı almaktadır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin alanlarında uzmanlaştıkça öğrencilerini özel eğitime yönlendirme gibi kritik karar içeren konularda yetkinliklerinin arttığını göstermektedir. Öğretmenlerin özel eğitim gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının, eğitim durumları, cinsiyetleri ve kıdemlerine göre farklılaşmadığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile program özerklik düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Öz yeterlik, Özel eğitim, Program özerkliği

## **Kaynaklar**

- Collins, J. L. (1984). *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. (Doctoral dissertation). Stanford University.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.

# **Examination of Elementary School Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Curriculum Autonomy and Referral Behaviors for Special Education**

*Paper ID: 77*

**Umut Işık**

*Aydın Adnan Menderes University, Türkiye*

2030901104@stu.adu.edu.tr

**Ruken Akar Vural**

*Aydın Adnan Menderes University, Türkiye*

rakarvural@gmail.com

## **Introduction**

Bandura defined the concept of self-efficacy as a quality that is effective in the emergence of behaviors and an individual's self-judgment about his ability to organize and successfully perform the necessary activities to show a certain performance (Bandura, 1997, cited in Yeşilyurt, 2013). While people with a high self-efficacy perception believe that they have the power to be revealed, they may also look for reasons for failure in themselves (Collins, 1984; Gibson and Dembo, 1984; Sharp, Pocklington and Weindling, 2002). It is widely accepted as a common view in the literature that teachers ought to use the program flexibly in the classes. When the literature has been examined, it has been understood that the subjects of self-efficacy, program autonomy, teacher autonomy, and referral behavior to special education were examined separately. However, it has been understood that there are no studies examining the relationship between self-efficacy perception or skill and the variables in the current research. This study is very important in terms of examining teacher self-efficacy perceptions, program autonomy and special education referral behaviors based on this problem situation.

## **Method**

In this study, relational survey model was used. Information about primary school teachers' self-efficacy beliefs, program autonomy, and their decisions to refer to special education were collected one by one and examined in terms of some demographic characteristics. Finally, the relationship between primary school teachers' self-efficacy beliefs, program autonomy and their decision to refer to special education was examined. In the study, stratified purposive

(stratified) sampling was preferred. For this purpose, the schools included in the sample were separated according to their socio-economic status. In this study, data from 300 people were collected and analyzed. Incorrect answers were excluded from the analysis, so a total of 264 people's answers were analysed. The data collection tool consists of four parts, including the demographic characteristics of the teachers and the scales.

## **Conclusion**

In this study, it was determined that the self-efficacy beliefs of the classroom teachers were high in general. In addition, it was determined that teachers' self-efficacy beliefs were high in all sub-dimensions of efficacy in student engagement, instructional strategies and classroom management. In the study, teachers' self-efficacy perceptions were also evaluated in terms of education level variable. Accordingly, no significant difference was found between teachers' self-efficacy beliefs and education levels. However, the self-efficacy average of teachers with postgraduate education was slightly higher. In the study, it was determined that teachers' self-efficacy beliefs differ in terms of the socio-economic status of the schools they work in. The self-efficacy beliefs of classroom teachers working in schools with high socioeconomic status are high. It is seen that the curriculum autonomy of the teachers is at a high level in general, and that the curriculum autonomy levels do not differ significantly in terms of gender. Teachers with postgraduate education have a higher degree of program autonomy than teachers with undergraduate education. In this study, the decision about directing to special education was presented to the classroom teachers through a total of four case studies. According to the data obtained, classroom teachers direct students to special education more when they have behavioral problems. In case of academic failure, referral decision is taken less frequently. In terms of the gender of the student, male students are directed to special education at a higher rate than female students. In the study, the decision to refer to special education in terms of demographic characteristics of classroom teachers was also examined. It is seen that primary school teachers with postgraduate education take the decision to direct them to special education at a higher rate. As the professional seniority of the separating teachers increases, they decide to direct them to special education at a higher rate. This shows that as classroom teachers become experts in their fields, their competencies increase in matters involving critical decisions, such as directing their students to special education. It was examined that the attitudes of teachers towards inclusion of students with special education needs did not differ according to their educational status, gender and professional seniority. In addition, in this

study, it was determined that there was a positive and highly significant relationship between the self-efficacy beliefs of classroom teachers and their program autonomy levels.

**Key Words:** Self-efficacy, Special education, Program autonomy

### **References**

- Collins, J. L. (1984). *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. (Doctoral dissertation). Stanford University.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.

**Öğretim Programını Destekleyen Etkinlikler (Co-Curricular Activities-CCA)  
Geliştirmeye Yönelik Bir İhtiyaç Analizi Çalışması**

*Bildiri Kodu: 81*

**Sevda Dolapçioğlu**

*Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye*

sdolapci@hotmail.com

0000-0002-2707-1744

**Şükran Tok**

*İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye*

sukran.tok@idu.edu.tr

0000-0002-8387-615X

**Faruk Uzun**

*Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye*

psk.dan.faruk@gmail.com

0000-0002-0389-4076

**Giriş**

Öğretim programını destekleyen etkinlikler (Co Curricular Activities-CCA), öğretim programlarının önemli ve vazgeçilmez bir parçasıdır. Etkinlikler, resmi program hedeflerine uygun destek sunarak öğrencilerin bütüncül gelişimine imkan sunar (Muema, Kasivu ve Mwanza, 2019). CCA, bazen öğretim programını destekleyen etkinlikler olarak da bilinir ve resmi eğitimi tamamlayan etkinliklere ya da programlara denir (Siddiky, 2019, s. 63). CCA'nın mevcut ders programını destekleyerek akademik başarıyı arttırdığına yönelik çalışmalar (Kariyana, Maphosa ve Mapuranga, 2012; Muema vd., 2019) mevcuttur. Daha önemlisi CCA öğrencilerin benlik saygısını, kişisel ve sosyal gelişimi desteklediği (Muchemi ve Kiumi, 2022; Lazaro ve Anney, 2016; Siddky, 2020) ve akademik sorunlarını öğretmenleri ile rahat bir şekilde ifade edebildiği öğrenme ortamını desteklediği (Sohaib, Tatlah ve Sethi, 2022) akademik çalışmalarla ispatlanmıştır. CCA'nın öğrenciler için kendine güven, daha iyi iletişim becerileri, fiziksel ve zihinsel yetenekleri geliştirme gibi birçok faydası vardır (Rathore,



Chaudhry ve Azad, 2018; Sami ve İrfan, 2020). Bu katkılar mevcut düzende yer alan akademik başarıyı engelleyen rehberlik sorunlarını desteklemek için değerlidir. Pandeminin de etkisiyle artan bu sorunlar okula ve yeni normale uyum, okula devam-devamsızlık, sosyal uyum, okul fobisi, okul düzenine uymakta yaşanan problemler, odaklanmada yaşanan problemler olarak sıralanabilir (Yaşar, 2021). Tüm bu katkılardan dolayı bu çalışmanın amacı öğrencilerin matematik başarısını desteklemeye yönelik rehberlik ihtiyaçlarını resmi program içerisine entegre etmek için CCA geliştirilmesine yönelik ihtiyaçların belirlenmesidir. Diğer taraftan araştırma ders programlarının istenilen hedeflere ulaşması için öğrenci rehberlik ihtiyaçlarını dikkate alan uygulamalara olan boşluğa dikkat çekmeyi hedeflemektedir. Bu amaca yönelik olarak araştırmada, ortaokul matematik öğretmenlerin farkında olduğu ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal rehberlik algısı karşılaştırılmıştır.

### **Yöntem**

Bu araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları; bir ya da daha fazla durumun kendi doğal çerçevesinde ve durum üzerinde etkisi olan çevre, kişiler, süreçler gibi faktörlerin bütüncül olarak ele alındığı (Yıldırım ve Şimşek, 2021), birden fazla bilgi kaynağının var olduğu durumlarda kullanılan bir yöntemdir (Yin, 1984). Bu araştırmada da sınıf rehber öğretmeni olan matematik öğretmenlerinin; okuldaki rehberlik ihtiyaçları konusundaki görüşleri ile öğrencilerin bu konudaki görüşleri derinlemesine ele alınarak bu durumların öğrencilerin matematik başarısını nasıl etkilediği üzerine odaklanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılarak seçilen; ortaokulda sınıf rehber öğretmeni olarak görev yapan altı matematik öğretmeni ve 76 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak sınıf rehber öğretmeni olarak görev yapan matematik öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve öğrencilere uygulanan rehberlik ihtiyacı belirleme anketi kullanılmıştır.

Öğretmenlerden elde edilen veriler; içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş olup rehberlik ihtiyacı belirleme anketinde de madde ve boyut ortalama puanları hesaplanmıştır.

### **Sonuçlar**

Elde edilen bulgulara göre matematik öğretmenleri daha çok kişisel-sosyal rehberlik gelişim alanında yer alan kişilerarası ilişkiler ve çatışma çözme becerileri konularında rehberlik yapmaya ihtiyaç olduğunu savunurken bu öğretmenlerin öğrencileri ise; eğitsel rehberlik

gelişim alanında yer alan eğitimle ilgili gelecek hedefleri, üst öğrenim kurumları, sınav kaygısı, verimli ders çalışma konularında rehberliğe ihtiyaç olduğunu düşünmektedir. Yıldız, Derin ve Boran da (2018) yaptıkları çalışmada öğrencilerin; eğitsel ve mesleki rehberlik ihtiyaçlarını kişisel sosyal rehberlik ihtiyaçlarına göre daha fazla dile getirdiği sonucuna varmıştır. Bu durumda öğretmenlerin rehberlik gelişim alanları ve kavramları konusunda geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşabiliriz. Ayrıca bu etkinliklerin öğretmenler tarafından resmi programa entegre edilmesi önemlidir. Çünkü CCA aktiviteleri bu şekilde akademik başarıyı destekleyebilir. Primasatya ve Imron (2021) matematik kulübü kurarak CCA aktivitelerini uygulamış ve öğrenci başarısını desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Micoso (2019) da benzer şekilde CCA etkinliklerine katılan öğrencilerin matematik dersinde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tüm bu sebeplerden dolayı matematik ve rehberlik programını destekleyecek olan bu etkinlikleri içeren uygulamaların ortaokula entegrasyonu için yollar aranmalıdır.

**Anahtar Sözcükler:** İhtiyaç analizi, Matematik, Ortaokul öğretim programları, Rehberlik, Rehberlik ihtiyaçları

### **Kaynaklar**

- Kariyana, I., Maphosa, C. & Mapuranga, B. (2012). The influence of learners' participation in school co-curricular activities on academic performance: assessment of educators' perceptions. *Journal of Social Sciences*, 33(2), 137-146.
- Lazaro, A. & Anney, V. N. (2016). Rethinking the role of co-curricular activities in developing students' talents in secondary schools in Tanzania. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 7(2), 152-166.
- Micoso, V. (2019). Effects of co-curricular activities in mathematics teaching among grade four pupils in public elementary schools in Tanauan City. *Ascendens Asia Journal of Multidisciplinary Research Abstracts*, 3(2B).
- Muchemi, P. & Kiumi, J. K. (2022). Influence of co-curricular activities provided in a school on students level of self-esteem: case of public secondary schools in Nyandarua West Sub-County, Kenya. *East African Journal of Education Studies*, 5(1), 217-229.
- Muema, A. K., Kasivu, G. M. & Mwanza, R. (2019). Influence of motivation on teachers' involvement in co-curricular activities in public secondary schools in Matungulu Sub County, Machakos County-Kenya. *International Journal of Education and Research*, 7(5), 2411-5681.

- Primasatya, N. & Imron, I. F. (2021, Haziran). Prototype of mathematics club module in a co-curricular activity for elementary students. *Journal of Physics: Conference Series* içinde (C. 1918, S. 4, s. 042057). IOP Publishing.
- Rathore, K., Chaudhry, A. Q. & Azad, M. (2018). Relationship between co-curricular activities and exam performance: mediating role of attendance. *Bulletin of Education and Research*, 40(1), 183-196.
- Sami, A. & Irfan, A. (2020). Academic achievement of college students based on co-curricular activities. *Journal of Management Info*, 7(1), 16-23.
- Siddiky, M. R. (2019). Developing co-curricular activities and extra-curricular activities for all-round development of the undergraduate students: A study of a selected public university in Bangladesh. *Pakistan Journal of Applied Social Sciences*, 10(1), 61-82.
- Siddiky, M. (2020). Examining the linkage between students' participation in co-curricular activities and their soft skill development, *Journal of Educational Sciences*, 4(3), 511-528.
- Sohaib, H., Tatlah, I. A. & Sethi, U. (2022). The leading role of teacher in curricular and co-curricular activities and its effect on students' performance, *Jahan-e-Tahqeeq*, 5(2), 144-154.
- Yaşar, S. (2021). Pandemi sonrası okula uyum sürecine yönelik okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 114-127.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. Ç., Derin, S. & Boran, M. (2018). Ortaokul ve lise öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(47), 57-84.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

## **A Needs Analysis Study to Develop Co-Curricular Activities (CCA)**

*Paper ID: 81*

**Sevda Dolapçioğlu**

*Mustafa Kemal University, Türkiye*

sdolapci@hotmail.com

0000-0002-2707-1744

**Şükran Tok**

*İzmir Demokrasi University, Türkiye*

sukran.tok@idu.edu.tr

0000-0002-8387-615X

**Faruk Uzun**

*Mustafa Kemal University, Türkiye*

psk.dan.faruk@gmail.com

0000-0002-0389-4076

### **Introduction**

Co Curricular Activities (CCA) is one of the most important components of curriculum. Activities give a chance to students to enable holistic progress with the support of formal program aim (Muema, Kasivu and Mwanza, 2019). Co-curricular Activities or CCAs (sometimes known as Co-curricular Education) refer to those activities and programs that complement the formal education of the students in educational institution (Siddiky, 2019, p. 63). Studies suggest that current curriculum increases the academic achievement (Kariyana, Maphosa and Mapuranga, 2012; Muema et al. 2019). More importantly, CCA supports student's self respect and social development (Lazaro and Anney, 2016; Muchemi and Kiumi, 2022; Siddiky, 2020). In addition, studies suggest that students who have academic problems could express themselves to their teacher more comfortably in a learning environment (Shoaib, Tatlah and Sethi, 2022). CCA has some benefits for students; these are but not limited to self-esteem, communication abilities, physical and cognitive abilities (Rathore, Chaudhry and Azad, 2018; Sami and İrfan, 2020). There are counseling problems which hamper academic

achievement, and aforementioned abilities are valuable for responding to problems. Problems which are increased with pandemic are orientation to new situation and to school, absenteeism, socialization, school phobia, problems in adaptation to school and problems in concentration (Yaşar, 2021). Because of all these contributions, the aim of this study is to identify the needs for CCA development in order to integrate the guidance needs to support students' mathematics achievement into the formal curriculum. On the other hand, this study aims to draw attention to student's needs which are important for achieving the desired goals of course programs. In the current study, educational, occupational and personal social counseling perceptions are compared and secondary school mathematics teachers are aware of these concepts and students need them.

### **Methodology**

The design of this study is a case study which is one of the qualitative research methods. Case studies are a method used in situations where one or more situations are considered holistically within their natural framework and factors such as the environment, people and processes that have an impact on the situation (Yıldırım and Şimşek, 2021), and where there is more than one information source (Yin, 1984). In this study, the views of mathematics teachers who are classroom guidance counselors on the needs for guidance in school and the views of students on this issue were discussed in depth and focused on how these situations affect the mathematical success of students.

In this research the study group was selected with typical sampling from purposeful sampling methods. Study group consist of 6 mathematics teachers who serve as classroom guidance counselors in the middle school and 76 middle school students. The semi-structured interview form used in interviews with mathematics teachers serving as classroom guidance counselors and the questionnaire for determining the need for guidance applied to students were used as a data collection tool.

The data obtained from the teachers were analyzed by the content analysis method and the average scores of the items and dimensions were calculated in the questionnaire to determine the need for guidance.

### **Results**

According to the findings, the mathematics teachers argued that guidance on issues such as more personal-social guidance that are in the area of interpersonal relations and conflict resolution skills should be provided. Students, on the other hand, think that there is a need for

guidance on the future goals related to education in the field of educational guidance development, higher education institutions, exam anxiety, efficient course work. Yıldız, Derin and Boran (2018) also stated that students; concluded that he expressed his educational and vocational guidance needs more than his personal social guidance needs. In this case, we can come to the conclusion that teachers should be developed in terms of guidance development areas and concepts. In addition, it is important that these activities are integrated into the formal program by teachers. Because CCA activities can support academic achievement in this way. Primasatya and Imron (2021) established a mathematics club and implemented CCA activities and came to the conclusion that it supports student success. Similarly, Micoso (2019) concluded that students who participated in CCA activities were more successful in mathematics class. For all these reasons, ways should be sought for the integration of applications containing these activities, which will support the mathematics and guidance program, into secondary school.

**Keywords:** Guidance, Guidance needs, Math, Needs analysis, Secondary school curriculum

## **References**

- Kariyana, I., Maphosa, C. & Mapuranga, B. (2012). The influence of learners' participation in school co-curricular activities on academic performance: assessment of educators' perceptions. *Journal of Social Sciences*, 33(2), 137-146.
- Lazaro, A. & Anney, V. N. (2016). Rethinking the role of co-curricular activities in developing students' talents in secondary schools in Tanzania. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 7(2), 152-166.
- Micoso, V. (2019). Effects of co-curricular activities in mathematics teaching among grade four pupils in public elementary schools in Tanauan City. *Ascendens Asia Journal of Multidisciplinary Research Abstracts*, 3(2B).
- Muchemi, P. & Kiumi, J. K. (2022). Influence of co-curricular activities provided in a school on students level of self-esteem: case of public secondary schools in Nyandarua West Sub-County, Kenya. *East African Journal of Education Studies*, 5(1), 217-229.
- Muema, A. K., Kasivu, G. M. & Mwanza, R. (2019). Influence of motivation on teachers' involvement in co-curricular activities in public secondary schools in Matungulu Sub County, Machakos County-Kenya. *International Journal of Education and Research*, 7(5), 2411-5681.

- Primasatya, N. & Imron, I. F. (2021, June). Prototype of mathematics club module in a co-curricular activity for elementary students. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1918, No. 4, p. 042057). IOP Publishing.
- Rathore, K., Chaudhry, A. Q. & Azad, M. (2018). Relationship between co-curricular activities and exam performance: mediating role of attendance. *Bulletin of Education and Research*, 40(1), 183-196.
- Sami, A. & Irfan, A. (2020). Academic achievement of college students based on co-curricular activities. *Journal of Management Info*, 7(1), 16-23.
- Siddiky, M. R. (2019). Developing co-curricular activities and extra-curricular activities for all-round development of the undergraduate students: A study of a selected public university in Bangladesh. *Pakistan Journal of Applied Social Sciences*, 10(1), 61-82.
- Siddiky, M. (2020). Examining the linkage between students' participation in co-curricular activities and their soft skill development, *Journal of Educational Sciences*, 4(3), 511-528.
- Sohaib, H., Tatlah, I. A. & Sethi, U. (2022). The leading role of teacher in curricular and co-curricular activities and its effect on students' performance, *Jahan-e-Tahqeeq*, 5(2), 144-154.
- Yaşar, S. (2021). Pandemi sonrası okula uyum sürecine yönelik okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 114-127.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. Ç., Derin, S. & Boran, M. (2018). Ortaokul ve lise öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(47), 57-84.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

**Anlamaya Dayalı Tasarım Yoluyolu Öğrencilerin Çevresel Farkındalığının  
Geliştirilmesi: Eylem Araştırması**

*Bildiri Kodu: 82*

**Kübra Özdemir**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

kubraozdemir3@gmail.com

0000-0003-4213-9513

**Sertel Altun**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

sertelaltun@gmail.com

0000-0002-1951-5181

**Giriş**

Çevre sorunlarını ortadan kaldırmada ve etkili çözüm yolları üretmede en önemli faktörlerden biri insanları bilinçlendirerek farkındalık kazandırmak ve çevre bilincine sahip bireyler yetiştirmektir (Karakaş, Divrik ve Divrik, 2018). Álvarez ve Vega'nın (2009) ifade ettiği gibi, toplumu sürdürülebilir kalkınmaya doğru yönlendirmeyi başaran çevre eğitimi, insanların dünya çapında meydana gelen çevre sorunlarının karmaşıklığını ve küresel yapısını yorumlamalarına, anlamalarına ve farkında olmalarına yardımcı olmaktadır. Bu eğitime ne kadar küçük yaşta başlanırsa çevreye yönelik farkındalık ve eğitim başarısı da o düzeyde artacaktır. Bununla birlikte araştırmacılar, ayrıca çocukluğun ve özellikle orta çocukluğun (9-12 yaş) doğa ve çevre bilinci farkındalığının bilişsel ve ahlaki gelişimi iyileştirdiği önemli bir dönem olduğunu ileri sürmektedir (Dewey, 1899; Kellert, 2002; Kohlberg, 1978). Buna göre öğretim tasarımı planlanırken, davranışın kazandırılması ve bilginin 'anlama' noktasına ulaşarak kalıcı öğrenmenin sağlanması için, kullanılacak öğretim tasarımlarından birini de McTighe ve Wiggins (2005) tarafından geliştirilen Anlamaya Dayalı Tasarım (Understanding by Design-UbD) oluşturmaktadır. Bu bağlamda eğitimin yegâne amacı olarak ifade edilen davranış değişikliği kazandırmak değil, davranış kazandırmak amacıyla öğrencilerin çevreye yönelik farkındalık kazanmaları ve bunu hayatlarının her noktasına transfer edebilmelerini sağlamak için anlamaya dayalı UbD tasarımı ile hazırlanmış bir dersin önemi ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle araştırmanın amacı, MEB'in (2018) Hayat Bilgisi 3. sınıf programı vizyonu



arasında yer alan ‘Doğada Hayat’ ünitesinin, UbD ile hazırlanmış bir ders tasarımı ile öğrencilerin çevre farkındalığı üzerindeki etkisini incelemektir.

### **Yöntem**

Çalışma, ilkokul öğrencilerinin doğal ortamlarına odaklanmayı amaçladığından, UbD ile hazırlanmış bir ders tasarımının çevre farkındalığına etkisinin belirlenmesi amacıyla nitel metodoloji uygulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda eylem araştırması yöntemi benimsenmiştir. Çalışma grubunu İstanbul’daki bir devlet ilkokulu üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu kapsamda 15 kız 15 erkek olmak üzere 30 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. UbD’ye dayalı tasarım planı sınıf öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Uygulama; performans görevi, testlerin uygulanması ve tasarım kapsamında yer alan gezi haricinde 16 saat sürmüştür. Nitel araştırmalarda araştırmacılar da araştırmanın bir parçası niteliğindedir. Bu doğrultuda araştırmacı gözlem esnasında notlar almış ve aldığı notlar ile kategori ve temalar oluşturmuştur. Bununla birlikte yansıtıcı öğrenme araçlarına, akran değerlendirmesine ve grup çalışması olan performans görevine de içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz yapılmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırma sonuçlarına göre; UbD tasarımının öğrencilere tanıdığı kişisel alan ile çevreye karşı ilgilerinin arttığı, olumlu tutum sergiledikleri, düşünmeye teşvik edici olduğu görülmüştür. Tasarım sürecinde öğrencilere farklı öğretim seçenekleri sunulması bireysel farklılıklarını desteklemiş ve öğrencilerin duyuşsal olarak kendilerini iyi hissetmelerine ve ifade etmelerine katkıda bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Anlamaya dayalı tasarım, Çevre farkındalığı, Hayat bilgisi programı, İlköğretim, Öğretim tasarımı

### **Kaynaklar**

Alvarez, P. & Vega, P (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental. Attitudes and sustainable behaviours. *Implications for the Environmental Education*, 14(2), 245-260.

Dewey, J. (1899). *The school and society: Being three lectures*. University of Chicago Press.

Karakaş, H., Divrik, M. T. & Divrik, B. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin plastik atıklar ve geri dönüşüm kavramına yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 21(2), 448-470.

- Kellert, S. R. (2002). *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*. MIT Press.
- Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1978(2), 83-87.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Book 1: Cognitive domain*. New York: David Mckay.
- MEB. (2018). İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı, 1, 2, 3. Sınıflar. Ankara: MEB. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> sayfasından erişilmiştir.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

## **Developing Students' Environmental Awareness through Understanding by Design:**

### **Action Research**

*Paper ID: 82*

#### **Kübra Özdemir**

*Yıldız Teknik University, Türkiye*

kubraozdemir3@gmail.com

0000-0003-4213-9513

#### **Sertel Altun**

*Yıldız Teknik University, Türkiye*

sertelaltun@gmail.com

0000-0002-1951-5181

### **Introduction**

Raising awareness through consciousness-raising and raising individuals' environmental awareness is the most important factor in eliminating environmental problems and producing effective solutions (Karakaş, Divrik and Divrik, 2018). Environmental education that attempts to guide community toward sustainable development, as reported by Álvarez and Vega (2009), help individuals interpret, understand, and know the complexity of global environmental problems. Further, researchers argue that early childhood, particularly middle childhood (9 to 12 years), is a crucial time that nature and environmental awareness improve cognitive and moral development (Dewey, 1899; Kellert, 2002; Kohlberg, 1978). Understanding by Design (UbD), developed by McTighe and Wiggins (2005), is one of the instructional designs that can be used to acquire behavior and ensure permanent learning by reaching the "understanding" point of knowledge while planning the instructional design. In this frame, the significance of a course prepared within the UbD frame shows its significant role in providing students environmental awareness and the ability to apply it, as the main purpose of education entails, in every part of their lives instead of pushing them toward a change in their behaviors. From this point of view, the aim of the research is to examine the effect of the "Life in Nature" unit (MEB, 2018), which is among the vision of the ministry of national education's 3rd grade program on environmental awareness of students with a course design prepared with UbD.

## **Methodology**

As the study attempted to address the natural environments of primary school students, a qualitative methodology was employed to identify the effect of an UbD-based instructional design on environmental awareness. In this context, the action research method was adopted. The study group consisted of 30 students, 15 girls and 15 boys who are third-graders from a public primary school in Istanbul. The UbD-based instruction design was implemented by the classroom teacher. The implementation lasted for 16 hours, excluding the performance task and excursion in the context of the implementation of tests and the design. In qualitative research, researchers are also a part of the research. For this reason, the researcher took notes during the observation and developed categories and themes using the notes. Furthermore, the content analysis method was used to analyze the reflective learning tools, peer assessment, and performance task.

## **Results / Expected Outcomes**

At the end of the implementation, it was revealed that an instructional program prepared with UbD increased students' interest in the environment by providing them with enriched in and out-of-class facilities by taking into account personal differences. Moreover, it was observed that it resulted in students gaining a positive attitude towards the environment and encouraged them to think on the issue in a deeper sense. Last of all, the students stated that the implementation affected their emotional well-being and helped them to express themselves better.

**Keywords:** Environmental awareness, Instructional design, Life science curriculum, Primary school, Understanding by design

## **References**

- Alvarez, P. & Vega, P (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental. Attitudes and sustainable behaviours. *Implications for the Environmental Education*, 14(2), 245-260.
- Dewey, J. (1899). *The school and society: Being three lectures*. University of Chicago Press.
- Karakaş, H., Divrik, M. T. & Divrik, B. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin plastik atıklar ve geri dönüşüm kavramına yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 21(2), 448-470.

- Kellert, S. R. (2002). *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*. MIT Press.
- Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1978(2), 83-87.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Book 1: Cognitive domain*. New York: David Mckay.
- MEB. (2018). İlköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı, 1, 2, 3. Sınıflar. Ankara: MEB.  
Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

# **Ortaokul Öğretmenlerinin Program Özerklikleri ile Öğrenen Özerkliğini Desteklemeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

*Bildiri Kodu: 84*

## **Engin Yıldırım**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

enginyildirim1802@gmail.com

0000-0002-0355-3546

## **Zeynep Ayvaz Tuncel**

*Pamukkale Üniversitesi, Türkiye*

zatuncel@pau.edu.tr

0000-0003-1817-9603

## **Giriş**

Merkeziyetçi bir anlayışla hazırlanan öğretim programlarında öğretmenlerin özerkliklerinin engellenmesi öğretmenlerin uzmanlaşmasını da engellemektedir (Bümen, 2020, s. 760; Milner, 2013, s. 15) ve böylece öğrenci gereksinimlerinin karşılanması da zorlaşmaktadır (Bümen, 2019, s. 179). Buna karşın program özerkliğini sağlayabilen bir öğretmenin ise öğrenen özerkliğini de destekleyebileceği tahmin edilmektedir. Çünkü, öğrenme ve öğretmede en kritik unsur öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimdeki doğallık, derinlik ve öğrenci özerkliğine olan katkıdır (UNESCO-GEM, 2017, s. 147). Öğretmenlerin, okul aktivitelerinin öğrencilerin bireysel hedeflerini, ilgilerini ve değerlerini gerçekleştirebilmelerindeki katkısını anlamalarına yardımcı olacak eylemler sergilemeleri yerinde olacaktır (Assor, Kaplan ve Roth, 2002, s. 262).

Dünya üzerinde farklı sektörlerdeki gelişmeler ve bunların eğitim bilimlerine yansımaları, bireylere sunulan eğitim öğretim hizmetine yönelik yaklaşımların değişimini ve geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin de mesleki sorumlulukları kapsamında kendilerini geliştirmeleri ve buna bağlı olarak da öğrencilerin gelişimlerini desteklemeleri önem arz etmektedir. Eğitimle ilgili alanyazında program özerkliği, öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamaları sırasında mesleki gelişimlerine dayalı olarak alacağı kararlarda bireysel inisiyatif alabilmeleri ve özgün davranışlar sergileyebilmeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler program özerklikleri sayesinde öğrencilerinin de özerkliklerini geliştirebilir ve

destekleyebilir. Bu çalışmada, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler “Program Özerklik Ölçeği” (Yolcu ve Akar-Vural, 2020) ve “Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği” (Oğuz, 2013) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan toplam 420 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma probleminin analizinde Spearman’s rho korelasyon testleri ve Kantil Regresyon analizinden yararlanılmıştır.

### **Sonuçlar**

Ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri ve tüm alt boyutları ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin hem gerekliliği hem de sergilenmesine yönelik algıları ve tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri öğrenen özerkliğini desteklenmesinin hem gerekliliği hem de sergilenmesine yönelik algılarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu doğrultuda daha özerk bireyler yetiştirmek adına öğretmenlerin program özerkliğinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı hizmetiçi eğitimler düzenlenmesi, öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin program geliştirme süreçlerine dahil edilmesi; hatta yerel program geliştirme süreçlerinin uygulanacağı bölge ya da okul temelli program geliştirme süreçlerinin işe koşulmasını sağlayacak önlemlerin alınması önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Program özerkliği, Öğrenen özerkliğini destekleme, Öğretmen

### **Kaynaklar**

- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students’ engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılcacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185.
- Bümen, N. T. (2020). Türkiye’de eğitim programı uzmanı olmak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 757-776.

- Milner, H. R. (2013). Policy reforms and de-professionalization of teaching. <https://nepc.colorado.edu/publication/policy-reforms-deprofessionalization> sayfasından erişilmiştir.
- Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194.
- UNESCO-GEM. (2017). *Global education monitoring report 2017-2018: Accountability in education*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Publishing. [Accountability in education: Meeting our commitments Global Education Monitoring Report \(unesco.org\)](https://unesco.org/publications/global-education-monitoring-report-2017-2018) sayfasından erişilmiştir.
- Yolcu, O. & Akar-Vural, R. (2020). A scale development study on measuring science teachers' autonomy on curriculum. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 10(1), 29-52.



# **Examining the Relationship Between Secondary School Teachers' Curriculum Autonomy and Learner Autonomy Supporting**

*Paper ID: 84*

**Engin Yıldırım**

*Ministry of National Education, Türkiye*

enginyildirim1802@gmail.com

0000-0002-0355-3546

**Zeynep Ayvaz Tuncel**

*Pamukkale University, Türkiye*

zatuncel@pau.edu.tr

0000-0002-0355-3546

## **Introduction**

The prevention of teachers' autonomy in curriculums prepared with a centralized approach also prevents teachers from specializing (Bümen, 2020, p. 760; Milner, 2013, p. 15), thus making it difficult to meet student needs (Bümen, 2019, p. 179). On the other hand, it is estimated that a teacher who can provide curriculum autonomy can also support learner autonomy. Because, the most critical element in learning and teaching is the naturalness, depth and contribution to student autonomy in the interaction between teacher and student (UNESCO-GEM, 2017, p. 147). It would be appropriate for teachers to exhibit actions that will help them to understand the contribution of school activities to the realization of students' individual goals, interests and values (Assor, Kaplan and Roth, 2002, p. 262).

Developments in different sectors around the world and their reflections on educational sciences necessitate the change and development of approaches to education and training services offered to individuals. It is important that teachers also develop themselves within the extent of their professional responsibilities and accordingly supporting the development of students. In the literature on education, curriculum autonomy emerges as the ability of teachers to take individual initiative and exhibit unique behaviors in the decisions they will make based on their professional development during the implementation of the curriculum. Teachers can develop and support their students' autonomy through their curriculum autonomy. In this study,

it was aimed to examine the relationship between the curriculum autonomy of teachers working in secondary schools and their learner autonomy supporting.

### **Methodology**

Relational survey model was used in the research. The data were collected through the “Teachers’ Autonomy on Curriculum Scale” (Yolcu and Akar-Vural, 2020) and “Learner Autonomy Support Scale” (Oğuz, 2013). The sample of the study consists of 420 teachers working in secondary schools in Pamukkale and Merkezefendi districts of Denizli. In the analysis of the problem of the research, Spearman’s rho correlation tests and Quantile Regression analysis were used.

### **Results / Expected Outcomes**

There is a positive relationship between secondary school teachers’ perceptions of curriculum autonomy and all its sub-dimensions, as well as the necessity of supporting learner autonomy and its demonstration, and all sub-dimensions. According to the results of the regression analysis, the secondary school teachers’ curriculum autonomy is a significant predictor of the perceptions of both the necessity and the demonstration of the supporting learner autonomy behaviors. In this direction, in order to train more autonomous individuals, it is recommended that organizing practical in-service trainings for the development of teachers' curriculum autonomy; including teachers who are practitioners of the curriculum in the curriculum development processes; even, taking measures which will ensure that regional or school-based curriculum development processes, where local curriculum development processes will be applied.

**Keywords:** Curriculum autonomy, Supporting learner autonomy, Teacher

### **References**

- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students’ engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185.
- Bümen, N. T. (2020). Türkiye’de eğitim programı uzmanı olmak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 757-776.

- Milner, H. R. (2013). Policy reforms and de-professionalization of teaching. Retrieved from <https://nepc.colorado.edu/publication/policy-reforms-deprofessionalization>
- Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194.
- UNESCO-GEM. (2017). *Global education monitoring report 2017-2018: Accountability in education*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Publishing. Retrieved from [Accountability in education: Meeting our commitments Global Education Monitoring Report \(unesco.org\)](https://unesco.org/publications/global-education-monitoring-report-2017-2018)
- Yolcu, O. & Akar-Vural, R. (2020). A scale development study on measuring science teachers' autonomy on curriculum. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 10(1), 29-52.

# İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Derslerinde Ters Yüz Sınıf Modelinin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri

*Bildiri Kodu: 87*

**Zehra Kılıç Özmen**

*İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye*

zehrakilic.ozmen@medeniyet.edu.tr

0000-0001-7825-0016

**Serkan Uçan**

*İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye*

serkan.ucan@medeniyet.edu.tr

0000-0002-3639-3171

**Merve Taşkın Serbest**

*İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye*

mtaskinserbest@gmail.com

0000-0002-5760-867X

## **Giriş**

Ters yüz sınıf modeli, öğrencilerin dersten önce dijital teknolojileri kullanarak konu bilgisi edindikleri, derste ise üst düzey düşünme becerilerinin kullanımına imkân tanıyan, öğrenci merkezli öğrenme aktivitelerinin kullanımını içeren bir öğretim modelidir (Kara, 2016). Literatürdeki araştırmalar; ters yüz sınıf modeli uygulamalarının öğrencilerin, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi becerilerini geliştirdiğini (Alpat, 2019), akademik başarılarını ve öğrenme sürecine katılımlarını artırdığını vurgulamaktadır (Flynn, 2015). Bunun yanı sıra, bu yaklaşımın uygulanmasıyla ilgili öğretmenlerin ve öğrencilerin bazı zorluklarla da (örn; dijital beceri ve materyal eksikliği, pedagojik zorluklar, zaman sıkıntısı) karşılaşabilecekleri belirtilmektedir (Duman, 2019).

Güncel literatür incelendiğinde ters yüz sınıf modeli ile ilgili yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun lise ya da üniversite öğrencileriyle yapıldığı, ilkökul öğrencileriyle yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Kozikoğlu, 2019). İlkokullarda ters yüz sınıf

modelinin kullanımının diğer kademelere göre daha karmaşık ve zorlayıcı olabileceği düşünüldüğünde, bu öğretim modelinin ilkökul öğrencileriyle nasıl etkin bir şekilde kullanılabileceğini incelemek ve anlamak önemli görünmektedir. Bu çalışmayla, literatürde var olan bu araştırma ihtiyacını doldurmak için; ters yüz sınıf modeline uygun olarak hayat bilgisi derslerini alan ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin, bu modelin uygulamasına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

## **Yöntem**

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni (Ucan, 2019; Yin, 2018) kullanılmıştır. Çalışma grubunu 15 ilkökul ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin sınıfında hayat bilgisi dersi yedi hafta boyunca ters yüz sınıf modeli kullanılarak işlenmiş, sürecin sonunda öğrencilere bu modelle ilgili görüşleri sorulmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından alanyazın taranarak belirlenen beş açık uçlu sorudan oluşan anket formu hazırlanmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Verilerin analizinde tematik analiz tekniği ve Braun ve Clarke'ın (2006) önerdiği analiz aşamaları takip edilmiştir.

## **Sonuçlar**

Yapılan analizde ters yüz sınıf modelinin kullanımına yönelik öğrenci görüşleriyle ilgili 'olumlu yönler' ve 'olumsuz yönler' olmak üzere iki geniş tema ortaya çıkmıştır. "Olumlu yönler" temasında öğrenciler ters yüz sınıf modelinin uygulanmasında en çok beğendikleri yönleri açıklamaktadırlar. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin %53'ü dersten önce video izlemenin bu modelin en sevdikleri kısım olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların %40'ı ters yüz sınıf modelini eğlenceli bir aktivite olarak gördükleri için oyuna, %26,6'sı ise çevrimiçi ortamda video izleyerek öğrenme gerçekleştiği için uzaktan eğitime benzetmiştir. Ayrıca öğrencilerin %93'ü bu modelin kullanımını eğlenceli olarak algılayarak, diğer sınıflardaki akranlarına tavsiye edebileceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %67'si tüm derslerin ters yüz sınıf modeliyle işlenebileceğini belirtmiştir. Bu bulgu Nayci'nin (2017) çalışmasıyla örtüşmektedir.

"Olumsuz yönler" temasında ise öğrencilerin ters yüz sınıf modelinin uygulamasından hoşlanmadığı durumlar incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin %46'sı videoları açmakta zorluk yaşamalarından dolayı sevediklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin %33'ü videolarda öğretmenlerini göremedikleri için, derslerin bu modelle işlenmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu, Bergmann ve Sams'ın (2014) ters yüz sınıf modeliyle ilk kez

karşılaşan öğrencilerin, bu ilk iletişim üzerinde olumlu etki yaratmak için, videolarda kendi öğretmenlerinin ses ya da görüntüsünün olmasının önemli olduğu görüşünü desteklemektedir. Genel olarak, bulgular, katılımcıların çoğunluğunun ters yüz sınıf modelinin kullanımı hakkında olumlu algılara sahip olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin derse ilgi ve katılımlarını artırmada iyi bir öğretim yaklaşımı olabileceğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin ders öncesi izlediği videolarda, kendi öğretmenlerinin ses ve görüntüsünün yer almasının önemine dikkat çekilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Durum çalışması, İlkokul öğrencileri, Ters yüz sınıf modeli.

### **Kaynaklar**

- Alpat, M. F. (2019). *The effect of flipped learning-supported critical thinking instruction on the critical disposition and l2 writing skills*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). Flipped learning: Maximizing face time. *Training & Development*, 68(2), 28-31.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Duman, İ. (2019). *Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme motivasyonlarına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Flynn, A. B. (2015). Structure and evaluation of flipped chemistry courses: organic & spectroscopy, large and small, first to third year, English and French. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(2), 198-211.
- Kara, C. O. (2016). Flipped classroom. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 15(45).
- Kozikoğlu, İ. (2019). Flipped learning modeline ilişkin çalışmaların analizi: Karşılaştırmalı bir meta-sentez çalışması. *Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 851-868.
- Nayci, Ö. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uçan, S. (2019). Durum çalışması araştırması. S. Şen & İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s. 227-248). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.

# **Opinions of Second Year Primary School Students on the Application of the Flipped Classroom Model in Life Studies Lessons**

*Paper ID: 87*

**Zehra Kılıç Özmen**

*İstanbul Medeniyet University, Türkiye*

zehrakilic.ozmen@medeniyet.edu.tr

0000-0001-7825-0016

**Serkan Uçan**

*İstanbul Medeniyet University, Türkiye*

serkan.ucan@medeniyet.edu.tr

0000-0002-3639-3171

**Merve Taşkın Serbest**

*İstanbul Medeniyet University, Türkiye*

mtaskinserbest@gmail.com

0000-0002-5760-867X

## **Introduction**

The flipped classroom is an instructional model through which students acquire subject matter knowledge via digital technologies before the lesson, and engage in student-centered learning activities that allow the use of higher-order thinking processes during the lesson (Kara, 2016). The extant literature indicates that the use of flipped classroom model can increase students' academic success and participation in the learning process (Flynn, 2015), and have a more positive impact on the development of skills, such as critical thinking and creativity (Alpat, 2019). Moreover, teachers and students may encounter some difficulties related to the implementation of this model, such as having lack of digital skills and materials, time constraints (Duman, 2019).

In the current literature, the majority of the research studies on the flipped classroom model have been conducted with high school or university students, while there has been a limited attention on primary classroom settings (Kozikoğlu, 2019). Considering that the use of the



flipped classroom model in primary schools can be more complex and challenging compared with other settings, it seems important to examine and understand how this instructional model can be utilised effectively with primary school students. In order to address this research gap, this study aimed to explore the perceptions of 2<sup>nd</sup> grade primary school students on the application of the flipped classroom model in Life Studies lessons.

### **Methodology**

The qualitative case study design (Uçan, 2019; Yin, 2018) was utilised in this study. The participants were fifteen 2<sup>nd</sup> grade primary school students. In participants' class, Life Studies lessons were taught by using the flipped classroom model for seven weeks. At the end of this process, students were asked for their opinions about the use of this model. They were asked to complete a questionnaire consisting of five open-ended questions. These questions were devised by the researchers through a literature review and expert opinions. The thematic analysis technique was utilized for the data analysis and the analysis steps suggested by Braun and Clarke (2006) were followed.

### **Results**

In the analysis, two broad themes emerged regarding the students' perceptions about the use of the flipped classroom model: 'positive aspects' and 'negative aspects'. In the 'positive aspects' theme, students described the aspects that they most liked about the application of the flipped classroom model. According to the analysis results, 53% of the students stated that watching videos before lessons was their favourite part of this model. 40% of the participants compared the flipped classroom model to a game since they considered it as a fun activity, and 26.6% of them to distance education because the learning was taking place by watching online videos. Furthermore, 93% of the students perceived the use of this model as fun, and stated that they would recommend it to their peers in other classrooms. 67% of the students also considered that all their courses could be taught with the flipped classroom model. This finding concurs with the study of Nayci (2017).

In the "negative aspects" theme, students stated the situations they did not like. For instance, 46% of the students stated that they did not like watching the videos as they experienced difficulties in opening them. Also, 33% of the students stated that the lessons should not be taught with this model, since they could not hear their teachers' voices in the videos. This finding supports the view of Bergmann and Sams (2014) that it is important to have the voice

or image of their teachers in the videos in order to have a positive effect on this first communication of students who encounter the flipped classroom model for the first time.

Overall, the findings suggest that the majority of the participants had positive perceptions about the use of flipped classroom model. This study indicates that the flipped classroom model can be a good instructional approach in increasing students' interest and participation in primary school lessons. It also points out the importance of including actual teachers' voice and image in the videos students asked to watch, especially at the primary school setting.

**Key words:** Case study research, Flipped classroom model, Primary school students.

## References

- Alpat, M. F. (2019). *The effect of flipped learning-supported critical thinking instruction on the critical disposition and l2 writing skills*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). Flipped learning: Maximizing face time. *Training & Development*, 68(2), 28-31.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Duman, İ. (2019). *Etkinlik temelli öğrenmeye dayalı ters-yüz edilmiş sınıf modelinin öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme motivasyonlarına etkisi*. (PhD thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Flynn, A. B. (2015). Structure and evaluation of flipped chemistry courses: organic & spectroscopy, large and small, first to third year, English and French. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(2), 198-211.
- Kara, C. O. (2016). Flipped classroom. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 15(45).
- Kozikoğlu, İ. (2019). Flipped learning modeline ilişkin çalışmaların analizi: Karşılaştırmalı bir meta-sentez çalışması. *Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 851-868.
- Nayci, Ö. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi*. (PhD thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Uçan, S. (2019). Durum çalışması araştırması. In S. Şen & İ. Yıldırım (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (pp. 227-248). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

# Öğrencilerin İlkokul Matematik Dersi Kazanımlarına Ulaşma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 104*

**Seday Ünal Tüfekçi**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

sedayunall@gmail.com

0000-0002-0677-2058

**Nevriye Yazçayır**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

yazçayir@gazi.edu.tr

0000-0001-7678-2342

## **Giriş**

Eğitim programları, eğitilenlerin davranış standartlarından öğrenme ve öğretme etkinliklerine kadar tüm eğitim uygulamalarının kılavuzudur. Bu nedenle eğitim sisteminde yaşanan aksaklıkların giderilmesi için eğitim programlarının sürekli geliştirilmesi ve güncellenmesi gerekmektedir (Yüksel, 2004). Günümüzde matematik eğitimi ülkeler için olmazsa olmaz eğitim içeriklerinden birisidir. Matematiğin bilim, teknoloji ve ekonomideki artan önemi nedeniyle Avrupa Birliği (AB), matematik yeterliğini, 21. yüzyılın bilgi toplumunda temel yeterliklerden biri olarak belirlemiştir (Vassiliou, 2011). Matematik öğretiminin başladığı ilkokul yılları çocukların fiziksel ve zihinsel yönden hızla geliştikleri bir dönem olduğundan onlara yönelik hazırlanacak olan programlar yıllara göre farklılıklar göstermekte ve bundan ötürü programların hazırlanması titizlik gerektirmektedir (Altun, 2014). Bilgi toplumları günümüzde temel yeterliklerin ötesinde topluluk üyesi olan tüm bireylere yeni yeterlikler kazandırma amacı ile matematik eğitiminden yararlanmaktadırlar (Gür ve Korkmaz, 2006). Bunun için matematik programlarının kazanımları ve bu kazanımlara ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesi önemlidir. Bu kapsamda araştırmanın genel amacı, ilkokul öğrencilerinin son güncellenen matematik öğretim programlarının kazanımlarına ulaşma düzeylerini belirlemektir.

## **Yöntem**

Bu araştırmada betimsel nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine ve ortaokul matematik öğretmenlerine uygulanmak üzere ilkokul matematik öğretim programı kazanımlarını kapsayacak şekilde bir anket geliştirilmiştir. Anket geliştirme aşamasında öncelikle tüm ilkokul matematik öğretim programlarının kazanımları gözden geçirilmiş ve bu kazanımlar dikkate alınarak ilkokul mezunu olan bir öğrencinin sahip olması gereken kazanımlar genel ifadeler olarak belirlenmiştir. Hazırlanan anketin uzman görüşleri alınmiş ve sonra pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmanın ardından anket katılımcı görüşleri doğrultusunda tekrar gözden geçirilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin Keçiören ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi belirlenirken Keçiören ilçesinde bulunan okullar sosyo-ekonomik durumları göz önüne alınarak düşük orta ve yüksek şeklinde tabakalandırılmıştır. Bu tabakalama sonucunda anket uygulanacak ilkokul sınıf ve ortaokul matematik öğretmenleri seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. 286 sınıf öğretmeni, 169 matematik öğretmeni olmak üzere toplam 455 öğretmen örneklemi oluşturmuştur. Anket 2021-2022 eğitim öğretim yılında yüz yüze görüşme tekniği uygulanarak katılımcı gönüllü onam formu eşliğinde öğretmenlere uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve karşılaştırmalı istatistik analiz yöntemleri kullanılmıştır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Ortaokul matematik öğretmenlerine göre ilkokul mezunu öğrencilerin ilkokul matematik öğretim programı kazanımlarına ulaşma düzeyleri orta düzeydedir. Ortaokul matematik öğretmenleri ilkokul mezunu öğrencilerin en üst düzeyde “Veri İşleme” öğrenme alanı kazanımlarına; en düşük düzeyde ise “Ölçme” öğrenme alanı kazanımlarına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerine göre ise ilkokul mezunu öğrencilerin ilkokul matematik öğretim programı kazanımlarına ulaşma düzeyleri orta düzeyin üstündedir. Sınıf öğretmenleri de ilkokul mezunu öğrencilerin en üst düzeyde “Veri İşleme” öğrenme alanı kazanımlarına; en düşük düzeyde ise “Ölçme” öğrenme alanı kazanımlarına sahip oldukları görüşündedirler.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile ilkokul öğrencilerinin ilkokul matematik öğretim programı kazanımlarına ulaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortaokul matematik öğretmenlerine göre “Ölçme”

öğrenme alanı kazanımlarına üst sosyo-ekonomik düzey okul öğrencileri düşük ve orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okul öğrencilerine göre daha üst düzeyde sahiptirler.

**Anahtar Sözcükler:** İlkokul matematik öğrenme alanları, Ortaokul matematik öğretmenleri, Program geliştirme, Sınıf öğretmenleri, Sosyo-ekonomik düzey.

### **Kaynaklar**

Altun, M. (2014). *İlköğretim ikinci kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi* (10. b.). Bursa: Aktüel Yayıncılık

Gür, H. & Korkmaz, E. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 65-74.

Vassiliou, A. (2011), Avrupa'da Matematik Eğitimi: Temel Zorluklar ve Ulusal Politikalar Avrupa Komisyonu Raporu. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> sayfasından erişilmiştir.

Yüksel, S. (2004). Merkezi ve yerel düzeylerde program geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, 29(132). 10-14.

**Investigation of Students' Achievement Levels of Primary School Mathematics Lesson  
Achievements According to Teachers' Views**

*Paper ID: 104*

**Seday Ünal Tüfekçi**

*Ministry of National Education, Türkiye*

sedayunall@gmail.com

0000-0002-0677-2058

**Nevriye Yazçayır**

*Gazi University, Türkiye*

yazcayir@gazi.edu.tr

0000-0001-7678-2342

**Introduction**

Curricula are the guide to all educational practices, from the behaviour standards of the students to the learning and teaching activities. For this reason, it is necessary to continuously develop and update the education programs in order to eliminate the problems experienced in the education system (Yüksel, 2004). Today, mathematics education is one of the indispensable educational content for countries. Due to the increasing importance of mathematics in science, technology and economy, the European Union (EU) has determined mathematics competence as one of the basic competences in the 21st century's information society (Vassiliou, 2011). Since the primary school years, when mathematics teaching begins, are a period in which children develop rapidly physically and mentally, the curricula to be prepared for them vary according to the years, and therefore the preparation of the curricula requires meticulousness (Altun, 2014). Today, information societies benefit from mathematics education with the aim of gaining new competencies to all individuals who are members of the community beyond basic competencies (Gür and Korkmaz, 2006). For this, it is important to determine the achievements of mathematics curricula and to what extent these achievements have been achieved. In this context, the general aim of the research is to determine the level of primary school students' achievement of the achievements of the last updated mathematics curriculum.

## **Methodology**

In this study, descriptive quantitative research method was used. Within the scope of the research, a questionnaire was developed to include primary school mathematics curriculum achievements to be applied to primary school teachers and secondary school mathematics teachers. In the questionnaire development stage, first, the achievements of all primary school mathematics curricula were reviewed and considering these achievements, the achievements that a primary school graduate should have were determined as general expressions. Expert opinions of the prepared questionnaire were taken and then a pilot study was carried out. After the pilot study, the questionnaire was revised in line with the views of the participants and made ready for implementation. The universe of the research consists of classroom teachers working in primary schools and mathematics teachers working in secondary schools in the Keçiören district of Ankara in the 2021-2022 academic year. While determining the sample of the research, the schools in Keçiören district were stratified as low, medium and high considering their socio-economic status. As a result of this stratification, primary school classroom and secondary school mathematics teachers to whom the questionnaire will be applied were determined by random method. The sample consisted of 455 teachers, including 286 classroom teachers and 169 mathematics teachers. The questionnaire was applied to the teachers in the 2021-2022 academic year by applying the face-to-face interview technique, accompanied by the participant voluntary consent form. Descriptive and comparative statistical analysis methods were used in the analysis of the data.

## **Results / Expected Outcomes**

According to secondary school mathematics teachers, primary school students' achievement levels in primary school mathematics curriculum are at a moderate level. Secondary school mathematics teachers have the highest level of "Data Monitoring" learning area acquisitions of primary school students; at the lowest level, they stated that they had the "Measurement" learning domain gains. According to the classroom teachers, the level of achieving primary school mathematics curriculum achievements of primary school graduates is above the medium level. Classroom teachers also contribute to the "Data Monitoring" learning field achievements of primary school graduate students at the highest level; at the lowest level, they are of the opinion that they have the "Measurement" learning domain gains.

According to the views of the classroom teachers, there is no significant difference between the socio-economic level of the school and the primary school students' primary school



mathematics curriculum success levels. According to the secondary school mathematics teachers, the students from the upper socio-economic level school have higher levels of achievement of “measurement” learning area than the school students from the low and middle socio-economic level.

**Keywords:** Classroom teachers, Curriculum development, Primary school mathematics learning areas, Secondary school mathematics teachers, Socio-economic level.

### **References**

- Altun, M. (2014). *İlköğretim ikinci kademe (5, 6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi* (10th ed.). Bursa: Aktüel Yayıncılık
- Gür, H. & Korkmaz, E. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 65-74.
- Vassiliou, A. (2011), Avrupa’da Matematik Eğitimi: Temel Zorluklar ve Ulusal Politikalar Avrupa Komisyonu Raporu. Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Yüksel, S. (2004). Merkezi ve yerel düzeylerde program geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, 29(132). 10-14.

## **Eğitim Pogramı Perspektifinden Barış İçin Eğitim: Kuzey Kıbrıs rneği**

*Bildiri Kodu: 107*

**Gülen Onurkan Aliusta**

*Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC*

*gulen.onurkan@emu.edu.tr*

*0000-0002-1964-2615*

### **Giriş**

Kıbrıs, 1974 yılında yaşanan savaştan sonra ikiye bölünmüş çatışma sonrası bölge olarak kabul edilmektedir (Quaynor, 2011). Adanın fiziki olarak bölünmesi ve siyasi olarak birbirini tanımayan iki farklı yönetim sisteminin varlığı nedeniyle iki toplum, kırk yıl boyunca herhangi bir fiziksel temas olmadan hayatlarını sürdürdüler (Perikleous, Onurkan-Samani ve Onurkan-Aliusta, 2021). 2003 yılında birkaç sınır kapısının açılması sonrası, iki toplum arasındaki teması sağlayan geçişlere izin verilmeye başlandı.

2017 yılında, iki toplumlu Eğitim Teknik Komitesi, barış eğitimi yoluyla Kıbrıs'taki iki ana toplum arasındaki teması arttırmayı, ayrıca, barış, anlayış ve ırkçılık karşıtlığını teşvik etmeyi amaçlayan 'Hayal Et (Imagine)' projesi adlı eğitim programını uygulamaya koydu (Education for a Culture of Peace, 2022).

Barış eğitimi, kaliteli eğitimin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmektedir (Fountain, 1999). UNICEF barış eğitimini, çatışma ve şiddeti önlemek, çatışmaları barışçıl bir şekilde ozmek ve barışa elverişli koşulları yaratmak için gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirme süreci olarak tanımlamaktadır (Fountain, 1999, s. i). UNICEF eğitim programlarında yer alan barış eğitiminin amaçları bilgi, beceri ve tutumsal amaçlardan oluşmaktadır (Fountain, 1999, s. 14-16).

Bugüne kadar, Kuzey Kıbrıs'ta temel eğitim programını barış eğitimi amaçları açısından inceleyen çok az araştırma bulunmaktadır. Bu alışma, bu boşluktan yola çıkararak Kuzey Kıbrıs'taki okullarda uygulanan temel eğitim programında yer alan amaç ve öğrenme ıktılarının UNICEF eğitim programlarında yer alan barış eğitimi amaçlarıyla ne lde uyumlu olduğunu ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

## Yöntem

Temel eğitim programında yer alan amaç ve öğrenme çıktılarının UNICEF eğitim programlarında belirlenen barış eğitimi amaçları ile ne ölçüde uyumlu olduğunu belirlemek için derinlemesine doküman analizi yapılmıştır. UNICEF eğitim programlarında yer alan bilgi, beceri ve tutumları içeren barış eğitiminin amaçları, temel eğitim programı amaç ve öğrenme çıktılarını incelemek için bir çerçeve olarak kullanılmıştır.

Kuzey Kıbrıs'taki okullarda uygulanan temel eğitim programı ilk kez 2016 yılında geliştirilmiş olup, ilköğretimin beş yılı ile ortaöğretimin ilk üç yılını kapsamaktadır (Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı [MEB], 2016). İlköğretimde uygulanan ve 10 dersten oluşan öğretim programı bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu sebeple, ilköğretimde okutulan 10 dersin öğretim programı UNICEF tarafından geliştirilen çerçeveye göre ayrı ayrı incelenmiştir.

## Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

On dersin öğretim programının analizinden elde edilen ön bulgular, UNICEF çerçevesinde yer alan barış eğitiminin kimi amaçlarının kimi derslerin öğretim programlarına entegre edildiğini ortaya koymuştur. UNICEF çerçevesinde bulunan barış eğitimi amaçları ile Kuzey Kıbrıs'ta ilköğretimde okutulan kimi derslerin öğretim programlarının amaç ve öğrenme çıktıları arasında bir dereceye kadar uyum olduğu söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Barış eğitimi, Barış kültürü eğitimi, Irkçılık karşıtı eğitim, Eğitim programı analizi, UNICEF barış eğitimi çerçevesi.

## Kaynaklar

Education for a Culture of Peace. (2022). 'IMAGINE'. <https://www.ahdr.info/peace-education/58-education-for-a-culture-of-peace-imagine> sayfasından erişilmiştir.

Fountain, S. (1999). Peace Education in UNICEF. Working Paper Series, Programme Division, Education Section, UNICEF, New York.

MEB. (2016). Temel Eğitim Programı. <http://tepgp.emu.edu.tr/TEPGPg.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Perikleous, L., Onurkan-Samani, M. & Onurkan-Aliusta, G. (2021). Those who control the narrative control the future: The teaching of History in Greek Cypriot and Turkish Cypriot schools. *Historical Encounters*, 8(2), 124-139. <https://doi.org/10.52289/hej8.207>

Quaynor, L. J. (2011). Citizenship education in post-conflict contexts: a review of the literature. *Education, Citizenship and Social Justice* 7(1), 33–57.  
<https://doi.org/10.1177/2F1746197911432593>

# **Education for Peace from a Curriculum Perspective: The Case of Northern Cyprus**

*Paper ID: 107*

**Gülen Onurkan Aliusta**

*Eastern Mediterranean University, TRNC*

gulen.onurkan@emu.edu.tr

0000-0002-1964-2615

## **Introduction**

Cyprus is considered as a post-conflict region (Quaynor, 2011) which is divided into two after the war in 1974. Due to physical division of the island and the existence of two different governmental systems that do not politically recognize each other, the two communities lived without any physical contact for four decades (Perikleous, Onurkan-Samani and Onurkan-Aliusta, 2021). The opening of several checkpoints in 2003 allowed crossings to both sides permitting contacts between the two communities.

In 2017, the Bi-communal Technical Committee on education launched an educational program called the ‘Imagine’ project. The project aims to increase contact between the two main communities in Cyprus promoting peace, understanding and anti-racism through peace education (Education for a Culture of Peace, 2022).

Peace education is considered as a crucial component of quality education (Fountain, 1999). UNICEF defines peace education as the process of promoting the knowledge, skills, attitudes and values required to prevent conflict and violence, to resolve conflict peacefully and to create the conditions conducive to peace (Fountain, 1999, p. i). The aims of peace education listed in UNICEF programmes consist of knowledge, skills and attitudinal aims (Fountain, 1999, p. 14-16).

To date, little research has examined the basic curriculum in terms of aims of peace education in North Cyprus. The study addresses this gap aiming to examine the basic curriculum implemented in schools in North Cyprus to find out the extent the aims and the learning outcomes are aligned with the aims of peace education stated in UNICEF programmes.

## **Methodology**

An in-depth document analysis of the basic curriculum was conducted in order to find out the extent the aims and the learning outcomes are aligned with the aims of peace education provided in UNICEF educational programmes. The aims of peace education that include knowledge, skills and attitudes in UNICEF programmes (Fountain, 1999, p. 14-16) were used as a framework to examine the aims and the learning outcomes in the basic curriculum.

Basic curriculum implemented in schools in North Cyprus was developed for the first time in 2016 and it covers the five years of primary education and the first three years of secondary education (Ministry of National Education and Culture [MNEC], 2016). The curriculum implemented in primary education consisting of 10 subjects is the focus of this study. Hence, the curricula of 10 subjects taught in primary education were analysed separately with regards to the framework developed by the UNICEF.

## **Results / Expected Outcomes**

The preliminary findings obtained from the analysis revealed that some of the aims of peace education given in UNICEF framework are integrated in some subject curricula. It can be said that there is an alignment, to a certain degree, between the aims of peace education stated in UNICEF framework and the aims and the objectives of some of the subjects taught in primary education in North Cyprus.

**Keywords:** Anti-racism education, Culture of peace education, Curriculum analysis, Peace education, UNICEF peace education framework

## **References**

- Education for a Culture of Peace. (2022). 'IMAGINE'. Retrieved from <https://www.ahdr.info/peace-education/58-education-for-a-culture-of-peace-imagine>
- Fountain, S. (1999). Peace Education in UNICEF. Working Paper Series, Programme Division, Education Section, UNICEF, New York.
- MNEC. (2016). Temel Eğitim Programı. Retrieved from <http://tepgp.emu.edu.tr/TEPGPg.pdf>
- Perikleous, L., Onurkan-Samani, M. & Onurkan-Aliusta, G. (2021). Those who control the narrative control the future: The teaching of History in Greek Cypriot and Turkish Cypriot schools. *Historical Encounters*, 8(2), 124-139. <https://doi.org/10.52289/hej8.207>

Quaynor, L. J. (2011). Citizenship education in post-conflict contexts: a review of the literature. *Education, Citizenship and Social Justice* 7(1), 33–57.  
<https://doi.org/10.1177/2F1746197911432593>

## UbD İlkelerine Göre Hazırlanmış 4. Sınıf Bilgi Okuryazarlığı Ders Tasarımı: Öğrenci Başarı ve Görüşlerinin İncelenmesi

*Bildiri Kodu:112*

### **Deniz Baysura**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

ozgedenizbaysura@gmail.com

0000-0003-2078-6242

### **Sertel Altun**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

sertelaltun@gmail.com

0000-0002-1951-5181

### **Giriş**

Bilgi çağının getirdiği tüm sistemlerdeki hızlı dönüşüm ve gelişime uyum sağlayabilmek için bilgi okuryazarı bireyler yetiştirmek önemlidir. Çünkü ancak bilgi okuryazarı olan bireyler yaşam boyu öğrenme becerisini kullanarak değişen çağa adapte olabilecek, bilgiyi araştırıp, analiz edip ihtiyacı doğrultusunda kullanabilecektir. Bunun yanında bilgi okuryazarlığı medya, teknoloji, finans, bilgisayar, görsel, internet ve dijital okuryazarlık gibi farklı alanlardaki okuryazarlık becerilerinin kazandırılması için de geliştirici ve kapsayıcı bir role sahiptir (Breivik, 2000; Demiralay ve Karadeniz, 2008). Bilgi okuryazarlığı geleceğe uyum sağlamada, yaşam boyu öğrenmede ve başarılı olmakta ön koşul olduğundan (IFLA, 2005) birçok gelişmiş ülke erken çocuklukta bu becerilerin kazandırılmasını önemli görüp (UNESCO, 2011) öğretim programlarına bilgi okuryazarlığı becerilerini entegre etmiştir (Duygulu-Dardağan, 2019).

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de bilgi okuryazarlığına yönelik çalışmaların yüksek öğretim seviyesinde yoğunlaştığı görülürken (Duygulu-Dardağan, 2019; Karadeniz-Bayrak, 2014; Özgüven, 2019) ilk ve orta öğretim düzeyinde yapılan araştırmalar sınırlıdır (Demiralay ve Karadeniz, 2008; Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2002). Bu bağlamda erken çocuklukta öğrenmeler için ilköğretim düzeyine özgü çalışmaların daha çok yapılmasına ihtiyaç vardır.

Oakleaf (2007) bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması ve ölçülmesi sürecinde öğrenenlere otantik görevler verilmesi gerektiğini söylemiştir. Bu bağlamda bilgi okuryazarlığı



becerilerinin yaşantı temelli olarak, öğrencilerde beceri gelişimini sağlayacak bir öğretim tasarımı ile sunulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin yaşam boyu öğrenmesini, kalıcı öğrenmeler oluşturmasını ve anlamasını hedefe alan Understanding by Design (UbD)-Anlamaya Dayalı Tasarım modelinin bu bakımdan Bilgi Okuryazarlığı dersinin tasarımına uygun olduğu düşünülmüştür. Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı UbD ile tasarlanmış olan Bilgi Okuryazarlığı dersinin ilkökul 4. sınıf öğrencileri üzerindeki yansımalarının incelenmesidir.

## **Yöntem**

Bu araştırmada nicel ve nitel veri veya yöntemlerin olayları anlama ve derinliğini arttırma amacıyla birleştirildiği karma araştırma yöntemi (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007) kullanılmıştır. Çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde sosyoekonomik düzeyleri üst düzeyde olan öğrencilerin bulunduğu bir özel okulun 4. sınıfında okuyan 20 öğrenciden oluşmaktadır.

UbD ile hazırlanmış bir ders tasarımının bilgi okuryazarlığına etkisinin belirlenmesi amaçlandığından hazırlanan 12 saatlik tasarım bilgi merkezi (kütüphane) öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Tasarımın sonunda öğrenciler hazırladıkları performans görevlerini sunmuşlardır. Veri toplama aracı olarak başarı testi, çalışma kağıtları, gözlem, performans görevi, öğrenme günlükleri ve görüşme kullanılmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinde içerik analizi kullanılmış, diğer nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz verilerin belirlenen temalar göre sunulmasına ve yorumlanmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Çalışma sonucunda öğrenciler bilgiye doğru şekilde ulaşmayı, bilgiyi sorgulamayı, araştırma adımlarına uygun biçimde araştırma yapmayı, kaynakça oluşturmayı, veri tabanı kullanmayı, kitap türü çeşitlerini ve sınıflama yapmayı öğrendiklerini ifade etmiştir. Bu sonuç UbD ile yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığına dair farklı sınıf düzeylerinde yapılan çalışmalarla (Gürbüz, Kahya-Koçak ve Yurtseven, 2022; Yurtseven, Doğan ve Altun; 2013) benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin UbD ile yapılan öğretim sürecinde sunum yapma, grup çalışmasında ortak zaman ve iş bölümü organize etmede zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** İlköğretim, Karma desen, Performans görevi, Öğrenme, Öğretim tasarımı

## Kaynaklar

- Breivik, P. S. (2000). *Information literacy for the sceptical library director*. IATUL Conference'da sunulmuş bildiri. 3-7 Haziran, Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia.
- Demiralay, R. & Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 3(2), 89-119.
- Duygulu-Dardağan, D. (2019). *Lise öğrencilerine bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında okul kütüphanelerinin rolü: Gaziantep Koleji Vakfı Özel Okulları Lisesinde uygulanan bilgi okuryazarlığı programının değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- IFLA. (2005). *Beacons of the information society*. <https://www.ifla.org/publications/beaconsof-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy> sayfasından erişilmiştir.
- Gürbüz, Ö., Kahya-Koçak, F. & Yurtseven, N. (2022). UbD temelli gelişimsel yaklaşım uygulamalarının matematik dersi öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 581-601. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791938>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Karadeniz-Bayrak, B. (2014). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 439-456.
- Kurbanoğlu, S. & Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmen adaylarına uygulanan bilgi okuryazarlığı programının etkililiği ve bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgisayar öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 98-105.
- Oakleaf, M. (2007). Using rubrics to collect evidence for decision-making: what do librarians need to learn? *Evidence Based Library and Information Practice [Online]*, 2(3). <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/view/261/524> sayfasından erişilmiştir.

Özgüven, Ü. (2019). *Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmede kullanıcı eğitiminin rolü: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Şeçkin Yayıncılık.

Yurtseven, N., Doğan, S. & Altun, S. (2013). UbD (understanding by design) modeline göre hazırlanmış farklılaştırılmış fen ve teknoloji dersi öğretim planı: Türkiye örneği. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(1).

## **Fourth-Grade Information Literacy Course Design with UbD: An Investigation of Students' Success and Views**

*Paper ID: 112*

**Deniz Baysura**

*Yıldız Technical University, Türkiye*

ozgedenizbaysura@gmail.com

0000-0003-2078-6242

**Sertel Altun**

*Yıldız Technical University, Türkiye*

sertelaltun@gmail.com

0000-0002-1951-5181

### **Introduction**

It is crucial to raise information literate individuals to adapt to the information age, as only information literate individuals will be competent in adapting to the age of fast-paced change by using their lifelong skills as well as researching, analyzing, and using information. Information literacy plays a growing and inclusive role in the acquisition of literacy skills in various fields such as media, technology, finance, computer, visual, internet, and digital literacy (Breivik, 2000; Demiralay and Karadeniz, 2008). Since information literacy is a prerequisite for adapting to the future, lifelong learning, and success (IFLA, 2005), developed countries highlight the importance of skill acquisition in early childhood (UNESCO, 2011) and have integrated information literacy skills into their curricula (Duygulu-Dardağan, 2019).

Information literacy studies in Turkey are mostly conducted at the higher education level (Duygulu-Dardağan, 2019; Karadeniz-Bayrak, 2014; Özgüven, 2019), while studies at the primary and secondary education levels are limited (Demiralay and Karadeniz, 2008; Kurbanoglu and Akkoyunlu, 2002). More research on the primary education level is required for early childhood learning.

Oakleaf (2007) emphasizes that learners should be given authentic tasks when learning and measuring information literacy skills. Experience-based information literacy skills need to be accompanied by instructional design that promotes skill development. In brief, the

Understanding by Design (UbD) model is thought to be appropriate for the Information Literacy course design. The study thus seeks to investigate the reflections of the Information Literacy course designed using UbD (Understanding by Design) on the primary school fourth grade students.

### **Methodology**

A mixed research method was employed in the study (Johnson, Onwuegbuzie and Turner, 2007), in which quantitative and qualitative data or methods were combined to better understand and explore the phenomenon. The study group consists of 20 fourth grade students from higher socioeconomic status at a private school in Istanbul in the 2021-2022 academic year.

Since it was intended to reveal the effect of UbD-based instructional design on information literacy, a 12-hour design information centre (library) was implemented by teachers. Afterwards, the students presented their performance tasks. Data were collected through achievement tests, worksheets, observations, performance tasks, learning diaries, and interviews.

Content analysis was used to analyze semi-structured interviews, and descriptive analysis was used to analyze other qualitative data. Descriptive analysis engages in summarizing and interpreting the collected data according to predetermined themes (Yıldırım and Şimşek, 2018).

### **Results / Expected Results**

Students reported that they learned how to correctly access information, question information, conduct research, create a bibliography, use database, search for types of books, and classify. This finding is consistent with studies conducted at different grade levels (Gürbüz, Kahya-Koçak and Yurtseven, 2022; Yurtseven, Doğan and Altun, 2013) which conclude that UbD-based instruction improves student academic achievement. Following the implementation of UbD, it was seen that the students had difficulties in making presentations, managing time and dividing labor in group work.

**Key Words:** Instructional design, Learning, Mixed methods design, Performance task, Primary education

## References

- Breivik, P. S. (2000). *Information literacy for the sceptical library director*. Paper presented at the IATUL Conference. 3-7 June, Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia.
- Demiralay, R. & Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 3(2), 89-119.
- Duygulu-Dardağan, D. (2019). *Lise öğrencilerine bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında okul kütüphanelerinin rolü: Gaziantep Koleji Vakfı Özel Okulları Lisesinde uygulanan bilgi okuryazarlığı programının değerlendirilmesi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- IFLA. (2005). *Beacons of the information society*. Retrieved from <https://www.ifla.org/publications/beaconsof-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>
- Gürbüz, Ö., Kahya-Koçak, F. & Yurtseven, N. (2022). UbD temelli gelişimsel yaklaşım uygulamalarının matematik dersi öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 581-601. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.791938>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Karadeniz-Bayrak, B. (2014). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 439-456.
- Kurbanoğlu, S. & Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmen adaylarına uygulanan bilgi okuryazarlığı programının etkililiği ve bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgisayar öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 98-105.
- Oakleaf, M. (2007). Using rubrics to collect evidence for decision-making: what do librarians need to learn? *Evidence Based Library and Information Practice [Online]*, 2(3). Retrieved from <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/view/261/524>
- Özgüven, Ü. (2019). *Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirmede kullanıcı eğitiminin rolü: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Şeçkin Yayıncılık.

Yurtseven, N., Doğan, S. & Altun, S. (2013). UbD (understanding by design) modeline göre hazırlanmış farklılaştırılmış fen ve teknoloji dersi öğretim planı: Türkiye örneği. *Sirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(1).

**Anadolu Masal Anlatıcılığı Eğitimi Almış Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarında Masalın Kullanılmasına İlişkin Görüşleri**

*Bildiri Kodu: 115*

**Zeynep Uç**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

uczeynep@hotmail.com

0000-0001-5577-7843

**İbrahim Tuncel**

*Pamukkale Üniversitesi, Türkiye*

ituncel@pau.edu.tr

0000-0002-6533-6352

**Giriş**

2019 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ve UNESCO Türkiye Milli Komisyonu iş birliği ile Anadolu Masalları Projesi adı altında proje çalışması başlatılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi öğretmenleri de Anadolu Masal Anlatıcılığı hizmet içi eğitimlere katılıp sınıflarında gerçekleştirdikleri eğitim-öğretim süreçlerinde Anadolu Masallarına yer vermeye başlamışlardır. Öğretmenlerin; Anadolu masallarını okul öncesi eğitimin içine nasıl dâhil ettiklerinin, eğitim ortamlarında nasıl kullandıklarının, bir başka ifade ile masalın eğitim durumlarına nasıl yansıtıldığının ortaya çıkarılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Tarihin büyük bir bölümünün sözlü olduğu düşünülürse masal anlatıcısının toplum içindeki önemi anlaşılmaktadır. Masal anlatıcısı her toplumun belleğidir (Topçam, 2019, s. 22). Masal ise, insanlığın gelişim dönemleri ile özdeşleştiği düşünüldüğünde toplumların çocukluk çağlarındaki ürünleridir (Kıbrıs, 2002, s. 39). Günümüzde masalın çocukların gelişiminde ve eğitim süreçlerinde çok büyük katkısı olduğu unutulmamalıdır. Masal kadar masalın içeriği, masalın dili ve masal anlatıcıları temel öğeler olarak önemini korumaktadır (Oruç ve Çağır, 2020, s. 708).

Bu araştırmada, Anadolu masal anlatıcılığı eğitimi almış okul öncesi öğretmenlerinin Anadolu masallarını eğitim durumlarında kullanmalarına ilişkin görüşlerini incelemek böylece masal



anlatıcılığı uygulamalarının eğitim durumlarına katkısını ve sınırlılıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Bu araştırmada, durum çalışması desenlerinden, bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Denizli ili ve ilçelerinde görev yapmakta olan Anadolu masal anlatıcılığı eğitimi almış 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri üzerinde içerik analizi yapılmıştır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırmanın sonucunda; masalın planlanması, masal kullanmanın öğrenci gelişimine katkısı, masalla birlikte kullanılan yöntem ve teknikler, masal kullanmanın sınıf yönetimine katkısı, masal kullanmanın sınırlılıkları ana temalarına ulaşılmıştır. Anadolu masal anlatıcılığı eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre; öğretmenlerin, masalı planlama aşamasında öğrenci yaş seviyesine ve planlarında yer alan kazanım göstergelere, kavram, belirli gün haftalara ve konuya göre masal seçmeye çalıştıkları, fiziksel ortam hazırlığı ve araç gereç hazırlığı yaptıkları, masalın Türkçe etkinliği, görsel sanat etkinliği ve drama etkinliği ile bütünleştirilerek plana eklenerek kullanılabilirdiği; okul öncesi eğitim programı ile masalın bütünleştirilebildiği programın hedeflediği dil gelişimini, sosyal duygusal gelişimi, motor gelişimi desteklediği, öğretmenlerin masal uygulamaları yaparken en çok soru cevap ve canlandırma/dramatizasyon yöntem ve tekniklerinden yararlandıkları; masal kullanmanın sınıf ortamına ve ilişkilerin düzenlenmesine destek olduğu; özellikle masal kullanmanın öğrencilerle göz teması kurmayı kolaylaştırdığı ve öğrencilerin meraklarını artırdığı ve zaman yönetimi açısından sınıf yönetimine katkısı olduğu; masal uygulamalarının derlenen masal sayısı, masalın içeriği, kazanım göstergelere uygun masal bulamama, yaş grubu seviyesine uygun masal bulamama olarak sınırlandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Anadolu masalları, Anadolu masal anlatıcılığı eğitimi, Eğitim durumları, Masal anlatıcısı, Okul öncesi eğitim.

## **Kaynaklar**

Kıbrıs, İ. (2002). *Yeni yüzyıl için uygulamalı çocuk edebiyatı*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

- Oruç, Ő. & ağır, S. (2020). Masal anlatıcılarına göre masal anlatıcılarında olması gereken zellikler. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 707-723.
- Topçam, S. (2019). *Masal anlatıcılığı ve günümüz masal anlatıcılığında hazırlanma süreçleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

# **Views of Pre-School Teachers Who Got the Anatolian Storytelling Training on Using the Stories in Teaching and Learning Practices**

*Paper ID: 115*

**Zeynep Uç**

*Ministry of National Education, Türkiye*

uczeynep@hotmail.com

0000-0001-5577-7843

**İbrahim Tuncel**

*Pamukkale University, Türkiye*

ituncel@pau.edu.tr

0000-0002-6533-6352

## **Introduction**

In 2019, a project under the name of Anatolian Tales Project has been initiated in cooperation with the Ministry of National Education, General Directorate of Teacher Training and Development and UNESCO Turkish National Commission. Pre-school teachers affiliated to the Ministry of National Education also participated in Anatolian Storytelling in-service training and started to include Anatolian Tales in the education processes they carried out in their classrooms. Teachers; it was necessary to reveal how Anatolian tales were included in pre-school education, how they were used in educational environments, in other words, how the tale was reflected in educational situations. Considering that most of the history is oral, the importance of the storyteller in society is understood. The storyteller is the memory of every society (Topçam, 2019, p. 22). Fairy tales, on the other hand, are the products of societies in their childhood when it is thought that they are identified with the developmental periods of humanity (Kıbrıs, 2002, p. 39). Today, it should not be forgotten that fairy tales have a great contribution to the development and educational processes of children. The content of the fairy tale, the language of the tale and the storytellers maintain their importance as basic elements as much as the tale (Oruç and Çağır, p. 708).

In this study, it is aimed to examine the opinions of preschool teachers who have been trained in Anatolian storytelling on their use of Anatolian fairy tales in educational situations, thus to reveal the contribution and limitations of storytelling practices to their educational status.

### **Methodology**

The research was carried out according to the case study, which is one of the qualitative research methods. In this study, holistic single case design, one of the case study designs, was used. The study group of the research was determined by the maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods. The study group of the research consists of 20 preschool teachers who have been trained in Anatolian storytelling, working in Denizli province and its districts. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool. Content analysis was performed on the data of the research.

### **Results / Expected Outcomes**

As a result of the research; main themes were reached planning of fairy tale, contribution of using fairy tale to student development, methods and techniques used with fairy tales, contribution of using fairy tales to classroom management, limitations of using fairy tales. According to the opinions of preschool teachers who received Anatolian storytelling training; in the planning stage of the tale, the teachers tried to choose tales according to the age level of the student and the achievement indicators in the plans, the earnings, the specific days, the weeks and the subject; they prepared the physical environment and prepared the equipment, the tale can be used by integrating it with Turkish activity, visual art activity and drama activity and adding it to the plan; it supports the language development, social emotional development and motor development targeted by the program, in which the preschool education program and the fairy tale can be integrated, it was determined that teachers mostly benefited from question-answer and animation/dramatization methods and techniques while making fairy tale applications; using fairy tales supports the classroom environment and the regulation of relations; especially using fairy tales facilitates eye contact with students and increases students' curiosity and contributes to classroom management in terms of time management; It was concluded that tale applications were limited as the number of tales compiled, the content of the tale, the inability to find tales suitable for the outcome indicators, and the inability to find tales suitable for the age group level.

**Keywords:** Anatolian tales, Anatolian storytelling, Anatolian storytelling training, Education situations, Pre-school education.

## References

- Kıbrıs, İ. (2002). *Yeni yüzyıl için uygulamalı çocuk edebiyatı*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Oruç, Ş. & Çağır, S. (2020). Masal anlatıcılarına göre masal anlatıcılarında olması gereken özellikler. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 707-723.
- Topçam, S. (2019). *Masal anlatıcılığı ve günümüz masal anlatıcılığında hazırlanma süreçleri*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

# İngilizce Öğretmenlerinin Program Uyumluluğunu Sağlama Durumlarının İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 120*

## **Recep Kahramanoğlu**

*Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*

recepkahramanoglu@gmail.com

0000-0001-6670-8165

## **Firdevs An Pak**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

an.firdevs@gmail.com

0000-0002-0372-8086

## **Giriş**

Program uyumluluğu, başarılı öğrenmelerin güvenilir bir şekilde sağlanması için öğretim programında yer alan hedefler, değerlendirme sistemi ve sınıf içi öğretim etkinliklerinin uyumlu hale getirilmesini gerektiğini ifade eden bir ilkedir (Scott, 1983). Öğretmenler, kazanımlarla tutarlı bir öğrenme öğretme süreci izlediğinde ve değerlendirmeleri kazanımlarla tutarlı bir şekilde yaptığında program öğeleri arasında uyumluluğu sağlamış olacaktır.

Program uyumluluğu, bir eğitim sisteminin arzu edilen seyrini sürdürmesinde kritik öneme sahiptir (Webb, 1997). Program uyumluluğu, kaynaklara daha iyi odaklanma ve böylece öğretimsel anlamda karar verme ve uygulamada güçlü ve anlamlı gelişmeleri sağlayacaktır. Birçok çalışmada program uyumluluğu, öğrenci başarısını geliştirmek için en güçlü stratejilerden biri olarak tanımlanmış ve vurgulanmıştır (Ananda, 2003; Glatthorn, 1999; Shivraj, 2017; Squires, 2009).

Tipik olarak, uyum derecesi, kazanımlarla değerlendirme, kazanımlarla öğretim etkinlikleri ve öğretim etkinlikleri ile değerlendirme karşılaştırılarak belirlenmektedir (Anderson vd., 2001; s. 10). Bu karşılaştırmaları kolaylaştırmak ve derin bir analizle sonuçlandırmak için Bloom'un (1956) Yenilenmiş Taksonomi (Sınıflandırma) Tablosu iyi bir alternatif sunmaktadır. Kazanımlar, öğretim etkinlikleri ve değerlendirmelerin her birinin tablonun hücrelerinde sınıflandırılması ile hazırlanan Taksonomi Tablosu program öğeleri arasındaki uyum derecesi belirlenerek program uyumluluğuna ilişkin bir değerlendirme yapılabilmektedir.

Alanyazında öğretim programındaki hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşılması konusunda öğretmenlerin program uyumluluğunu sağlama faktörünün önemini vurgulayan çalışmalardan hareketle İngilizce öğretmenlerinin mevcut İngilizce öğretim programındaki kazanımları doğru anlamlandırarak kazanımlarla uyumlu bir öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme yaklaşımı benimsemesi öğretim programının amaçlanan öğrenme çıktılarıyla sonuçlanabilmesine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada, sınıf içi uygulamaları incelenerek öğretmenlerin program öğeleri arasındaki uyumluluğu sağlama durumlarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

## **Yöntem**

Yöntem bölümü araştırma deseni, örneklem ya da katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi vb. içerecek şekilde, girinti olmadan paragraf(lar) şeklinde olmalıdır. Yöntem bölümünde tablo ya da grafik bulunmamalıdır.

Yöntem bölümü araştırma deseni, örneklem ya da katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi vb. içerecek şekilde, girinti olmadan paragraf(lar) şeklinde olmalıdır. Yöntem bölümünde tablo ya da grafik bulunmamalıdır. İngilizce öğretmenlerinin İngilizce dersi öğretim programının uyumluluğunu sağlama durumlarının incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa ilindeki resmi ortaokullarda çalışan ve kolay ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen üç İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak asıl veri kaynağı olarak gözlem formu kullanılmış, bütüncüsel bilgi için görüşme ve doküman analizi yapılmıştır. Gözlem ve doküman analizinde elde edilen verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında program uyumluluğuna dair öngörüle bulunmak için yapılan analiz süreci kazanımların, ders içi öğretim etkinliklerinin ve değerlendirmelerin Taksonomi Tablosu kullanılarak çözümlenmesi ile gerçekleştirilmiştir.

## **Sonuçlar**

Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde, sınıf içi ders uygulamaları gözlemlenen öğretmenlerin öğretim programının kazanımlarına yönelik Bilgi birikimi ve Bilişsel süreç boyutunda kazanımların bir kısmına yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamalarda ve izledikleri süreçte öğretim programının öğeleri arasındaki uyumluluğu sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak kazanımların diğer kısmına yönelik yaptıkları uygulamalarda ve izledikleri süreçte ise öğeler arası uyumluluğu kısmen sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Seitz'in (2017) çalışmasının bulguları ile örtüşmektedir. Öğretmenler öğretimlerini kazanıma göre daha düşük bilişsel seviyelerde yoğunlaştırma eğilimi göstermişlerdir. Benzer olarak, Fuhrman (2001)

araştırmasında değerlendirme maddelerinin değerlendirme ve yaratma gibi daha yüksek bilişsel seviyeleri değil, hatırlama ve anlama gibi daha düşük bilişsel süreçleri değerlendirdiğini belirten sonuçlar elde etmiştir.

Öğretmenler genel olarak sınıf içi öğretim uygulamalarında Bilişsel süreç boyutu bakımından kazanımların bir kısmıyla farklılaşan düzeyde öğretim etkinliklerine ve değerlendirmelere yer vermişlerdir. Bu bulgudan hareketle İngilizce öğretmenlerinin Bilgi Bikimi boyutunda bilginin aktarımı konusunda kazanımlarla tutarlı bir öğretim ve değerlendirme süreci izlerken öğrencilerin bilişsel süreç davranışlarını kazanmaları ve bunun ölçülmesi konusunda yaptıkları uygulamaların kazanımla tutarlılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Scott'un (1983) çalışmasında ifade ettiği gibi öğretim etkinlikleri hedeflerle uyumlu olduğunda öğrencilerden öğrenmeleri bekleneni ölçen bir değerlendirme sistemine sahip olduğunda öğrenci öğrenimi en başarılı biçimde olacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Değerlendirme, Hizalama, Öğretim, Taksonomi, Uyum

### **Kaynaklar**

- Ananda, S. (2003). *Rethinking issues of alignment under No Child Left Behind*. San Francisco: WestEd Institute.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Glatthorn, A. (1999). Curriculum alignment revisited. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(1), 26-34.
- Fuhrman, S. (Ed.). (2001). From the Capitol to the classroom: Standards-based reform in the States. *One-hundredth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, IL.: University of Chicago Press.
- Seitz, P. (2017). Curriculum alignment among the intended, enacted, and assessed curricula for grade 9 mathematics. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 15(1), 72-94.



- Scott, R. O. (1983). Curriculum alignment as a model for school improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 252 508).
- Shivraj, P. (2017). Evaluating the (mis)alignment of the intended to the assessed curriculum for the US: Implications for the common core state standards for mathematics. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(4), 333-347.
- Squires, D. A. (2009). *Curriculum alignment: research-based strategies for increasing student achievement*. California: Corwin Press.
- Webb, N. L. (1997). Determining alignment of expectations and assessments in mathematics and science education. *NISE Brief*, 1(2), 1-10.

## **Analyzing English Language Teachers' Curriculum Alignment**

*Paper ID: 120*

**Recep Kahramanoğlu**

*Gaziantep University, Türkiye*

recepkahramanoglu@gmail.com

0000-0001-6670-8165

**Firdevs An Pak**

*Minister of Education, Türkiye*

an.firdevs@gmail.com

0000-0002-0372-8086

### **Introduction**

Curriculum alignment is a principle that states that objectives, assessments and instructions should be harmonized in order to ensure successful learning in a reliable way (Scott, 1983). When teachers follow a learning-teaching process consistent with the objectives and make the evaluations consistent with the objectives, they will ensure coherence between the curriculum elements.

Curriculum alignment is critical in maintaining the desired course of an education system (Webb, 1997). Alignment will lead to better focus on resources and thus powerful and meaningful improvements in instructional decision-making and practice. In many studies, curriculum alignment has been defined and emphasized as one of the most powerful strategies to improve student achievement (Ananda, 2003; Glatthorn, 1999; Shivraj, 2017; Squires, 2009).

Typically, the degree of alignment is determined by comparing the assessment with the objectives, the instructions with the objectives, and the assessment with the instructions (Anderson et al., 2001, p. 10). To facilitate these comparisons and conclude with a deep analysis, Bloom's (1956) Revised Taxonomy (Classification) Table offers a good alternative. The degree of alignment between the curriculum elements can be determined by classifying each of the objectives, teaching activities and evaluations in the cells of the table of the Taxonomy Table.

Based on the studies in the literature emphasizing the importance of the factor of ensuring English language teachers' curriculum alignment in achieving the aimed learning outcomes in the curriculum, it will contribute to the fact that English teachers adopt a instruction process and assessment approach that is coherent with the acquisitions by correctly interpreting the objectives in the enacted English language curriculum. In this study, it is aimed to analyze English language teachers' curriculum alignment by examining their in-class teaching practices.

### **Methodology**

A case study, one of the qualitative research methods, was used in this study, which examined the compatibility of English language teachers' curriculum alignment. The study group of the research consists of three English teachers working in public secondary schools in Şanlıurfa and determined by easy criterion sampling method. Observation form was used as the main data source as a data collection tool, interviews and document analysis were conducted for supplementary information. Descriptive analysis method was used to analyze the data obtained in observation and document analysis. Within the scope of the research, the analysis process to estimate curriculum alignment was carried out by analyzing the achievements, in-class instructional practices and assessments using the Taxonomy Table.

### **Results**

When the findings obtained in the study were examined, it was found that English language teachers whose in-class teaching practices were observed ensured the alignment between the elements of the curriculum in the classroom practices they made and the process they followed for some of the objectives of the curriculum in the dimension of Knowledge and Cognitive process. However, it was concluded that in their teaching practices for the other part of the learning outcomes and in the process they followed, they partially provided the coherence between the elements. This finding is in line with the findings of Seitz's (2017) study. English teachers tended to intensify their instruction at lower cognitive levels than the objectives'. Similarly, Fuhrman (2001) found in his study that assessment items evaluated lower cognitive processes such as remembering and understanding, not higher cognitive levels such as evaluation and creation.

In general, teachers have included teaching activities and evaluations at a different level with some of the gains in terms of cognitive process dimension in classroom teaching practices. Based on this finding, it has been concluded that while English teachers follow an instruction

and assessment process consistent with the acquisitions in the transfer of knowledge in the Knowledge dimension, the practices they make about the acquisition of cognitive process behaviors of students and their measurement are not consistent with the objectives. As Scott (1983) stated in his study, student learning will be most successful when the teaching activities are coherent with the objectives and an assessment system that evaluates what students are expected to learn.

**Keywords:** Aligning, Assessment, Coherence, Instruction, Taxonomy

## References

- Ananda, S. (2003). *Rethinking issues of alignment under No Child Left Behind*. San Francisco: WestEd Institute.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Glatthorn, A. (1999). Curriculum alignment revisited. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(1), 26-34.
- Fuhrman, S. (Ed.). (2001). From the Capitol to the classroom: Standards-based reform in the States. *One-hundredth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, IL.: University of Chicago Press.
- Seitz, P. (2017). Curriculum alignment among the intended, enacted, and assessed curricula for grade 9 mathematics. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 15(1), 72-94.
- Scott, R. O. (1983). Curriculum alignment as a model for school improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 252 508).
- Shivraj, P. (2017). Evaluating the (mis)alignment of the intended to the assessed curriculum for the US: Implications for the common core state standards for mathematics. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(4), 333-347.

Squires, D. A. (2009). *Curriculum alignment: research-based strategies for increasing student achievement*. California: Corwin Press.

Webb, N. L. (1997). Determining alignment of expectations and assessments in mathematics and science education. *NISE Brief*, 1(2), 1-10.

# **Sekizinci Sınıf EBOB-EKOK Konusunda Öğretilen Bilgiden Özümşenen Bilgiye Dönüşümün Ekolojik Bağlamda İncelenmesi**

*Bildiri Kodu: 129*

**Emine Yaşar**

*Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye*

emine.yasar.eya@gmail.com

0000-0003-3275-9786

**Mükerrem Akbulut-Taş**

*Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

mtas@cu.edu.tr

0000-0002-8398-9357

## **Giriş**

Bireyin bilgiyle olan etkileşimi sonucu bilgi bir dönüşüme uğramaktadır. Üretilen bilimsel bilginin öğrenilecek bilgiye ve okulda öğretilen bilgiden öğrencinin özümşediği bilgiye dönüşüm süreçlerinin nasıl gerçekleştiğini “Didaktiksel Dönüşüm Teorisi”nde [DDT] açıklanmaktadır (Jamilah, Suryadi ve Priatna, 2020). DDT’ye göre öğretmenler tarafından sınıf ortamında konuya uygun materyaller kullanılarak öğrenciye sunulan bilgi öğretilen bilgi iken, öğrencinin çalışmalarından oluşan öğrenme ürünleri öğrenilen veya özümşenen bilgidir (Yıldırım ve Şahin, 2009). Eğitim kurumları, bilginin dönüşümünün gerçekleştiği ortamlardır. Bilginin değişerek taşındığı ve dönüştüğü ortam ise bilginin ekolojisini ifade etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, sekizinci sınıf EBOB-EKOK konusuyla ilgili öğretilen bilgiden özümşenen bilgiye dönüşümün ekolojik bağlamda incelenmesidir.

## **Yöntem**

Araştırma bütüncül çoklu durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmada ekolojik bağlam olarak sosyo-ekonomik düzeyleri ve başarı durumları farklı Hatay’ın Erzin ilçesinden üç devlet ortaokulu (LGS başarı sıralamaları ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre) seçilmiştir. Katılımcılar maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, veli izni alınan gönüllü 54 sekizinci sınıf öğrencisi ve üç ortaokuldan sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine giren gönüllü altı matematik öğretmenidir. Araştırmada

veriler, öğretilen bilgiden özümşenen bilgiye dönüşümü incelemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu 15 soruluk EBOB-EKOK başarı testi, öğretmen ve öğrenci görüşme formları ve ders gözlemleri (videolarla) aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin başarı testine verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından geliştirilen rubrik ile puanlanarak SPSS programında analiz edilmiştir. EBOB-EKOK başarı testinden her öğretmenin en yüksek ve en düşük puan alan öğrencileriyle görüşme yapılmıştır. Öğretmen ve öğrencilere ait görüşme kayıtları, bilgisayar ortamında deşifre edilmiştir. Araştırmada nitel veriler, tümevarımcı içerik analiziyle çözümlenmiştir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırmanın sonucunda, her üç sosyo-ekonomik düzeydeki okulda düşük gelire sahip velilerin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretilen bilginin sunumunda kullandıkları teknikler karşılaştırıldığında üst SED'deki okuldaki öğretmenlerin soru çözüm stratejilerini sıklıkla kullandıkları, buna karşılık alt SED'deki okuldaki öğretmenlerin çoğunlukla bilgiyi anlamlandırmaya ve konuyla ilgili önemli bilgilere odaklanmaya başvurdukları belirlenmiştir. Yine üst SED'deki okuldaki öğretmenlerin EBOB-EKOK konusundaki kuralları vurgulamadan işlemleri yaptıkları, fakat alt ve orta SED'deki okuldaki öğretmenlerin kuralları vurgulayarak, işlemlerin adımlarını ve amacını açıklayarak soru çözdükleri saptanmıştır. Öğrencilerin EBOB-EKOK başarı testinden elde edilen bulgulara göre, SED'den bağımsız olarak öğrencilerin çoğunluğunun kısmen yeterli (2. Düzey) ve yeterli (3. Düzeyde) performans sergiledikleri saptanmıştır. Fakat öğrencilerin hataları incelendiğinde orta SED'deki okuldaki öğrencilerin kavramsal hata, işlemsel hata ve hem kavramsal hem işlemsel hataları daha fazla yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları hataların nedenleri ise dikkatsizlik ve soruyu anlama güçlüğü olarak belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Ekolojik bağlam, Öğretilen bilgi, Özümşenen bilgi

### **Kaynaklar**

Jamilah, J., Suryadi, D. & Priatna, N. (2020). (2020). *Didactic transposition from scholarly knowledge of mathematics to school mathematics on sets theory*. International Conference on Mathematics and Science Education'da sunulmuş bildiri. Journal of Physics: Conference Series, 1521. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1521/3/032093/meta> sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, M. & Şahin, F. (2009). Didaktiksel dönüşüm teorisi ve fen eğitimi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 17-45.

# **An Investigation of the Transformation from Taught Knowledge to Learned Knowledge about Eighth Grade GCD - LCM Subject in Ecological Context**

*Paper ID: 129*

**Emine Yaşar**

*Hatay Provincial Directorate of National Education, Türkiye*

emine.yasar.eya@gmail.com

0000-0003-3275-9786

**Mükerrem Akbulut-Taş**

*Çukurova University, Türkiye*

mtas@cu.edu.tr

0000-0002-8398-9357

## **Introduction**

As a result of the interaction of the individual with the information, the information undergoes a transformation. The “Didactic Transformation Theory” [DDT] explains how the processes of transforming the scientific knowledge produced into knowledge to be learned and from the knowledge taught at school to the knowledge learned by the student take place (Jamilah, Suryadi and Priatna, 2020). According to DDT, the information presented to the student by the teachers using appropriate materials in the classroom environment is the information taught, while the learning products consisting of the student's work are the learned or assimilated information (Yıldırım and Şahin, 2009). Educational institutions are the environments where the transformation of knowledge takes place. The environment in which information is transferred and transformed by changing, on the other hand, expresses the ecology of information. The aim of this research is to examine the transformation from the knowledge taught to the learned knowledge about the eighth grade GCD-LCM subject in an ecological context.

## **Method**

The research was designed as a holistic multiple case study. In the study, three state secondary schools (according to LGS success rankings and socio-economic levels) were selected from Erzin district of Hatay, with different socio-economic levels and success levels as an ecological



context. Participants were determined by maximum diversity sampling. The participants of the study are 54 volunteer eighth grade students with parental consent and six volunteer math teachers who teach mathematics to eighth grade students from three secondary schools. In the research, the data was collected from an open-ended GCD-LCM achievement test with 15 questions prepared by the researchers in order to examine the transformation from taught knowledge to assimilated knowledge. Data were collected through teachers and students interview forms and lesson observations (with videos). The answers given by the students to the achievement test were scored with the rubric developed by the researchers and analyzed in the SPSS program. The students with the highest and lowest scores of each teacher from the achievement test were interviewed. Audio recordings of teachers and students were deciphered in the computer environment. Qualitative data in the research were analyzed with inductive content analysis.

### **Results / Expected Outcomes**

As a result of the research, it has been determined that there are low-income parents in all three socio-economic schools. When the techniques used by the teachers in the presentation of the taught knowledge were compared, it was determined that the teachers in the upper SES school frequently used question-solving strategies, whereas the teachers in the lower SES school mostly resorted to making sense of the information and focusing on important information about the subject. Again, it was determined that the teachers at the school in the upper SES did the operations without emphasizing the rules on GCD-LCM, but the teachers in the school in the lower and middle SES solved the questions by emphasizing the rules and explaining the steps and purpose of the operations. According to the findings obtained from the achievement test scores of the students, regardless of SES, the majority of the students were partially sufficient (level 2) and sufficient (level 3) performance. However, when the errors of the students were examined, it was determined that the students in the middle SES school made more conceptual errors, procedural errors, and both conceptual and procedural errors. The reasons for the mistakes made by the students were determined as carelessness and difficulty in understanding the question.

**Keywords:** Ecological context, Taught knowledge, Learned knowledge

### **References**

Jamilah, J., Suryadi, D. & Priatna, N. (2020). (2020). *Didactic transposition from scholarly knowledge of mathematics to school mathematics on sets theory*. Paper presented at the

International Conference on Mathematics and Science Education. Journal of Physics: Conference Series, 1521. Retrieved from <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1521/3/032093/meta>

Yıldırım, M. & Şahin, F. (2009). Didaktiksel dönüşüm teorisi ve fen eğitimi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 17-45.

# **Şiddet Uygulayan Erkeklere Yönelik Psikoğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi**

*Bildiri Kodu: 145*

## **Ayça Saraç**

*Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

aycasarac@gmail.com

0000-0003-3472-9716

## **Ahmet Togay**

*Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

togaypdr09@gmail.com

0000-0002-7611-5125

## **İdil Eren Kurt**

*Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

idilrenkurt@gmail.com

0000-0001-8243-0685

## **Sümbül Yalnızca Yıldırım**

*Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

uzmansumbulyalnizca@gmail.com

0000-0002-3347-9965

## **Meral Atıcı**

*Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

matici@gmail.com

0000-0003-0675-4439

## **İsmail Sanberk**

*Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

mailsanberk@gmail.com

0000-0002-1941-6503

## **İrem Şahin Yoluk**

*Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

sahin.irem@gmail.com

0000-0001-7146-0205

### **Giriş**

Kadına yönelik şiddet dünya çapında önem taşıyan bir insan hakları ihlali ve bir halk sağlığı sorunu olarak kabul edilmektedir. Aile içinde yaşanan, fiziksel ve psikolojik olarak geniş kapsamlı sonuçları olan erkek şiddeti, tüm toplumu etkileyen önemli bir risk faktörüdür. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde, kadına uygulanan şiddetin tipi, süresi, yaygınlığı, etki ve sonuçları üzerine birçok çalışmanın olduğu görülmektedir (Çakır, Harcar, Sürgevil ve Budak, 2008; Garcia-Moreno, Heise, Jansen, Ellsberg ve Watts, 2005; Kilpatrick, 2004; Krahé, 2016; Kocacık ve Çağlayandereli, 2009; Ünlü, Bayram, Uluyağcı ve Bayçu, 2009). Yapılan çalışmaların çoğu şiddete maruz kalan kadınları odak olarak alsa da, az sayıda çalışma da şiddet uygulayan erkeklere yönelik yapılmıştır (Akan ve Kiran, 2018; Kurt vd., 2022). Şiddete maruz kalan kadınları odak olarak alan çalışmalar önemli ve gerekli olmakla birlikte eş şiddetinin sorumluluğunu asıl alması gereken kişileri yani şiddet uygulayan erkekleri sürecin dışında tutmaktadır. Yapılan çalışmalar ve istatistiki sonuçlar göz önüne alındığında sağaltıcı çalışmaların yanında önleyici çalışmaların da yapılması önemlidir (Körükçü, Kayır ve Kukulcu, 2012). Bu amaçla araştırmacılar tarafından Şiddet Uygulayan Erkeklere Yönelik Psikoeğitim Programı (ŞUEYPP) oluşturulmuş ve Aile ve Sosyal Hizmetler Müdürlüğü'nde görev yapmakta olan uygulayıcılara bir uygulayıcı eğitimi verilmiştir. Bu eğitimde programda yer alan duygular, iletişim becerileri, çatışma çözme ve müzakere, şiddet, toplumsal cinsiyet rolleri, kalıp yargılar, ve şiddet döngüsüne ilişkin oturumlar araştırmacılar tarafından yaşantısal olarak uygulanmış ve bu şekilde uygulayıcıların programı içselleştirmeleri ve uygulamada daha etkin olmaları amaçlanmıştır. Tüm bu süreç tamamlandıktan sonra yapılan bu çalışma ile de programın etkililiğinin uygulayıcı bakış açısından incelenmesi hedeflenmiştir.

### **Yöntem**

Araştırmanın çalışma grubu, Adana ili Aile ve Sosyal Hizmetler Müdürlüğü'nde çalışan 15 meslek elemanından oluşmaktadır (sosyolog, psikolog, psikolojik danışman ve sosyal çalışmacı). Katılımcıların ŞUEYPP'e yönelik görüşleri ve önerileri odak grup görüşmesi ile belirlenmiştir. Programın etkililiği, repartuar ağı analizi ile katılımcıların birey ve meslek

elemanı olarak kişisel yapılarının ortaya çıkarılması ve bunların analiz edilmesi ile belirlenmiştir.

## **Sonuçlar**

Görüşme verilerinin analizi sonucunda kişisel olarak kendi duygu, düşünce ve davranışlarının farkına varma ve bunları düzenleme gibi kişisel; mesleki anlamda ise yeterli, öğretici ve pekiştirici bilgiler elde edip psikolojik danışma becerileri, iletişim ve müzakere becerilerini geliştirme, şiddet uygulayan erkekleri anlama ve bu erkeklerle çalışma konusunda güven geliştirme yönünde yeterlikler geliştirdikleri belirlenmiştir.

Repertuar ağı analizi verilerine göre katılımcılar, ŞUEYPP uygulayıcı eğitimi sonrasında bir birey ve meslek elemanı olarak; (a) şiddet uygulayan erkeklerle etkili çalışan tanıdıkları ve ideal meslek elemanına kendilerini daha yakın konumlandırmışlardır. Buna karşın (b) şiddet uygulayan erkeklerle etkisiz veya başarısız çalışan tanıdıkları meslek elemanına kendilerini daha uzak konumlandırmışlardır. Katılımcıların bir meslek elemanı olarak meslektaşlarının gözünden kendilerini eğitim sonrasında daha olumlu kurguladıkları tespit edilmiştir. Ek olarak, katılımcıların ağırlıklı olarak uygulama eğitimi öncesi başvurdukları kişisel yapılarla (örneğin; yetkin-yetkin olmayan, deneyimli-deneyimsiz) kendilerini bir birey ve meslek elemanı olarak olumsuz ilişkilendirdikleri gözlemlenirken, eğitim sonrasında olumlu ilişkilendirdikleri gözlemlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Şiddet, Erkekler, Uygulayıcı eğitimi, Şiddet uygulayan erkekler

## **Kaynaklar**

- Akan, Y. & Kıran, B. (2018). Şiddeti azaltma psiko-eğitim programı'nın (ŞAPP) eşine şiddet uygulayan erkeklerin saldırganlık, duygu yönetimi ve ilişki özyeterlik düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 31-65. <https://doi.org/10.21798/kadem.2019153601>
- Çakır, Ö., Harcar, T., Sürgevil, O. & Budak, G. (2008). Kadına yönelik şiddet ve Türkiye'de kadına yönelik şiddetin durumu. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4), 51-70.
- Garcia-Moreno, C., Heise, L., Jansen, H. A., Ellsberg, M. & Watts, C. (2005). Violence against women. *Science*, 310(5752), 1282-1283.
- Kilpatrick, D. G. (2004). What is violence against women: Defining and measuring the problem. *Journal of Interpersonal Violence*, 19(11), 1209-1234.

- Kocacık, F. & Çağlayandereli, M. (2009). Ailede kadına yönelik şiddet: Denizli ili örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Körükçü, Ö., Kayır, G. Ö. & Kukulu, K. (2012). Kadına yönelik şiddetin sonlanmasında erkek işbirliği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(3), 396-413.  
<https://doi.org/10.5455/cap.20120424>
- Krahé, B. (2016). Violence against women. *Aggression and Violence*, 251-268.
- Kurt, İ. E., Yalnızca-Yıldırım, S., Saraç, A., Togay, A., Atıcı, M., Sanberk, İ., ... & Kırdök, O. (2022). 23. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Ünlü, S., Bayram, N., Uluyağcı, C. & Bayçu, S. U. (2009). Kadına yönelik şiddet: TV dizilerinde kadına yönelik şiddet üzerine bir araştırma. *Selçuk İletişim*, 5(4), 95-104.

**An Evaluation of the Effectiveness of the Psychoeducation Program for Men Who Use  
Violence**

*Paper ID: 145*

**Ayça Saraç**

*Cukurova University, Türkiye*

aycasarac@gmail.com

0000-0003-3472-9716

**Ahmet Togay**

*Cukurova University, Türkiye*

togaypdr09@gmail.com

0000-0002-7611-5125

**İdil Eren Kurt**

*Cukurova University, Türkiye*

idilrenkurt@gmail.com

0000-0001-8243-0685

**Sümbül Yalnızca Yıldırım**

*Cukurova University, Türkiye*

uzmansumbulyalnizca@gmail.com

0000-0002-3347-9965

**Meral Atıcı**

*Cukurova University, Türkiye*

matici@gmail.com

0000-0003-0675-4439

**İsmail Sanberk**

*Cukurova University, Türkiye*

mailsanberk@gmail.com

0000-0002-1941-6503

**İrem Şahin Yoluk**

*Cukurova University, Türkiye*

sahin.irem@gmail.com

0000-0001-7146-0205

## **Introduction**

Violence against women is recognized worldwide as a human rights violation and a public health problem. Male violence in the family, which has wide-ranging physical and psychological consequences, is an important risk factor affecting the whole society. When the national and international literature is examined, it is seen that there are many studies on the type, duration, prevalence, effects and consequences of violence against women (Çakır, Harcar, Sürgevil and Budak, 2008; Garcia-Moreno, Heise, Jansen, Ellsberg and Watts, 2005; Kilpatrick, 2004; Krahe, 2016; Kocacık and Çağlayandereli, 2009; Ünlü, Bayram, Uluyağcı and Bayçu, 2009). Although most of the studies have focused on women who have been subjected to violence, few studies have been conducted on men who perpetrate violence (Akan and Kiran, 2018; Kurt et al., 2022). While the studies that focus on women who are exposed to violence are important and necessary, they exclude people who should take responsibility for spousal violence, namely men who perpetrate violence. Considering the studies and statistical results, it is important to carry out preventive studies as well as therapeutic studies (Körükçü, Kayır and Kukulu, 2012). For this purpose, the Psychoeducation Program for Men Who Use Violence (PPMUV) was created by the researchers and a practitioner training was given to the practitioners working in the Family and Social Services Directorate. In this training, the sessions on emotions, communication skills, conflict resolution and negotiation, violence, gender roles, stereotypes, and the cycle of violence were applied experientially by the researchers, and it was aimed that the practitioners internalize the program and be more effective in its implementation. With this study, which was carried out after the completion of all this process, it was aimed to examine the effectiveness of the program from the perspective of the practitioner.

## **Methodology**

The study group of the research consists of 15 professional staff working in Adana Province Family and Social Services Directorate (sociologists, psychologists, psychological counselors and social workers). Opinions and suggestions of the participants about PPMUV were



determined through focus group discussion. The effectiveness of the program was determined by revealing and analyzing the personal structures of the participants as individuals and professionals, with the repertory network analysis.

### **Results / Expected Outcomes**

As a result of the analysis of the interview data, personal; In the professional sense, it has been determined that they have developed competencies in terms of obtaining sufficient, instructive and reinforcing information, developing psychological counseling skills, communication and negotiation skills, understanding men who perpetrate violence and developing confidence in working with these men.

According to the repertory network analysis data, the participants, as an individual and a professional after the PPMUV practitioner training; (a) they position themselves closer to their friends and ideal professionals who work effectively with violent men. On the other hand, (b) they have positioned themselves more distant from the men who use violence and the professionals they know who work ineffectively or unsuccessfully. It has been determined that the participants, as a professional staff, construct themselves more positively after the training in the eyes of their colleagues. In addition, it was observed that while the participants negatively associated themselves as an individual and professional staff with the personal structures (for example, competent-incompetent, experienced-inexperienced) that they applied to before the practical training, they positively associated them after the training.

**Keywords:** Violence, Men, Practitioner training, Violent men

### **References**

- Akan, Y. & Kıran, B. (2018). Şiddeti azaltma psiko-eğitim programı'nın (ŞAPP) eşine şiddet uygulayan erkeklerin saldırganlık, duygu yönetimi ve ilişki özyeterlik düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 31-65. <https://doi.org/10.21798/kadem.2019153601>
- Çakır, Ö., Harcar, T., Sürgevil, O. & Budak, G. (2008). Kadına yönelik şiddet ve Türkiye'de kadına yönelik şiddetin durumu. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4), 51-70.
- Garcia-Moreno, C., Heise, L., Jansen, H. A., Ellsberg, M. & Watts, C. (2005). Violence against women. *Science*, 310(5752), 1282-1283.
- Kilpatrick, D. G. (2004). What is violence against women: Defining and measuring the problem. *Journal of Interpersonal Violence*, 19(11), 1209-1234.

- Kocacık, F. & Çağlayandereli, M. (2009). Ailede kadına yönelik şiddet: Denizli ili örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Körükçü, Ö., Kayır, G. Ö. & Kukulu, K. (2012). Kadına yönelik şiddetin sonlanmasında erkek işbirliği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(3), 396-413.  
<https://doi.org/10.5455/cap.20120424>
- Krahé, B. (2016). Violence against women. *Aggression and Violence*, 251-268.
- Kurt, İ. E., Yalnızca-Yıldırım, S., Saraç, A., Togay, A., Atıcı, M., Sanberk, İ., ... & Kırdök, O. (2022). Paper presented at the 23. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İstanbul.
- Ünlü, S., Bayram, N., Uluyağcı, C. & Bayçu, S. U. (2009). Kadına yönelik şiddet: TV dizilerinde kadına yönelik şiddet üzerine bir araştırma. *Selçuk İletişim*, 5(4), 95-104.

## İlkokul Öğretmenlerinin Doğrudan Öğretim Modeline Yönelik Metaforik Algıları

*Bildiri Kodu: 164*

**Hatice Uslu Kocabaş**

*Marmara Üniversitesi, Türkiye*

haticeuslukocabas@gmail.com

0000-0002-0380-3031

**Şaban Berk**

*Marmara Üniversitesi, Türkiye*

saban.berk@marmara.edu.tr

0000-0002-6821-5249

### **Giriş**

Alanyazın incelendiğinde, doğrudan öğretim kavramının farklı anlamları barındırır şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bu çeşitliliğin neden olduğu karmaşayı açıklığa kavuşturmak üzere, Rosenshine (2008) kavramın kullanımını beş kategori altında sınıflandırmıştır. Bu kategorilerden birincisi, öğretmen merkezli yürütülen herhangi bir öğretimi kapsayan genel bir anlamı içermektedir. İkincisi, öğretim sürecinde doğrudan öğretimi kullanan öğretmenlerin ortak bir örüntü sergileyen uygulamalarını ve bu uygulamalar neticesinde öğrencilerin başarı elde ettikleri sonuçlarını kapsayan araştırmalara dayanmaktadır. İkinci kategori altında ele alınan doğrudan öğretim kavramı, hedeflenen bilgi ve becerinin açık olarak öğretildiği “doğrudan öğretim modelini” tanımlamaktadır (Estes, Mintz ve Gunter, 2015). Üçüncüsü, bilişsel stratejilerin öğretimi anlamını taşıyıcı bir biçimde kullanılmaktadır. Dördüncüsü, ikinci ve üçüncü kategorilerdeki öğretimsel süreçler ile kesişen bazı süreçleri de içeren DISTAR programlarını ifade etmektedir. Beşinci kategori bağlamında ele alınan doğrudan öğretim kavramı ise öğrencinin süreçte pasif olduğu öğretime atıfta bulunan olumsuz bir anlam içermektedir. Bu kategoriler; genel, özel ve olumsuz anlam olmak üzere üç başlık altında toplanabilir (Rosenshine, 2008).

Temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı ilköğretim kademesinde, etkili öğretim uygulamaları açısından zaman zaman doğrudan öğretim modelinin işe koşulmasının öneminden söz edilebilir. Bu durumun uygulamaya yansımaları ise öğretmenlerin doğrudan öğretim modeline

yönelik algıları doğrultusunda şekillenebilir. Nitekim doğrudan öğretim modeli konusunda ilkokul öğretmenlerinin sahip oldukları bilgi ve deneyim ile modele ilişkin tutumları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Demant ve Yates, 2003). Alanyazın incelendiğinde; doğrudan öğretim konusundaki kavram karmaşasının, ülkemizdeki çalışmalar ve öğretim uygulamaları açısından da var olduğu söylenebilir. Bu araştırma, doğrudan öğretim modelini öğretmen algıları doğrultusunda açıklığa kavuşturarak alanyazında bahsedilen kavram kargaşasını gidermeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda; öğretmenlerin mesleki konulardaki söylemlerinin bir parçası olan metaforlar (Guerrero ve Villamil, 2001) aracılığıyla, ilkokul öğretmenlerinin doğrudan öğretim modeline yönelik algılarının tespit edilmiştir.

### **Yöntem**

Araştırmanın amacı çerçevesinde, bir olgunun genel anlamda tanımlanmasına imkan sunan betimsel nitel araştırma deseni (Lambert ve Lambert, 2012) benimsenmiştir. Araştırma verileri, özel ve devlet okullarında görev yapan seksen ilkokul öğretmeni aracılığıyla elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak dijital platformda hazırlanmış bir form kullanılmıştır. Formun birinci kısmında, öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin bazı sorular yer almaktadır. İkinci kısmında, öğretmenlerin doğrudan öğretim modeli için kullandıkları metaforlar ile neden bu metaforu tercih ettiklerini açıkladıkları iki adet boşluk doldurma sorusu bulunmaktadır. Formun çevrimiçi ortamda yayılması ile elde edilen veriler, tümdengelimsel içerik analizi (Kyngäs, Mikkonen ve Kääriäinen, 2020) ile çözümlenmiştir. Bu bağlamda, Rosenshine'ın (2008) doğrudan öğretim kavramının kullanımını sınıflandırdığı genel, özel ve olumsuz anlam başlıkları temel alınmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Analiz sonuçları incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin doğrudan öğretim modeli için kullandıkları metaforların alanyazında yer alan genel, özel ve olumsuz anlamları barındırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel anlam çerçevesinde kullanılan öğretmen merkezli öğretimin, özel ve olumsuz anlam başlığı altında sınıflandırılan metaforlara oranla sayıca daha az olduğu görülmektedir (10 metafor). Doğrudan öğretim modeli ile bilişsel stratejilerin öğretimini kapsayan özel anlam çerçevesinde açıklanan 37 metafor dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, farklı metaforlar aracılığı ile doğrudan öğretim modelinin aşamalarının ele alındığı söylenebilir. Özel anlam kapsamında ayrıca DISTAR programından bahsedilmemiştir. Olumsuz anlam çerçevesinde ise 26 metaforun doğrudan öğretim modelini tanımlamak üzere

kullanılması ve doğrudan öğretim konusunda eleştirilerin sunulması araştırma sonuçları arasındadır.

**Anahtar Sözcükler:** Doğrudan öğretim, İlkokul, Metafor, Öğretim

### **Kaynaklar**

Demant, M. S. & Yates, G. C. (2003). Primary teachers' attitudes toward the direct instruction construct. *Educational Psychology*, 23(5), 483-489.

Estes, T. H., Mintz, S. L. & Gunter, M. A. (2015). *Instruction: A models approach*. Pearson.

Guerrero, M. & Villamil, O. S. (2001). Metaphor analysis in second/foreign language instruction: a sociocultural perspective.

Kyngäs, H., Mikkonen, K. & Kääriäinen, M. (2020). *The application of content analysis in nursing science research*. Springer.

Lambert, V. A. & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256.

Rosenshine, B. (2008). *Five meanings of direct instruction*. Lincoln: Center on Innovation & Improvement.

# Primary School Teachers' Metaphoric Perceptions of the Direct Instruction Model

*Paper ID: 164*

**Hatice Uslu Kocabaş**

*Marmara University, Türkiye*

haticeuslukocabas@gmail.com

0000-0002-0380-3031

**Şaban Berk**

*Marmara University, Türkiye*

saban.berk@marmara.edu.tr

0000-0002-6821-5249

## **Introduction**

The concept of direct instruction is used in the literature in a variety of contexts with different meanings. To alleviate the confusion generated by this variety, Rosenshine (2008) categorized the use of the concept under five categories. The first category encompasses a general meaning that includes any instruction led by the teacher. The second category is based on research that covers the practices of teachers who use direct instruction in the teaching process, which exhibit a common pattern, and the outcomes of students' success as a result of these practices. The concept of direct instruction under the second category defines the "direct instruction model" in which the targeted knowledge and skills are taught explicitly (Estes, Mintz and Gunter, 2015). Within the framework of the third category, the concept of direct instruction refers to the teaching of cognitive strategies. The fourth category pertains to the DISTAR programs, which cover many procedures that overlap with the direct instruction process described in the second and third categories. In the context of the fifth category, the concept of direct instruction has a negative connotation referring to teaching in which the student is passive. In sum, these categories can be classified under three groups: general, specific, and negative meanings (Rosenshine, 2008).

It is occasionally necessary to use the direct instruction model in terms of effective teaching practices at the primary school level where basic knowledge and skills are acquired. The reflection of this situation in practice may be determined through the teachers' perceptions of

the direct instruction model. As a matter of fact, there is a positive relationship between the knowledge and experience of primary school teachers about the direct instruction model and their attitudes towards the model (Demant and Yates, 2003). The study aims to reveal teachers' perceptions of the direct instruction model in order to illustrate the problem of conceptual ambiguity in national and international studies and teaching practices. Therefore, the purpose of this study is to determine primary school teachers' perceptions of the direct instruction model through metaphors, which are part of teachers' professional discourse (Guerrero and Villamil, 2001).

### **Methodology**

A descriptive qualitative research design, which allows a phenomenon to be defined in general terms (Lambert and Lambert, 2012), was employed within the scope of the study. The research data were obtained through eighty primary school teachers working in private and public schools. As a data collection tool, a form created on a digital platform was utilized. The first section of the form included questions about the teachers' demographic information. In the second section, teachers answered two fill-in-the-blank questions about the metaphors they used for the direct instruction model and why they preferred this metaphor. Deductive content analysis (Kyngäs, Mikkonen and Kääriäinen, 2020) was used to analyze the data obtained. In this context, the general, specific and negative meaning titles that Rosenshine (2008) classified the use of the concept of direct instruction were based on.

### **Results / Expected Outcomes**

The study results revealed that the metaphors used by the participants for the direct instruction model have general, specific, and negative implications, as described in the literature. Metaphors categorized under the general meaning within the context of teacher-led instruction are less common than metaphors designated as specific and negative meaning (10 metaphors). The specific meaning category covers the teaching of cognitive strategies and the direct instruction model through 37 metaphors. The stages of the direct instruction model were explained using various metaphors in this category. None of the participants used any metaphors to mention the DISTAR program in the context of specific meaning. Finally, 26 metaphors were employed to characterize and criticize direct instruction in the negative meaning framework.

**Keywords:** Direct instruction, Metaphor, Primary school, Teaching

## References

- Demant, M. S. & Yates, G. C. (2003). Primary teachers' attitudes toward the direct instruction construct. *Educational Psychology, 23*(5), 483-489.
- Estes, T. H., Mintz, S. L. & Gunter, M. A. (2015). *Instruction: A models approach*. Pearson.
- Guerrero, M. & Villamil, O. S. (2001). Metaphor analysis in second/foreign language instruction: a sociocultural perspective.
- Kyngäs, H., Mikkonen, K. & Kääriäinen, M. (2020). *The application of content analysis in nursing science research*. Springer.
- Lambert, V. A. & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research, 16*(4), 255-256.
- Rosenshine, B. (2008). *Five meanings of direct instruction*. Lincoln: Center on Innovation & Improvement.



# Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kesirlerde Dört İşleme Dayalı Problem Kurma Durumlarının İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 167*

**Ebru Ergül**

*Selçuk Üniversitesi, Türkiye*

ebru.ergul@selcuk.edu.tr

0000-0002-0298-7035

**Neşe Işık Tertemiz**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

netertemiz@gmail.com

0000-0003-2001-2888

## **Giriş**

Matematik öğretmen adaylarının iyi yetişmiş olmalarının beklendiği disiplinlerden birisidir. Çünkü öğretmenlerinin önceki tecrübe ve matematiğe karşı olan tutumları sunacakları matematik öğretiminde etkilidir (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2016). Problem kurma, araştırmacılar, öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler için birçok avantajı olması bakımından önemlidir (Kılıç, 2013). Problem kurma, var olan ya da yeniden düzenlenerek verilen problem hakkında yeni problemler üretme veya verilen bir problemin yeniden formüle edilmesini içerir (Ticha' ve Hoşpesova', 2009). Problem kurma süreçlerine aktif ve yansıtıcı bir şekilde katılan öğretmen adayları iyi kurgulanmış matematiksel problemler üretebilirler (Contreras, 2007). Öğretmen adaylarının verilen işlemler için mantıklı kesir problemleri yazmada önemli zorluklar yaşadıkları görülmektedir (Akbaba-Dağ ve Kılıç-Şahin, 2019; Akçay ve Ardiç, 2020; Chapman, 2012; Coşkun-Doğan, 2019; McAllister ve Beaver, 2012). Buna göre araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının paydaları aynı, paydaları farklı ve tam sayılı kesirlerde dört işleme dayalı işlemsel ifadeleri temsil edebilecek problem yazma becerilerinin incelenmesidir.

## **Yöntem**

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımının durum çalışması deseninde yürütülmüştür.

Katılımcıları bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği lisans programının üçüncü sınıfında öğrenim gören, kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği ile seçilmiş, 27 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Durum çalışmalarında anketten yüz yüze görüşmeye kadar birçok veri toplama yöntemi kullanılabilir (Merriam, 2018). Buna göre araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan kesirlerde dört işleme yönelik (toplama, çıkarma, çarpma ve bölme) sonuç bilinmeyen üçer işlem durumu (paydaları aynı, paydaları farklı ve tam sayılı kesir) içeren bir form ile toplanmıştır. Formda, toplama işlemi için " $\frac{2}{4} + \frac{3}{4} = ?$ ", " $\frac{1}{2} + \frac{3}{4} = ?$ " ve " $1\frac{1}{3} + \frac{2}{3} = ?$ "; çıkarma işlemi için " $\frac{1}{2} - \frac{1}{3} = ?$ ", " $\frac{3}{3} - \frac{2}{3} = ?$ " ve " $3\frac{1}{4} - \frac{2}{4} = ?$ "; çarpma işlemi için " $\frac{1}{2} \times \frac{1}{6} = ?$ ", " $\frac{1}{4} \times \frac{1}{4} = ?$ " ve " $1\frac{1}{3} \times \frac{3}{5} = ?$ " ve bölme işlemi için " $\frac{1}{4} \div \frac{1}{6} = ?$ ", " $\frac{3}{4} \div \frac{2}{4} = ?$ " ve " $1\frac{5}{6} \div 1\frac{1}{3} = ?$ " matematiksel ifadeleri yer almaktadır.

Araştırmanın verileri ikinci dönem sonunda katılımcılara iki ders saatlik süre tanınarak ve verilen matematiksel ifadelere uygun problem durumları yazmaları istenmesi şeklinde toplanmıştır.

Araştırmanın verileri betimsel analize tabi tutulmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının cevapları doğrultusunda toplam 81 problemin yazılması beklenmektedir. Yazılan problemler öncelikle problem, problem değil ve yanıtız (boş) olarak sınıflanmıştır. Ardından doğru kurulan problemler (D1) kesir türüne göre ayrılarak Van De Walle vd. (2016) tarafından ifade edilen dört işlemin taşıdığı anlamlara göre (parça parça bütün, birleştirme, ayırma, karşılaştırma, eş gruplar ve çarpımsal karşılaştırma) sınıflanmıştır. Son olarak hatalı kurulan problemler alanyazın dikkate alınarak H7, H8, H9, H10, H11 (Akbaba-Dağ ve Kılıç-Şahin, 2019), H1, H2 (Coşkun-Doğan, 2019), H3, H4, H5, H6 (McAllister ve Beaver, 2012) ve araştırmacıların oluşturduğu H12, H13, H14, H15, H16, H17, H18, H19, H20 hata durumlarına göre incelenmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için iki alan uzmanı akademisyen (Prof. Dr. ve Dr. öğrencisi) görüşü alınmış (Başkale, 2016), veri analizlerinin karşılıklı kontrolleri yapılmıştır (Denzin ve Lincoln, 2018).

## **Sonuçlar**

Araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmen adaylarının farklı kesir türlerindeki sonuç bilinmeyen matematiksel ifadelere yönelik problem kurma becerilerinin düşük olduğunu göstermiştir. Kurulan problemlerde çeşitli hata türleri sıklıkla görülmüştür (H3 -Problemin verilen bilgi ile

ilgisi yok; H2-Bölme işlemi yerine çarpma işlemi ifadesine uygun problem yazma; H7-Kesir sayılarını farklı bütünlükler üzerinden ifade etme). Kurulan kesir problemleri dört işlemin taşıdığı anlamlara göre en belirgin parça-parça-bütün ve birleştirme, ayırma, eş gruplar-grup büyüklüğü bilinmeyen ve eş gruplar-grup sayısı bilinmeyen anlamlarını taşımaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Kesirlerle dört işlem, Öğretmen adayları, Problem kurma.

### **Kaynaklar**

- Akbaba-Dağ, S. & Kılıç-Şahin, H. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının kesirlerle çıkarma işlemine yönelik kurdukları problemlerin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 12-23.
- Akçay, A. O. & Ardıç, F. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının kesirlerde problem kurma becerilerinin incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 25(7), 108-119.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Chapman, O. (2012). Prospective elementary school teachers' ways of making sense of mathematical problem posing. *PNA*, 6(4), 135-146.
- Contreras, J. (2007). Unraveling the mystery of the origin of mathematical problems: Using a problem-posing framework with prospective mathematics teachers. *The Mathematics Educator*, 17(2), 15-23.
- Coskun-Doğan, S. (2019). An examination of meanings and error types associated with pre-service elementary teachers' posed problems for the multiplication and division of fractions. *Online Submission*, 6(4), 99-113.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Ed.) (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5. b.). USA: Sage Publications.
- Kılıç, Ç. (2013). Pre-service primary teachers' free problem-posing performances in the context of fractions: An example from Turkey. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 677-686.

- McAllister, C. J. & Beaver, C. (2012). Identification of error types in preservice teachers' attempts to create fraction story problems for specified operations. *School Science and Mathematics, 112*(2), 88-98.
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research: Nitel araştırma* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB. (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tichá, M. & Hošpesová, A. (2009, Ocak). *Problem posing and development of pedagogical content knowledge in pre-service teacher training*. CERME'de sunulmuş bildiri (C. 6).
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M. (2016). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*. Boston: Pearson.

# **Examining of Pre-Service Primary Teacher' Problem Posing Cases Based on Fraction Operations**

*Paper ID: 167*

**Ebru Ergül**

*Selcuk University, Türkiye*

ebru.ergul@selcuk.edu.tr

0000-0002-0298-7035

**Neşe Işık Tertemiz**

*Gazi University, Türkiye*

netertemiz@gmail.com

0000-0003-2001-2888

## **Introduction**

One of the disciplines in which teacher candidates are expected to be well educated is mathematics. Because it is effective in teaching mathematics that teachers will teach their previous experiences and attitudes towards mathematics (Van De Walle, Karp and Bay-Williams, 2016). Problem posing is an important as it has many advantages for researchers, teachers, pre-service teachers, and students (Kılıç, 2013). Problem posing include generating new problems about an existing or rearranged problem or reformulating a given problem (Ticha' and Hos'pesova', 2009). Pre-service teachers who actively and reflectively participate in problem posing processes can produce well-constructed mathematical problems (Contreras 2007). It is seen that pre-service teachers have significant difficulties in writing logical fraction problems for the given operations (Akbaba-Dağ and Kılıç-Şahin, 2019; Akçay and Ardıç, 2020; Chapman, 2012; Coşkun-Doğan, 2019; McAllister and Beaver, 2012). The study aims to examine the problem writing skills of pre-servis primary teachers that can represent operational statements based on operations in fractions with the same denominator, different denominator, and mixed number fraction.

## **Methodology**

This study was conducted a case study which is a qualitative research model.

Participants were 27 pre-service teachers selected by the easily accessible sampling technique, learning in the third grade of the primary teacher education undergraduate program of a state university.

Many data collection methods can be used in case studies, from questionnaires to face-to-face interviews (Merriam, 2018). Accordingly, the data were collected with a form containing three operation cases with unknown denominators (same denominator, different denominator, and mixed number fraction) for operations (addition, subtraction, multiplication and division) in the fractions developed by the researchers. In the form, " $\frac{2}{4} + \frac{3}{4} = ?$ ", " $\frac{1}{2} + \frac{3}{4} = ?$ " and " $1\frac{1}{3} + \frac{2}{3} = ?$ " for the addition operation; " $\frac{1}{2} - \frac{1}{3} = ?$ ", " $\frac{3}{3} - \frac{2}{3} = ?$ " and " $3\frac{1}{4} - \frac{2}{4} = ?$ " for subtraction; " $\frac{1}{2} \times \frac{1}{6} = ?$ ", " $\frac{1}{4} \times \frac{1}{4} = ?$ " and " $1\frac{1}{3} \times \frac{3}{5} = ?$ " for multiplication; and " $\frac{1}{4} \div \frac{1}{6} = ?$ ", " $\frac{3}{4} \div \frac{2}{4} = ?$ " and " $1\frac{5}{6} \div 1\frac{1}{3} = ?$ " are included for division the mathematical statements.

We obtained the data in two hours course period at the end of the second semester. Pre-teachers were asked to problem posing in according to mathematical statements.

The data were subjected to descriptive analysis. It is expected that a total of 81 problems will be written in accordance with the answers of the pre-servis primary teachers. Firstly, we classified the written problems as problem, not a problem, and empty. Then, we classified correctly formed problems (C1) according to the fraction type. We did these classifications defined by Van De Walle et al. (2016) such as part-part-whole, combining, separation, compare, equal groups, multiplicative comparison. Finally, the problems that are incorrectly were examined by considering the literature (H7, H8, H9, H10, H11/Akbaba-Dağ and Kılıç-Şahin, 2019; H1, H2/ Coşkun-Doğan, 2019; H3, H4, H5, H6/ McAllister and Beaver, 2012) and the researchers' mistake codes (H12, H13, H14, H15, H16, H17, H18, H19, H20).

For credibility, two academicians' opinions (Prof. Dr. and Dr. student) were received (Başkale, 2016), and mutual controls of the data analyzes were made by the researchers (Denzin and Lincoln, 2018).

## Results

The results of the study showed that the pre-service primary teachers problem posing skills for mathematical statements with unknown results in different fraction types were low. In the posed problems, it was frequently observed H3 (The problem is not related to the information given), H2 (Writing a multiplication problem instead of a problem division), and H7 (stating fractions over different wholes) error codes. According to the meanings of the operations,

posed fraction problems have the most distinct meanings of part-part-whole and combining, separating, equal groups-group size is unknown, and equal groups-group number unknown.

**Keywords:** Operations with fractions, Problem posing, Teacher candidates.

## References

- Akbaba-Dağ, S. & Kılıç-Şahin, H. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının kesirlerle çıkarma işlemine yönelik kurdukları problemlerin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 12-23.
- Akçay, A. O. & Ardiç, F. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının kesirlerde problem kurma becerilerinin incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 25(7), 108-119.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Chapman, O. (2012). Prospective elementary school teachers' ways of making sense of mathematical problem posing. *PNA*, 6(4), 135-146.
- Contreras, J. (2007). Unraveling the mystery of the origin of mathematical problems: Using a problem-posing framework with prospective mathematics teachers. *The Mathematics Educator*, 17(2), 15-23.
- Coskun-Doğan, S. (2019). An examination of meanings and error types associated with pre-service elementary teachers' posed problems for the multiplication and division of fractions. *Online Submission*, 6(4), 99-113.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Ed.) (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). USA: Sage Publications.
- Kılıç, Ç. (2013). Pre-service primary teachers' free problem-posing performances in the context of fractions: An example from Turkey. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 677-686.
- McAllister, C. J. & Beaver, C. (2012). Identification of error types in preservice teachers' attempts to create fraction story problems for specified operations. *School Science and Mathematics*, 112(2), 88-98.

Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research: Nitel araştırma* (S. Turan, Trans.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

MEB. (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Retrieved from [http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445\\_MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445_MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf)

Tichá, M. & Hořpesová, A. (2009, January). *Problem posing and development of pedagogical content knowledge in pre-service teacher training*. Paper presented at the CERME (V. 6).

Van de Walle, J. A., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M. (2016). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*. Boston: Pearson.



# İlkokul Matematik Öğretim Programının Bilgi İşlemsel Düşünme Boyutlarını İçerme Durumunun Analizi

*Bildiri Kodu: 173*

**Özlem Üzümcü**

*Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*

ozlem.uzumcu@hku.edu.tr

0000-0002-0589-5312

## **Giriş**

Bilgi işlemsel düşünme becerisi uluslararası öğretim programlarında, uluslararası standartlarda ve buna bağlı olarak son yıllardaki çalışmalarda gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır (ISTE, 2016; K-12 Computer Science Framework, 2016). Ülkemizde ise bu beceri bilişim teknolojileri alanında alt kademelerden itibaren ilgili öğretim programlarında yeni yeni yerini almaktadır (MEB, 2018). Bilgi işlemsel düşünmenin kazandırıldığı alanlara bakıldığında temelde bilişim teknolojileri olup, farklı disiplinlerde de kullanılmaktadır (Goldberg, Grunwald, Lewis, Feld ve Hug, 2012; Tosik-Gün ve Güyer, 2019; Zhang ve Nouri, 2019). Wing'e (2006) göre herkesin sahip olması gerektiği bu becerinin çeşitli alanlardaki kullanım durumları, bu beceriyi içerme düzeyleri ve etkileri merak uyandırmaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışmada ilkökul matematik öğretim programındaki kazanımların bilgi işlemsel düşünme boyutlarını içerme durumunun araştırılması amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. İlkokul matematik öğretim programındaki 1., 2., 3. ve 4. sınıfta yer alan toplam 229 kazanım bilgi işlemsel düşünmenin boyutlarına göre analiz edilmiştir. Bilgi işlemsel düşünmenin bu boyutları en yaygın olarak kullanılan parçalara ayırma, soyutlama, model çıkarma-tanıma, algoritmalar ve son olarak değerlendirme ve hata ayıklama olarak ele alınmıştır. Buna göre öğretim programındaki kazanımlar ilgili boyutların içeriklerini karşılama durumlarına göre analiz edilmiştir.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Elde edilen sonuçlara göre ilkökul matematik öğretim programında sınıf düzeyine göre değişmekle beraber bilgi işlemsel düşünmenin boyutlarını içerdiği görülmüştür. En fazla

soyutlama ve model tanıma-çıkarma boyutlarına örnek olacak kazanımların yer aldığı, parçalara ayırma boyutunun neredeyse doğrudan yer almadığı görülmüştür. Değerlendirme ve hata ayıklama boyutunun az da olsa her sınıf düzeyinde bulunduğu, algoritmaların ise veri işleme ünitesinde 2. ve 3. sınıflarda bazı kazanımlarda görüldüğü elde edilmiştir. Bunların yanı sıra her sınıf düzeyinde ve çoğu konuda yer alan problem kurma kazanımlarının geniş bir çerçevede disiplinler arası ya da disiplinler üstü temalarla ve çeşitli yöntemlerle işlenebilmektedir. Bu nedenle bu kazanımların bilgi işlemsel düşünme becerisini içermeye durumlarını doğrudan incelemek mümkün değildir. Bu bağlamda öğretim programının önemli bir bölümünde yer alan problem kurma kazanımlarının işlenişinde bilgi işlemsel düşünmenin istenilen boyutlarını çeşitli kapsamlarda kullanılması mümkündür. Bu nedenle öğretmenlerin gerçekleştirdiği uygulamadaki program için öğretmen yetkinlikleri öğretim süreçlerindeki zenginliği sağlamaktadır (Karabacak, 2020).

Sonuç olarak bilgi işlemsel düşünmenin boyutları ilkökul matematik öğretim programında çeşitli düzeylerde bulunmaktadır. Bununla birlikte öğretim programında açık uçlu bırakılan kazanımlar başta olmak üzere diğer matematik kazanımlarında da bilgi işlemsel düşünmeyi kullanmak mümkündür.

**Anahtar Sözcükler:** Bilgi işlemsel düşünme, Bilgi işlemsel düşünme boyutları, Matematik öğretim programı, Program değerlendirme.

### **Kaynaklar**

Goldberg, D. S., Grunwald, D., Lewis, C., Feld, J. A. & Hug, S. (2012, Temmuz). Engaging computer science in traditional education: the ECSITE project. *Proceedings of the 17th ACM Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* içinde (s. 351-356).

ISTE. (2016). *ISTE Standards For Students (Permitted Educational Use)*. [www.iste.org/standards](http://www.iste.org/standards) sayfasından erişilmiştir.

K-12 Computer Science Framework (2016). <https://k12cs.org/> sayfasından erişilmiştir.

Karabacak, E. (2020). *İlkökul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

MEB. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı: 5. ve 6. Sınıflar. Ankara: MEB.

- Tosik-Gün, E. & Güyer, T. (2019). Bilgi işlemsel düşünme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin sistematik alanyazın taraması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 99-120.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Zhang, L. & Nouri, J. (2019). A systematic review of learning computational thinking through Scratch in K-9. *Computers & Education*, 141, 103607.

# **Analysis of Inclusion of Computational Thinking Dimensions in Primary Mathematics Curriculum**

*Paper ID: 173*

**Özlem Üzümcü**

*Hasan Kalyoncu University, Türkiye*

ozlem.uzumcu@hku.edu.tr

0000-0002-0589-5312

## **Introduction**

Computational thinking skills are becoming more and more common in international teaching programs, international standards and accordingly, studies in recent years (ISTE, 2016; K-12 Computer Science Framework, 2016). As for our country, this skill is taking its place in the relevant education programs starting from the lower levels in the field of information Technologies (MEB, 2018). When the areas in which computational thinking is acquired are examined, it is seen that it is basically in the field of information Technologies, but also, it is used in different disciplines (Goldberg, Grunwald, Lewis, Feld and Hug, 2012; Tosik-Gün and Güyer, 2019; Zhang and Nouri, 2019). The use cases of this skill, which everyone should have according to Wing (2006), in various fields, the level of its inclusion and its effects arouse curiosity. In this study, it is aimed to investigate the situation of including the computational thinking dimensions in the achievements of the primary school mathematics curriculum.

## **Methodology**

In this study, document analysis method was used. A total of 229 acquisitions in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades in the primary school mathematics curriculum were analyzed according to the dimensions of computational thinking. As these dimensions of computational thinking, the most commonly used fragmentation, abstraction, model extraction-recognition, algorithms and finally evaluation and debugging are handled. Accordingly, the achievements in the curriculum were analyzed according to the content of the relevant dimensions.

## **Results / Expected Outcomes**

According to the results obtained, it has been seen that the primary school mathematics curriculum includes the dimensions of computational thinking, although it varies according to

the grade level. It has been seen that the acquisitions that will serve as examples for the abstraction and model recognition-extraction dimensions are the most, but the segmentation dimension is almost not directly involved. It has been obtained that the evaluation and debugging dimensions are present at every grade level slightly, and algorithms are seen in some acquisitions in the 2nd and 3rd grades in the data processing unit. In addition to these, problem posing acquisitions at every grade level and in most subjects can be covered in a wide range of interdisciplinary or supradisciplinary themes and with various methods. For this reason, it is not possible to directly examine the situations in which these acquisitions include computational thinking skills. In this context, it is possible to use the desired dimensions of computational thinking in various contexts in the processing of problem-posing acquisitions, which are an important part of the curriculum. For this reason, teacher competencies provide richness in teaching processes for the curriculum implemented by them (Karabacak, 2020). As a result, the dimensions of computational thinking are present at various levels in the primary school mathematics curriculum. However, it is possible to use computational thinking in other mathematics acquisitions, especially in the acquisitions left open-ended in the curriculum.

**Keywords:** Computational thinking, Dimensions of computational thinking, Mathematics curriculum, Program evaluation.

## References

- Goldberg, D. S., Grunwald, D., Lewis, C., Feld, J. A. & Hug, S. (2012, July). Engaging computer science in traditional education: the ECSITE project. In *Proceedings of the 17th ACM Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* (pp. 351-356).
- ISTE. (2016). *ISTE Standards For Students (Permitted Educational Use)*. Retrieved from [www.iste.org/standards](http://www.iste.org/standards)
- K-12 Computer Science Framework (2016). Retrieved from <https://k12cs.org/>
- Karabacak, E. (2020). *İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- MEB. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı: 5. ve 6. Sınıflar. Ankara: MEB.

- Tosik-Gün, E. & Güyer, T. (2019). Bilgi işlemsel düşünme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin sistematik alanyazın taraması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 99-120.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Zhang, L. & Nouri, J. (2019). A systematic review of learning computational thinking through Scratch in K-9. *Computers & Education*, 141, 103607.

# **Çocuklar için Felsefe Eğitiminde Hipotetik Düşünme Yönteminin İlkokul BİLSEM Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi**

*Bildiri Kodu: 180*

**Gözde Gürdal**

*Muğla Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye*

gozgurdal@gmail.com

0000-0002-7985-2198

**Bilal Duman**

*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

bilalduman38@gmail.com

0000-0002-1282-8425

## **Giriş**

Felsefi temellere oturtulan eğitim programları çağın gerekleri doğrultusunda beceri alanlarını güncellemektedirler. Bu beceriler, üst bilişsel becerileri kapsamaktadır. PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavlara bakıldığında bu becerilerin önemi görülmektedir. PISA 2018 sonuçlarında öğrencilerin 5. ve 6. yeterlilik düzeyinde sahip olması gereken becerilerle müfredat kapsamındaki beceriler örtüşmektedir. Türkiye'nin okuma becerileri alanında 2. düzey ve üzeri istenilen düzeye gelmediği görülmektedir. TALİS 2018 raporu incelendiğinde de, bilişsel etkinliklerin önemli yer tuttuğu görülmektedir. Üstbilişsel düşünme becerisi gerektiren problemler sunma genel ortalama %33,9 iken, Türkiye'de %21,9'dur. Uluslararası Çocukluk Eğitimi Derneği, çocuklara yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasının onların bireysel ve toplumsal yaşantılarına problem çözen ve üreten bireyler olmaları anlamında katkı sağlayacağını ifade etmektedir (Fox ve Schirrmacher, 2014). Bu durum yaratıcılığı geliştiren hipotetik düşünmenin en erken yaşta verilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (OECD, 2019). Meador (1992) bireylerin yaratıcılıklarının erken çocukluk dönemine kadar bir yere kadar olduğu okul öncesinden itibaren ise giderek azaldığını belirtmiştir. Çocukların doğal birer filozof olduğunu söyleyen Lipman (2003), 1960'lı yıllarda Çocuklar İçin Felsefe'yi (P4C) başlatmıştır. Üstün yetenekli bireylerin öğrenim gördüğü BİLSEM'de verilmektedir. Araştırmanın genel amacı, Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde

hipotetik düşünmenin BİLSEM 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisini ortaya koymaktır.

### **Yöntem**

Bu araştırma tek gruplu deneysel bir çalışmadır. Örneklem 36 BİLSEM öğrencisidir. Veri toplama aracı olarak Torrance'ın Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra öntest olarak TYDT A form son test TYDT B uygulanmıştır. Veriler analiz edilmiştir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

- Katılımcı öğrencilerin puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır. Overton (1993), Ghadei, Mahdian ve Fomani (2015) ve Jahani, Nodehi ve Akbari (2016) yaratıcılığın eğitimler yoluyla geliştirilebilir bir beceri olduğu ortaya koyulmuştur. Taş (2017) Çocuklar İçin Felsefe eğitim programını kullanarak gerçekleştirdiği deneysel çalışmada yaratıcılığın olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

- 3. sınıf öğrencilerinin puanlarında son test lehine anlamlı fark vardır. Bal, Mualla ve Erkan (2021) hipotetik düşünmenin soyut düşünmeye giriş yapan 12 yaş çocuklarının sentez yapabilme, yeni fikirlere ulaşma becerisi kazandırdığını ortaya koymuşlardır. Tokdemir (2018) tarih öğretimi çalışmasında hipotetik düşünmeyle yaratıcılığın birbirini beslediği sonucuna varılmıştır.

- 4. sınıf öğrencilerin sözel esneklik ve sözel orijinallik puanları arasında son test lehine anlamlı fark vardır. Sözel akıcılık ve sözel toplam yaratıcılık puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yaş değişkeni dikkate alındığında Sullivan (1953) ve Torrance'ın (1962) de ifade ettiği ön ergenlik döneminin yarattığı değişimlerin duygu durumlarında kargaşaya sebep olması ve yaratıcı düşünme becerilerini olumsuz etkilemesi durumunu düşündürmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** BİLSEM, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi, Hipotetik düşünme, Üstün yetenekli, Yaratıcılık

### **Kaynaklar**

- Bal, P. N., Mualla, M. & Erkan, B. (2021). Cingöz Recai ve eğitimde hipotetik düşüncenin kullanılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(80), 155-173.
- Fox, J. E. & Schirmacher, R. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. (N. Aral & G. Duman, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.



- Ghaedi, Y., Mahdian, M. & Fomani, F.K. (2015). Identifying dimensions of creative thinking in preschool children during implementation of philosophy for children (P4C) program: a directed content analysis. *American Journal of Educational Research*, 3(5), 547-551. <https://doi.org/10.12691/education-3-5-2>
- Jahani, R., Nodehi, H. & Akbari, A. (2016). Effect of the P4C (Philosophy for children as a content approach) on moral judgment of sixth grade students (case study: jolgehrokharea). *Scinzer Journal of Humanities*, 2(1), 19-23. <http://scinzer.com/J/List/3/iss/Volume%202,%202016/NO%201/5.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Levstik, L. S. & Barton K. C. (2005). *Doing history investigating with children in elementary and middle schools*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2. b.). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Meador, K. S. (1992). Emerging rainbows: a review of the literature on creativity. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(2), 163–81. <https://eric.ed.gov/?id=EJ447213> sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2019). TALIS 2019 Technical Report. Paris: OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS\\_2018\\_Technical\\_Report.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Overton, J. C. (1993). *An investigation of the effects of thinking skills instruction on academic achievement and the development of critical and creative thinking skills of second, fourth and sixth grade students*. (Master's thesis). The University of Alabama, UK.
- Petek-Boyacı, N., Karadağ, F. & Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe / Çocuklarla felsefe: Felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. Kaygı. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 31, 145-173. <https://doi.org/10.20981/kaygi.474657>
- Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tokdemir, M. A. (2018). Tarih öğretiminde hipotetik soruların kullanılması ve değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education – Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(1), 40-60. <https://doi.org/10.30703/cije.368832>

Torrance, E. P. (1962). Cultural discontinuities and development of originality of thinking, *Council for Exceptional Children*, 29(1).  
<https://doi.org/10.1177%2F001440296202900102>

# **The Method of Hypothetical Thinking in Philosophy Education for Children the Effect of Primary School BİLSEM Students on Creative Thinking Skills**

*Paper ID: 180*

**Gözde Gürdal**

*Muğla Center for Science and the Arts, Türkiye*

gozgurdal@gmail.com

0000-0002-7985-2198

**Bilal Duman**

*Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

bilalduman38@gmail.com

0000-0002-1282-8425

## **Introduction**

Educational programs, which are based on philosophical foundations, update their skill areas in line with the requirements of the age. These skills include metacognitive skills. When looking at international exams such as PISA and TIMSS, the importance of these skills is seen. In the PISA 2018 results, the skills that students should have at the 5th and 6th proficiency levels overlap with the skills covered by the curriculum. It is seen that Turkey has not reached the desired level of 2nd level and above in the field of reading skills. When the TALİS 2018 report is examined, it is seen that cognitive activities have an important place. While presenting problems requiring metacognitive thinking skills is 33.9% in general average, it is 21.9% in Turkey. The International Childhood Education Association states that providing children with creative thinking skills will contribute to their individual and social lives as problem solving and producing individuals (Fox and Schirmacher, 2014). This situation reveals the necessity of giving hypothetical thinking that develops creativity at the earliest age (OECD, 2019). Meador (1992) stated that the creativity of individuals is up to a certain extent until early childhood, and it gradually decreases from pre-school. Saying that children are natural philosophers, Lipman (2003) initiated Philosophy for Children (P4C) in the 1960s. It is given in BİLSEM, where gifted individuals are educated. The general aim of the research is to reveal

the effect of hypothetical thinking in Philosophy Education for Children on the creative thinking skills of BİLSEM 3rd and 4th grade students.

### **Methodology**

This research is a single group experimental study. The sample is 36 BİLSEM students. Torrance's Creative Thinking Test was used as a data collection tool. After obtaining the necessary permissions, TYDT A form post test TYDT B was applied as a pre-test. The data were analyzed.

### **Results**

There is a significant difference between the scores of the participant students in favor of the post-test. Overton (1993), Ghadei, Mahdian and Fomani (2015) and Jahani Nodehi and Akbari (2016) revealed that creativity is a skill that can be developed through training. Taş (2017) concluded that creativity was positively affected in his experimental study using the Philosophy for Children education program.

There is a significant difference in favor of the posttest in the scores of 3rd grade students. Bal, Mualla and Erkan (2021) revealed that hypothetical thinking enables 12-year-old children who are introductory to abstract thinking gain the ability to synthesize and reach new ideas. In the history teaching study of Tokdemir (2018), it was concluded that hypothetical thinking and creativity feed each other.

There is a significant difference between the verbal flexibility and verbal originality scores of the 4th grade students in favor of the posttest. There is no significant difference between verbal fluency and total verbal creativity scores. Considering the age variable, Sullivan (1953) and Torrance (1962) also stated that the changes created by the pre-adolescence period cause confusion in emotional states and negatively affect creative thinking skills.

**Keywords:** BİLSEM, Philosophy Education for Children, Hypothetical thinking, Giftedness, Creativity

### **References**

- Bal, P. N., Mualla, M. & Erkan, B. (2021). Cingöz Recai ve eğitimde hipotetik düşüncenin kullanılması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(80), 155-173.
- Fox, J. E. & Schirmacher, R. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi*. (N. Aral & G. Duman, Trans.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Ghaedi, Y., Mahdian, M. & Fomani, F.K. (2015). Identifying dimensions of creative thinking in preschool children during implementation of philosophy for children (P4C) program: a directed content analysis. *American Journal of Educational Research*, 3(5), 547-551. <https://doi.org/10.12691/education-3-5-2>
- Jahani, R., Nodehi, H. & Akbari, A. (2016). Effect of the P4C (Philosophy for children as a content approach) on moral judgment of sixth grade students (case study: jolgehrokharea). *Scinzer Journal of Humanities*, 2(1), 19-23. Retrieved from <http://scinzer.com/J/List/3/iss/Volume%202,%202016/NO%201/5.pdf>
- Levstik, L. S. & Barton K. C. (2005). *Doing history investigating with children in elementary and middle schools*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
- Meador, K. S. (1992). Emerging rainbows: a review of the literature on creativity. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(2), 163–81. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ447213>
- OECD. (2019). TALIS 2019 Technical Report. Paris: OECD Publishing. Retrieved from [https://www.oecd.org/education/talis/TALIS\\_2018\\_Technical\\_Report.pdf](https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf)
- Overton, J. C. (1993). *An investigation of the effects of thinking skills instruction on academic achievement and the development of critical and creative thinking skills of second, fourth and sixth grade students*. (Master's thesis). The University of Alabama, UK.
- Petek-Boyacı, N., Karadağ, F. & Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe / Çocuklarla felsefe: Felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. Kaygı. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 31, 145-173. <https://doi.org/10.20981/kaygi.474657>
- Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi*. (PhD Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Tokdemir, M. A. (2018). Tarih öğretiminde hipotetik soruların kullanılması ve değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education – Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(1), 40-60. <https://doi.org/10.30703/cije.368832>
- Torrance, E. P. (1962). Cultural discontinuities and development of originality of thinking, *Council for Exceptional Children*, 29(1). <https://doi.org/10.1177%2F001440296202900102>

# Ortaokul Matematik Ders Kitaplarının Problem Çözmeye Yönelik Eğitimsel Tasarımının İncelenmesi\*

*Bildiri Kodu: 182*

**Mehmet Ersoy**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

mehmeterssoy@gmail.com

0000-0002-2159-5328

**Miray Dağyar**

*Akdeniz Üniversitesi, Türkiye*

miraydagyar@gmail.com

0000-0002-7129-9236

## **Giriş**

Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciye rehberlik eden kaynakların başında ders kitapları gelmektedir. Ders kitaplarının hazırlanması ya da değerlendirilmesi sürecinde, ilgili dersin öğretim programı ile ders kitabının uyum içinde olması beklenir. Bir ders kitabının eğitsel tasarımı sürecinde, programın temel öğeleri olan hedef, içerik, öğretme-öğrenme durumları ve değerlendirme açısından bütünlük sağlanması, söz konusu materyalin derse uyumunun göstergesi olarak ele alınabilir (Küçükahmet, 2011; Ülper, 2014). Türkiye’de uygulamada olan ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımlar incelendiğinde, özellikle öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmaktadır, çünkü matematik öğretiminin temel amaçlarından biri, öğrencilerin problem çözmeye yönelik becerilerini arttırmaktır (MEB, 2018). Mevcut öğretim programında, problem çözmeye, özgün çözüm yöntemlerinin oluşturulması gerektiği belirtilerek problem çözmenin öğretimine yönelik yenilikçi bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu kapsamda, ortaokul matematik öğretim programında, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak öğrencilerin inceleme yapacakları, keşifte bulunacakları, işbirlikçi öğrenme ortamında problem çözecekleri ve süreç odaklı değerlendirilecekleri eğitim ortamlarının oluşturulması benimsenmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye odaklı hedeflerin etkili bir şekilde kazandırılması için ders

---

\* Birinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

içerisinde kullanılabilir öncelikli ve en önemli materyal yine ders kitabı olmaktadır. Problem çözme becerisine yönelik kazanımlara uygun hazırlanması gereken matematik dersi konu alanı, örneklendirme ve ölçme-değerlendirme içeriklerinin, bütünlük açısından incelenmesi, varsa eksik yönlerinin ortaya konulması, ders kitabının verimliliğinin sağlanması açısından önemli görülmektedir.

Alanyazında hem günümüz matematik dersi öğretim programlarının öğelerinin hem de eğitim durumlarında kullanılan başta ders kitapları olmak üzere basılı ve teknolojik materyallerin problem çözme öğretimi açısından yeterliliğinin saptanması ve geliştirilmesi çalışmalarının sayıca az olduğu söylenebilir (Ersoy, 2022; Turhan ve Güven, 2014). Oysaki programda bulunan problem çözmeye yönelik hedeflerin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılması için öncelikle mevcut durumun analiz edilmesi ve eksikliklerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmada, ortaokul matematik ders kitaplarının, öğrencilere problem çözme becerisini kazandırmada ne kadar etkili olduğunu, programın öğelerine uyarlanan eğitimsel kriterlere göre belirlemek amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Çalışma, temel araştırma modelinde desenlenmiş ve nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yapılmıştır. Doküman analiziyle, ortaokul 8. sınıf matematik ders kitaplarının problem çözme becerisine yönelik eğitimsel tasarımının yeterliğini ölçen nitel veriler elde edilmiştir.

Çalışmanın veri kaynağını, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelindeki resmi ve özel ortaokulların 8. sınıflarında okutulan üç farklı matematik ders kitabı oluşturmaktadır. Bu kitaplar: Kök-e yayıncılık (Ed. Zümrüt Serfiçeli), MEB yayınları (Ed. Dr. Özal Çetin) ve MEB yayınları (Ed. Prof. Dr. Murat Peker) ortaokul 8. sınıf matematik ders kitaplarıdır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından programın dört ögesi üzerinde temellendirilerek geliştirilen (uzman bulgularının uyumluluk analizi;  $Kappa=.899$ ;  $p>.05$ ) “ders kitabı eğitimsel tasarım inceleme formu” kullanılmıştır. Form, dört eğitimsel tasarım bölümü (kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme) ve bu bölümler altında toplam 15 değerlendirme kriterinden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde ilgili ders kitapları, araştırmacı tarafından inceleme formu ile kodlanmış ve içerik analizi yapılmıştır.

## **Sonuçlar**

Çalışma sonucunda, ortaokul 8. sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan problem çözmeye yönelik kazanımlara, öğrenciyi ve öğretmeni bilgilendirmek amacıyla ders

kitaplarında yer verilmediği ve problem çözmeye yönelik ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sayıca yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Diğer taraftan, ders kitabı içeriğinin hazırlanmasında içerik düzenleme stratejilerinin yeterli ölçüde kullanıldığı, problem çözmeye ilgili içeriklerde kullanılan dilin iyi düzeyde olduğu ve ders kitabında bulunan problem çözmeye içeriklerinin sınıf düzeyine uygun olup öğrenilebilirliğinin yeterli düzeyde olduğu; ders kitaplarında yer alan problem yapılarının, Gardner'in zekâ türlerinin tamamına yönelik oluşturulduğu, dolayısıyla zeka türlerine hitap etme yönünden ders kitaplarının çok iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Ders kitabı incelemesi, Eğitimsel tasarım, Hedef, İçerik, Ortaokul matematik dersi öğretim programı

### **Kaynaklar**

Ersoy, M. (2022). *Problem kurma yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretiminin ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik algılarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Küçükahmet, L. (2011). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel.

MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye.

Turhan, B. & Güven, M. (2014). Problem kurma yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretiminin problem çözmeye başarısı, problem kurma becerisi ve matematiğe yönelik görüşlere etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 217-234. <https://doi.org/10.14812/cufej.2014.021>

Ülper, H. (2014). *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri*. Ankara: Pegem.



# **Examining the Educational Design of Secondary School Mathematics Textbooks for Problem Solving**

*Paper ID: 182*

**Mehmet Ersoy**

*The Ministry of National Education, Türkiye*

mehmeterssoy@gmail.com

0000-0002-2159-5328

**Miray Dağyar**

*Akdeniz University, Türkiye*

miraydagyar@gmail.com

0000-0002-7129-9236

## **Introduction**

Textbooks are the primary sources that guide students in the teaching-learning process. In the process of preparing or evaluating the textbooks, the curriculum of the relevant course and the textbook are expected to be in harmony. In the process of educational design of a textbook, ensuring integrity in terms of objectives, content, teaching-learning situations and evaluation, which are the basic elements of the curriculum, can be considered as an indicator of the adaptation of the material to the lesson (Küçükahmet, 2011; Ülper, 2014). When the achievements in the secondary school mathematics curriculum in practice in Turkey are examined, it is especially focused on the development of students' problem-solving skills, because one of the main purposes of mathematics education is to increase students' problem-solving skills (MoNe, 2018). In the current curriculum, an innovative approach has been adopted for teaching problem solving by stating that original solution methods should be created in problem solving. In this context, in the secondary school mathematics curriculum, it is adopted to create educational environments in which students will examine, explore, solve problems in a collaborative learning environment, and be evaluated in a process-oriented manner, based on the constructivist approach. The primary and most important material that can be used in the course is the textbook again, in order to effectively acquire the goals focused on problem-solving skills of the students. Examining the mathematics course subject area,

exemplification, and measurement-evaluation contents, which should be prepared in accordance with the acquisitions for problem solving skills, in terms of integrity, revealing the deficiencies, if any, are considered important in terms of ensuring the efficiency of the textbook.

In the literature, it can be said that the number of studies to determine and develop the adequacy of both the elements of today's mathematics curriculum and the printed and technological materials, especially textbooks, used in educational situations in terms of problem-solving teaching are few (Ersoy, 2022; Turhan and Güven, 2014). However, in order for students to gain effective problem-solving goals in the curriculum, first of all, the current situation should be analyzed and its deficiencies should be revealed. In this context, the aim of this study is to determine how effective the secondary school mathematics textbooks are in helping students gain problem-solving skills, according to the educational criteria adapted to the elements of the program.

### **Methodology**

The study was designed in the basic research model and document analysis was made from qualitative research methods. With the document analysis, qualitative data measuring the adequacy of the educational design of the 8th grade mathematics textbooks for problem solving skills were obtained.

The data source of the study consists of three different mathematics textbooks taught in the 8th grades of public and private secondary schools throughout Turkey in the 2020-2021 academic year. These books are: Kök-e Publishing (Ed. Zümrüt Serfiçeli), MEB publications (Ed. Dr. Özal Çetin) and MEB publications (Ed. Prof. Dr. Murat Peker) are secondary school 8th grade mathematics textbooks.

In the study, the “textbook educational design review form” developed by the researcher based on four elements of the program (consistency analysis of expert findings;  $Kappa=.899$ ;  $p>.05$ ) was used as a data collection tool. The form consists of four educational design sections (achievement, content, educational status and evaluation) and a total of 15 evaluation criteria under these sections. During the data collection process, the relevant textbooks were coded by the researcher with the review form and content analysis was made.

### **Results**

As a result of the study, it was determined that the problem-solving acquisitions in the secondary school 8th grade mathematics curriculum were not included in the textbooks in order

to inform the student and the teacher, and the measurement-evaluation activities for problem solving were insufficient in number.

On the other hand, content organization strategies are used sufficiently in the preparation of the textbook content, the language used in the content related to problem solving is at a good level, and the problem solving contents in the textbook are suitable for the grade level and can be learned at a sufficient level; It was concluded that the problem structures in the textbooks were created for all of Gardner's intelligence types, so the textbooks were at a very good level in terms of addressing the intelligence types.

**Keywords:** Textbook review, Educational design, Objectives, Content, Secondary school mathematics curriculum

### References

Ersoy, M. (2022). *Problem kurma yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretiminin ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik algılarına etkisi*. (Master's thesis).

Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

Küçükahmet, L. (2011). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel.

MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye.

Turhan, B. & Güven, M. (2014). Problem kurma yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretiminin problem çözme başarısı, problem kurma becerisi ve matematiğe yönelik görüşlere etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 217-234.

<https://doi.org/10.14812/cufej.2014.021>

Ülper, H. (2014). *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri*. Ankara: Pegem.

## **Alternatif Bir Kooperatif Okulunun İhtiyaç Değerlendirme Çalışması**

*Bildiri Kodu: 188*

### **Halil Han Aktaş**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

halilhan@metu.edu.tr

0000-0001-8903-8213

### **Cennet Engin**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

cennet@metu.edu.tr

0000-0003-1561-5182

### **Sevgi Kaya Kaşıkçı**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

kasevgi@metu.edu.tr

0000-0003-0949-6877

### **Hürriyet Sarıdemir**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

hurriyet@metu.edu.tr

0000-0003-2671-3263

## **Giriş**

Toplumlar ilerleyebilmek için sosyal yaşamda yaratıcı, yenilikçi ve aktif vatandaşlara ihtiyaç duymaktadır. Öğrenciler bu nitelikleri sadece dersler ve teoriler aracılığı ile kazanamazlar; bunları pekiştirip kalıcı hale getirecek deneyimler aracılığıyla bunu gerçekleştirebilirler. Bu kendiliğinden ortaya çıkabilecek bir durum değildir; bunun için okullarda uygun yapılar ve süreçler oluşturmak, ayrıca öğrenciler için bunları deneyimlemeyi mümkün kılacak eğitim programlarını geliştirmek ve uygulamak gerekmektedir (Fullan, 1995). Bu doğrultuda, Türkiye’de bazı sivil toplum örgütleri ve ebeveyn inisiyatiflerinin iş birliğiyle çeşitli illerde alternatif eğitim, demokratik yönetim, ekolojik duruş ve özgün finansman konularını

ilke edinmiş eğitim kooperatifleri ve bu eğitim kooperatiflerine bağlı okullar kurulmaktadır. Bu çalışmada böyle bir okul bağlamında ihtiyaçların analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma bulguları bu konularda öğretmen eğitimi programlarına öneriler sunacak şekilde ele alınmıştır.

## **Yöntem**

Çalışma bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmaları, tanımlanmış bir zaman dilimi içerisinde uygun veri toplama araç ve yöntemlerinin bir araya getirilmesi yoluyla belirli bir program, olay, süreç, kurum, organizasyon, sosyal grup ya da olgunun incelenmesi için kullanılabilen araştırma desenleridir (Creswell, 1994). Çalışmanın veri toplama süreci üç ay sürmüştür. Çalışmada araştırmacıların bazen birlikte bazen ayrı ayrı gerçekleştirdikleri toplam 22 günlük okul içi gözlem yapılmıştır. Bunun yanı sıra 20 ebeveyn, dokuz öğretmen, iki yönetici olmak üzere 31 bireysel görüşme yapılmıştır.

Elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Yapılan görüşme ve gözlemler bilgisayar ortamına aktarılmış ve kayıtlı veriler üzerinden kodlar, temalar ve kategoriler çıkartılmıştır (Marshall ve Rossman, 2006). Verileri kategorize etmek ve düzenlemek amacıyla MAXQDA paket programı kullanılmıştır. Veriler üç farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiş olup benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiştir. Güvenirliği sağlamak adına; veri çeşitlenmesi, uzun süreli saha çalışması, tutarlı gözlemler, uzman görüşü ve veri analizinin katılımcılar tarafından değerlendirilmesi yöntemleri kullanılmıştır.

## **Sonuçlar**

Çalışmanın bulguları katılımcı gruplarına göre özetlendiğinde takip eden sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin alternatif eğitim programları ve alternatif ölçme değerlendirme konularında desteklenmeye, bu bağlamda program okuryazarlığı edinmeye, uygun kazanımları geliştirecek materyaller hazırlama konusunda güçlenmeye ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Bu konularda hizmet içi eğitimlere, okula yeni dahil olan öğretmenler için iyi yapılandırılmış oryantasyon süreçlerine, iş tanımlarının daha iyi tanımlanıp öğretmen iş yükünün netleştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ihtiyaçlarına bakıldığında; farklı okul kültürlerini tanımaya, okuldaki sosyal yapıların amaçlarına daha uygun olarak işlemesi için iyileştirilmesine, akademik yönlendirmeye ve daha amacına uygun öğretim materyallerine ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Ebeveynlerin çeşitli öncelikleri olduğu saptanmıştır ve bu önceliklerin öğretmenlerle paylaşılması konusunda daha iyi yapılandırılmış bir iletişim sürecine ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Okul idaresinin ise okula daha uygun bir öğretim

liderliği yaklaşımının oluşturulmasına, yapılan çalışmaların dokümantasyonuna ve insan kaynakları süreçlerinin kurumsallaştırılmasına ihtiyaç duyduğu saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Alternatif eğitim, İhtiyaç değerlendirme, Kooperatif okulu, Öğretmen ihtiyaçları, Temel eğitim

### **Kaynaklar**

Creswell, J. W. (1994). *Research design: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks. CA: Sage.

Fullan, M. G. (1995). Contexts for leadership and change. M. J. O'Hair & S. J. O'Dell, (Ed.), *Educating teachers for leadership and change* içinde (s. 1-10). Newbury Park, CA: Corwin Guerney.

Marshall, C. & Rossman, G. (2006). *Designing qualitative research*, (4. b.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

## **Needs Assessment Study of an Alternative Cooperative School**

*Paper ID: 188*

**Halil Han Aktaş**

*Middle East Technical University, Türkiye*

halilhan@metu.edu.tr

0000-0001-8903-8213

**Cennet Engin**

*Middle East Technical University, Türkiye*

cennet@metu.edu.tr

0000-0003-1561-5182

**Sevgi Kaya Kaşıkçı**

*Middle East Technical University, Türkiye*

kasevgi@metu.edu.tr

0000-0003-0949-6877

**Hürriyet Sarıdemir**

*Middle East Technical University, Türkiye*

hurriyet@metu.edu.tr

0000-0003-2671-3263

### **Introduction**

Societies need creative, innovative and active citizens in social life in order to progress. Students cannot acquire these qualifications through lectures and theories alone; they achieve this through experiences that will reinforce and make these learnings permanent. This is not something that can occur by its own, for this to be realized, it is necessary to create appropriate structures and processes in schools, as well as to develop and implement educational programs that will enable students to experience them (Fullan, 1995). In this direction, educational cooperatives that adopt alternative education, democratic management, ecological stance and unique financing as principles; and schools affiliated to these education cooperatives are

established in various provinces in Turkey with the cooperation of some non-governmental organizations and parent initiatives. In this study, it is aimed to analyze the needs in the context of such a school. The findings of the study were handled in a way to offer suggestions to teacher education programs on these issues.

## **Methodology**

The study is designed as a case study. Case studies can be used to examine a specific program, event, process, institution, organization, social group or phenomenon by combining appropriate data collection tools and methods within a defined time period (Creswell, 1994). The data collection process of the study lasted for three months. In the study, a total of 22 days of in-school observations were made by the researchers, sometimes together and sometimes separately. In addition, 31 individual interviews were conducted, including 20 parents, nine teachers, and two administrators.

Content analysis was performed on the obtained data. The interviews and observations were transferred to the computer environment and codes, themes and categories were extracted from the recorded data (Marshall and Rossman, 2006). MAXQDA package program was used to categorize and organize the data. The data were analyzed by three different researchers and similarities and differences were determined. In order to ensure reliability; data diversification, long-term fieldwork, consistent observations, expert opinion, and participant evaluation of data analysis were used.

## **Results**

When the findings of the study are summarized according to the participant groups, the following conclusions are reached. It has been determined that teachers need support in alternative education programs and alternative assessment and evaluation. They need to improve curriculum literacy and be strengthened in preparing materials that will develop appropriate learning. They need in-service trainings for these issues, well-structured orientation processes for teachers who are new to the school, better definition of job descriptions and clarification of teacher workload. Considering the needs of students; It has been determined that they need to get to know different school cultures, to the improvement of the social structures in the school to function more appropriately in accordance with their purposes, to academic orientation and to more appropriate teaching materials. It has been found out that parents have various priorities and it has been determined that a better structured communication process is needed to share these priorities with teachers. Lastly, the school



administration needs a more appropriate teaching leadership approach for the school, the documentation of the work done and the institutionalization of the human resources processes.

**Keywords:** Alternative education, Cooperative school, Needs assessment, Primary education, Teacher needs

### **References**

Creswell, J. W. (1994). *Research design: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks. CA: Sage.

Fullan, M. G. (1995). Contexts for leadership and change. In M. J. O'Hair & S. J. O'Dell, (Eds.), *Educating teachers for leadership and change* (pp. 1-10). Newbury Park, CA: Corwin Guerney.

Marshall, C. & Rossman, G. (2006). *Designing qualitative research*, (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

# Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Bağlamında Değerlendirilmesi

*Bildiri Kodu: 205*

**Saadet Aylin Yağın**

*Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye*

yagan\_a@hotmail.com

0000-0001-7429-7415

## Giriş

Hayat bilgisi dersi; öğrencileri günlük yaşama hazırlamayı, öğrencilerin içinde buldukları doğal ve sosyal çevreye adaptasyonlarını kolaylaştırmayı, problem çözme ve eleştirel yaklaşım gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi, bireysel olarak ve topluma karşı sorumluluk sahibi, hak ve görevlerinin bilincinde vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan oldukça önemli bir derstir (Yılmaz ve Göçen, 2019; Yüksel ve Taneri, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018), hayat bilgisi dersi öğretim programının amacını, bilim ve teknolojide yaşanan değişimlere ve buna bağlı olarak farklılaşan ihtiyaçlara uygun değer ve beceriler kazandırmak şeklinde açıklamıştır. Programda öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler incelendiğinde programın amacının özetle 21. yüzyıl bilgi toplumuna uygun bireyler yetiştirilmesi olduğu görülmektedir. 21. yüzyılda bilgi üretimi ve bilgiye erişimin kolay ve hızlı hale gelmesi yeni bilgilerin öğrenimini karmaşık hale getirmektedir. Eskiden olduğu gibi bilgiyi zihinde depolama mümkün ve işlevsel olmamakta bilgi üretimi ve kullanımıyla ilgili farklı beceriler edinilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Bektaş, Sellum ve Polat, 2019). Bu becerilerin neler olması gerektiğiyle ilgili Türkiye’de ve uluslararası düzeyde bazı sınıflandırmalar yapılmaktadır. Örneğin, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED, 2011), 21. yüzyıl öğrenci profili başlıklı çalışmada beklenen becerileri sınıflandırmıştır. Uluslararası düzeyde ise 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı-P21 (2018) ilgili becerileri sınıflandıran kuruluşlardan biridir. Bu çalışmada kullanılan P21 sınıflandırmasına göre 21. yüzyıl becerileri; öğrenme ve yenilikçilik becerileri (yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, işbirliği), bilgi, medya ve teknoloji becerileri (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi/iletişim ve teknoloji okuryazarlığı), yaşam ve kariyer becerileridir (esneklik ve uyum sağlama, girişimcilik ve kendi kendini

yönetebilme, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve hesap verilebilirlik, liderlik ve sorumluluk). Bu araştırmanın amacı, MEB (2018) tarafından hazırlanan hayat bilgisi dersi öğretim programı 1., 2. ve 3. sınıf kazanımlarını 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirmektir. Kazanımların hangi becerilerle ilişkili olduğunun ve sık tekrarlanan ya da eksik bırakılan becerilerin neler olduğunun ortaya koyulması amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma yöntemi, bir veri toplama tekniği olmasının yanında kendi başına bir araştırma yöntemi de olarak kullanılabilen doküman analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Hayat bilgisi öğretim programı analiz edilen dokümandır. P21 beceri sınıflandırması da analizde kullanılan ölçütleri oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri doküman analizi tekniğiyle toplanmıştır. 2018 yılında yayınlanan Hayat Bilgisi öğretim programına Talim ve Terbiye Kurulu web sitesinden, P21 beceri sınıflandırması da kuruluşun web sitesinden erişilmiştir.

Hayat bilgisi öğretim programında 1. sınıflar için 53, 2. sınıflar için 50 ve 3. sınıflar için 45 olmak üzere toplam 148 kazanım yer almaktadır. Verilerin analizinde her bir kazanımın hangi beceriyle ilişkili olduğu belirlenmiş betimsel istatistikler yoluyla veri özetlenmiştir.

## **Beklenen Sonuçlar**

Hayat bilgisi öğretim programı kazanımları P21 beceri sınıflandırmasına göre değerlendirilerek en fazla ve en az üzerinde durulan beceriler belirlenmiş, literatürdeki diğer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırmalar yapılarak sonuçlar tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Beceri, Hayat bilgisi, Öğretim programı, Sınıflandırma, 21. yüzyıl

## **Kaynaklar**

Bektaş, M., Sellum, F. S. & Polat, D. (2019). 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programının 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 129-147.

EARGED. (2011). 21. yüzyıl öğrenci profili. Ankara: EARGED. [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy\\_og\\_pro.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf) sayfasından erişilmiştir.

MEB. (2018). Hayat Bilgisi Öğretim Programı. Ankara: MEB. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> sayfasından erişilmiştir.

- P21-21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı. (2019). *Framework for 21st Century Learning*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F. & Göçen, S. (2019). Hayat bilgisi öğretimine ilişkin yapılan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 76-86.
- Yüksel, S. & Taneri, A. (2020). Hayat bilgisi ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 185-209. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.02.002>

# **The Evaluation of Life Studies Curriculum Acquisitions in the Context of 21st Century Skills**

*Paper ID: 205*

**Saadet Aylin Yağın**

*Tokat Gaziosmanpaşa University, Türkiye*

yagan\_a@hotmail.com

0000-0001-7429-7415

## **Introduction**

Life science lesson is a very important course that aims to prepare students for daily life, to facilitate their adaptation to the natural and social environment they live in, to develop high-level thinking skills such as problem solving and critical approach, and to raise citizens who are responsible individually and for the society, aware of their rights and duties (Yılmaz and Göçen, 2019; Yüksel and Taneri, 2020). The Ministry of National Education (MEB, 2018) explained the purpose of the life studies course curriculum as providing appropriate values and skills to the changes in science and technology and to the changing needs accordingly. When the skills aimed to be acquired by the students in the program are examined, it is seen that the aim of the program is to train individuals who are suitable for the 21st century information society. In the 21st century, knowledge production and access to information become easy and fast, making learning new information complex. As in the past, it is not possible and functional to store information in the mind, and it is necessary to acquire different skills related to the production and use of information (Bektaş, Sellum and Polat, 2019). There are some classifications in Turkey and internationally about what these skills should be. For example, the Education Research and Development Department of the Ministry of Education in Turkey (EARGED, 2011) classified the expected skills in a study titled 21st century student profile. At the international level, the 21st Century Learning Partnership-P21 (2018) is one of the organizations that categorize related skills. According to the P21 classification used in this research, 21st century skills are; learning and innovation skills (creativity and innovation, critical thinking and problem solving, communication, collaboration), information, media and technology skills (information literacy, media literacy, information/communication and technology literacy), life and career skills (flexibility and adaptability, initiative and self-

direction, social and cross-cultural skills, productivity and accountability, leadership and responsibility). The purpose of this research is to evaluate the 1st, 2nd and 3rd grade acquisitions of the life studies course curriculum prepared by the MEB (2018) in terms of 21st century skills. It is aimed to reveal which skills the acquisitions are related to and what are the skills that are frequently repeated or missing.

## **Methodology**

Qualitative research approach was adopted in the study. The research method is document analysis, which can be used as a research method on its own as well as being a data collection technique (Yıldırım and Şimşek, 2016, p. 189). Life studies curriculum is the analyzed document. P21 skill classification formed the criteria used in the analysis.

The data of the research were collected by document analysis technique. The Life Studies curriculum published in 2018 was accessed from the website of the Board of Education and the P21 skill classification was accessed from the website of the institution. There are a total of 148 acquisitions in the life studies curriculum, 53 for the 1st grade, 50 for the 2nd grade and 45 for the 3rd grade.

In the analysis of the data, it was determined which skill is associated with each acquisition, and the data were summarized through descriptive statistics.

## **Expected Outcomes**

The acquisitions of life studies curriculum were evaluated according to the P21 skill classification, the most and least emphasized skills were determined, comparisons were made with the findings of other studies in the literature and the results were discussed.

**Keywords:** Skills, Life science, Curriculum, Classification, 21st century

## **References**

- Bektaş, M., Sillum, F. S. & Polat, D. (2019). 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programının 21. yüzyıl öğrenme ve yenilikçilik becerileri açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 129-147.
- EARGED. (2011). 21. yüzyıl öğrenci profili. Ankara: EARGED. Retrieved from [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy\\_og\\_pro.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf)
- MEB. (2018). Hayat Bilgisi Öğretim Programı. Ankara: MEB. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>

- P21-21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı. (2019). *Framework for 21st Century Learning*. Retrieved from <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F. & Göçen, S. (2019). Hayat bilgisi öğretimine ilişkin yapılan araştırmalara yönelik bir inceleme. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 76-86.
- Yüksel, S. & Taneri, A. (2020). Hayat bilgisi ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 185-209. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.02.002>

# İngilizce Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının ve LGS İngilizce Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 206*

**Tuğba Kaya**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

tugbakaya.edu@gmail.com

0000-0003-2660-0541

**Sevil Büyükalın Filiz**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

sevilb@gazi.edu.tr

0000-0002-4955-4405

## **Giriş**

Öğretim programlarındaki kazanımların ve ölçme değerlendirme araçlarının karşılaştırmalı olarak analiz edilmesinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin (YBT) çerçeve olarak kullanılması tercih edilen yöntemlerden biridir. YBT bilişsel süreç ve bilgi boyutlarından oluşmaktadır. Bilişsel süreç boyutu hatırlamak, anlamak, uygulamak, analiz etmek, değerlendirmek ve yaratmak basamaklarından; bilgi boyutu ise olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi türlerinden oluşmaktadır (Anderson vd., 2001).

Alanyazında Fen Bilimleri (Bilen, 2021) ve Matematik (Ekinci ve Bal, 2019; Şimşek, 2021; Üzümcü ve İpek, 2022) derslerine ait 2018 öğretim programları 8. sınıf kazanımlarının ve Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavları sorularının YBT'ye göre incelendiği çalışmalara rastlanırken, İngilizce dersine ilişkin aynı kapsamda herhangi bir çalışmaya rastlanmaması nedeniyle bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, 2018 İngilizce dersi öğretim programı (İDÖP) kazanımlarının ve LGS sınavları İngilizce sorularının YBT'ye göre incelenmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 2018 İDÖP 8. sınıf kazanımları YBT'ye göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. LGS sınavları İngilizce soruları YBT'ye göre nasıl bir dağılım göstermektedir?



a) 2021 LGS sınavı İngilizce soruları YBT'ye göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

b) 2022 LGS sınavı İngilizce soruları YBT'ye göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

3. YBT'ye göre dağılım açısından 2018 İDÖP 8. sınıf kazanımları ve LGS sınavları İngilizce soruları ne derece örtüşmektedir?

### **Yöntem**

Araştırmada betimsel model kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. 2021 ve 2022 LGS sınavlarındaki 20 İngilizce sorusu ve bu soruların hazırlanmasında temel alınan 54 adet 2018 İDÖP 8. sınıf kazanımı YBT'ye göre incelenmiştir.

Veri toplama aracı olarak YBT tablosu kullanılmıştır. Betimsel analizden yararlanılmıştır. İlk aşamada kazanımlar ve sorular araştırmacılar tarafından bireysel olarak YBT'ye göre sınıflandırılmıştır. Görüş farklılıkları ortaya çıkan eşleştirmeler gözden geçirildikten sonra bulguların güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. İkinci aşamada kazanımlar ve sorular buldukları YBT basamaklarına göre karşılaştırılmıştır. Böylece kazanımların ve soruların YBT'ye göre dağılım açısından ne derece örtüşükleri değerlendirilmiştir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Kazanımların yarısından fazlası işlemsel bilgi basamağında bulunurken, soruların çoğunluğu kavramsal bilgi basamağında bulunmaktadır. Kazanımların yarısından fazlası ve soruların çoğunluğu anlamak basamağında yer almaktadır. Önceki İngilizce öğretim programları ve ortaöğretime geçiş sınavlarının incelendiği benzer çalışmalarda, 8. sınıf kazanımlarının ve sınav sorularının çoğunlukla YBT'nin alt düzey bilişsel basamaklarında bulunduğu saptanmıştır (Demirci ve Gökdeniz, 2020; Gökler, Aypay ve Arı, 2012; Kozikoğlu, 2018).

Kazanımların ve soruların YBT basamaklarında dengeli bir şekilde dağılmadığı görülmektedir. Kazanımların çoğunluğu işlemsel bilgiyi anlamak, soruların çoğunluğu ise kavramsal bilgiyi anlamak basamağında bulunmaktadır. Bu bulgu benzer çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir (Demirci ve Gökdeniz, 2020; Gökler, Aypay ve Arı, 2012; Kozikoğlu, 2018).

Kazanımlar ve sorular olgusal bilgiyi anlamak, kavramsal bilgiyi anlamak, kavramsal bilgiyi analiz etmek ve işlemsel bilgiyi uygulamak basamaklarında örtüşmektedir. Ancak kazanımların çoğunluğunun bulunduğu olgusal bilgiyi uygulamak, kavramsal bilgiyi uygulamak, kavramsal bilgiyi değerlendirmek, işlemsel bilgiyi anlamak, işlemsel bilgiyi değerlendirmek ve işlemsel bilgiyi yaratmak basamaklarında herhangi bir soru

bulunmamaktadır. Buna göre, kazanımların çoğunluğunun bulunduğu altı basamakta kazanımlar ve sorular örtüşmemektedir. Diğer bir ifadeyle, LGS sınavlarında çoğu kazanımın değerlendirilmesi yapılmamıştır. Benzer araştırmalarda ortaöğretime geçiş sınavlarının, kazanımları yeterince kapsamadığı saptanmıştır (Demirci ve Gökdeniz, 2020; Gökler, Aypay ve Arı, 2012; Kozikoğlu, 2018).

**Anahtar Sözcükler:** Değerlendirme, Ortaöğretime geçiş sınavları, Öğretim programı, Ölçme, Sınıflandırma

### **Kaynaklar**

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.

Bilen, E. (2021). *TEOG ve LGS Fen Bilimleri test sorularının 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Demirci, C. & Gökdeniz, M. (2020). TEOG sınavı İngilizce sorularının İngilizce öğretim programına uygunluğu ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması. *Education Sciences (NWSAES)*, 15(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2020.15.1.1C0695>

Ekinci, O. & Bal, A. P. (2019). 2018 yılı Liseye Geçiş Sınavı (LGS) Matematik sorularının öğrenme alanları ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.462717>

Gökler, Z. S., Aypay, A. & Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının Yeni Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 114-133.

Kozikoğlu, İ. (2018). The examination of alignment between national assessment and English curriculum objectives using Revised Bloom's Taxonomy. *Educational Research Quarterly*, 41(4), 50-77.

Şimşek, M. (2021). *İlköğretim Matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile LGS sınavı Matematik sorularının Matematik öğretim programı alt öğrenme alanları ve Yenilenmiş*

*Bloom Taksonomisine göre incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Üzümcü, Z. B. & İpek, A. S. (2022). LGS Matematik sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve ortaokul Matematik dersi öğretim programı kazanımlarına göre incelenmesi. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(20), 124-133. <http://dx.doi.org/10.46872/pj.575>

**Examination of English Curriculum Learning Outcomes and LGS English Questions  
According to Revised Bloom Taxonomy**

*Paper ID: 206*

**Tuğba Kaya**

*Ministry of National Education, Türkiye*

tugbakaya.edu@gmail.com

0000-0003-2660-0541

**Sevil Büyükalın Filiz**

*Gazi University, Türkiye*

sevilb@gazi.edu.tr

0000-0002-4955-4405

**Introduction**

It is one of the preferred methods to use Revised Bloom's Taxonomy (RBT) as a framework for comparative analysis of learning outcomes in curricula and tools of assessment and evaluation. RBT consists of cognitive process and knowledge dimensions. Cognitive process dimension includes levels of "remember", "understand", "apply", "analyze", "evaluate" and "create". Knowledge dimension includes factual knowledge, conceptual knowledge, procedural knowledge and metacognitive knowledge (Anderson et al., 2001).

The purpose of this study is to examine the learning outcomes in 2018 English Curriculum and Entrance System for High Schools (LGS) exams English questions according to RBT. In this context, answers to the following questions were sought:

1. What is the distribution of the 8th grade learning outcomes in 2018 English Curriculum across RBT?
2. What is the distribution of LGS exams English questions across RBT?
  - a) What is the distribution of 2021 LGS exam English questions across RBT?
  - b) What is the distribution of 2022 LGS exam English questions across RBT?
3. In terms of distribution across RBT, to what extent are the 8th grade learning outcomes in 2018 English Curriculum and LGS exams English questions aligned with each other?

## **Methodology**

In the research, descriptive model was used. Document analysis, one of the qualitative research methods, was employed. 20 English questions in 2021 and 2022 LGS exams and 54 learning outcomes out of the 2018 8th grade English learning outcomes, on which these questions were based, were examined according to RBT.

The RBT chart was used as data collection tool. Descriptive analysis was used. Firstly, the learning outcomes and questions were classified according to RBT individually by the researchers. Secondly, the learning outcomes and questions were compared according to RBT levels they belong to.

## **Results / Expected Outcomes**

While more than half of the learning outcomes are at procedural knowledge level, most of the questions are at conceptual knowledge level. More than half of the learning outcomes and the majority of the questions are at “understand” level. In similar studies on previous English curricula and high school entrance exams, it was determined that the 8th grade learning outcomes and exam questions were mostly found in lower order cognitive levels of RBT (Demirci and Gökdeniz, 2020; Gökler, Aypay and Arı, 2012; Kozikoğlu, 2018).

The learning outcomes and questions are not evenly distributed across RBT levels. Most of the learning outcomes are at level of understanding procedural knowledge, and most of the questions are at level of understanding conceptual knowledge. This finding is in line with the findings of similar studies (Demirci and Gökdeniz, 2020; Gökler, Aypay and Arı, 2012; Kozikoğlu, 2018).

There are no questions in six levels of RBT where the learning outcomes are predominant. In other words, most of the learning outcomes were not evaluated in LGS exams. In similar studies, it was determined that high school entrance exams did not cover the learning outcomes sufficiently (Demirci and Gökdeniz, 2020; Gökler, Aypay and Arı, 2012; Kozikoğlu, 2018).

**Keywords:** Assessment, Classification, Curriculum, High school entrance exams, Measurement

## **References**

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and*

*assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.

Bilen, E. (2021). *TEOG ve LGS Fen Bilimleri test sorularının 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

Demirci, C. & Gökdeniz, M. (2020). TEOG sınavı İngilizce sorularının İngilizce öğretim programına uygunluğu ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması. *Education Sciences (NWSAES)*, 15(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2020.15.1.1C0695>

Ekinci, O. & Bal, A. P. (2019). 2018 yılı Liseye Geçiş Sınavı (LGS) Matematik sorularının öğrenme alanları ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.462717>

Gökler, Z. S., Aypay, A. & Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının Yeni Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 114-133.

Kozikoğlu, İ. (2018). The examination of alignment between national assessment and English curriculum objectives using Revised Bloom's Taxonomy. *Educational Research Quarterly*, 41(4), 50-77.

Şimşek, M. (2021). *İlköğretim Matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile LGS sınavı Matematik sorularının Matematik öğretim programı alt öğrenme alanları ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

Üzümcü, Z. B. & İpek, A. S. (2022). LGS Matematik sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve ortaokul Matematik dersi öğretim programı kazanımlarına göre incelenmesi. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(20), 124-133. <http://dx.doi.org/10.46872/pj.575>

# **İngilizce Öğretmenlerinin Köy Okulunda Çalışmaya Yönelik Deneyimlerinin Fenomenolojik Temelde İncelenmesi**

*Bildiri Kodu: 208*

**Zeliha Nur Öztekin**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

zelihanurcoban@gmail.com

0000-0002-4951-6169

**Abdurrahman Şahin**

*Pamukkale Üniversitesi, Türkiye*

asahin@pau.edu.tr

0000-0003-4553-5220

## **Giriş**

İngilizce öğretmenlerinin kırsaldaki çalışma koşulları, kent koşullarına göre önemli güçlükler içermektedir. Karşılaşılan güçlükler içinde öğrenme kaynaklarının eksikliği, teknolojik imkânların sınırlılığı, yetersiz fiziki olanaklar, dil engelleri, öğrencilerdeki düşük güdülenme düzeyi, destekleyici olmayan ebeveynler ve ulaşımı aksatan bozuk yollar gibi hususlar yer almaktadır (Shahnaz ve Gandana, 2021). Bu ve benzer hususlardan dolayı, öğretmenlerin kırsalda çalışma hususunda gönülsüz davrandıkları bilinse de mesleğe başlayan öğretmenlerin çoğu ilk deneyimlerini kırsalda edinmektedir. Kırsalda İngilizce öğretimini inceleyen araştırmalar genellikle yaşanan sorunlara ilişkin bulgular sunmaktadır. Bu bulgular, kırsalın koşullarını daha iyi tanımak açısından önemlidir, ancak öğretmenlerin bu sorunlarla nasıl mücadele ettikleri ve aldıkları önlemler belirsiz kalmaktadır. Dolayısıyla, kırsalda öğretimi daha geniş bir bakış açısıyla kavrayabilmek için öğretmenlerin ürettikleri alternatif çözümlere ve kırsalın avantajlarına ayna tutan araştırmalara gereksinim vardır. Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin köy okulunda çalışmaya yönelik deneyimlerini bağlam, süreç ve anlam boyutları temelinde fenomenolojik bir yaklaşımla incelemektir.

## **Yöntem**

Çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) desenine dayalıdır. Bu desene dayalı yürütülen çalışmalarda incelenen olgu, bireylerin deneyimlerini öznel bir

bakış açısıyla incelemek suretiyle, yaşadıklarına veya olgulara yükledikleri anlam üzerinden anlaşılmaya çalışılır (Seidman, 1998). Araştırmaya 2021-2022 öğretim yılında Doğu Anadolu bölgesinde bulunan bir ildeki on farklı köy okulunda görev yapmış olan 10 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Ölçüt örneklem tekniğiyle seçilen bu öğretmenlerin altısı kadın ve dördü erkeklerden oluşmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu formda kişisel bilgiler, bağlamsal bilgiler, sürece dönük bilgiler ve katılımcıların yaşadıklarına verdikleri anlama dönük bilgiler olmak üzere dört boyutta yer alan bilgileri toplama amacıyla oluşturulmuş sorular yer almaktadır. Elde edilen nitel veriler tematik analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Ortaya çıkan bulgular temalar halinde ve nitel verilerle destekli şekilde sunulmuştur.

### **Sonuçlar**

Bulgular bağlam, süreç ve anlam boyutlarında sunulmuştur. *Bağlam* boyutunda *fiziki koşullar, ekonomik koşullar, sosyal koşullar, eğitimsel koşullar* temaları; *süreç* boyutunda *veli niteliği, öğrenci niteliği, öğretmenlik, okul idaresi, öğretim programı* temaları; *anlam* boyutunda ise *rehberlik, öğreticilik, gerileme, güçlük, keyif, yabancılık ve havalı olma* temaları ortaya çıkmıştır. Her boyutta ortaya çıkan temalar altında olumsuz durumlar olduğu kadar, olumlu ve destekleyici unsurlar da yer almaktadır. Örneğin *eğitimsel koşullar* teması altında yer alan *sınıf mevcutları* öğretim süreci açısından, kent okullarına göre daha olumlu izlenimler oluşturmaktadır. Anlam boyutunda ise öğretmenlerin güçlük ve gerileme hissi yaşamalarına karşın, keyif almalarını sağlayan unsurlar da yer almaktadır. Program geliştirme ve öğretmen yetiştirme süreçlerinde kırsalın kısıtlılık ve olanakları dikkate alınmalıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Köy öğretmeni, İngilizce öğretimi, Fenomenoloji

### **Kaynaklar**

Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York, NY: Teachers College Press.

Shahnaz, M. & Gandana, I. S. S. (2021). Teaching English in a rural school: How the pandemic affects teachers' beliefs and practices. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 546, 334-340.



# **Phenomenological Analysis of the Experiences of English Teachers Working in Rural Schools**

*Paper ID: 208*

**Zeliha Nur Öztekin**

*Ministry of National Education, Türkiye*

zelihanurcoban@gmail.com

0000-0002-4951-6169

**Abdurrahman Şahin**

*Pamukkale University, Türkiye*

asahin@pau.edu.tr

0000-0003-4553-5220

## **Introduction**

The working conditions of English teachers in rural areas have substantial difficulties compared to the conditions in the urban. Among these difficulties are the lack of learning resources, limited technological opportunities, insufficient physical facilities, language barriers, low motivational level of students, unsupportive parents, and bad road conditions hindering transportation (Shahnaz and Gandana, 2021). Although teachers are reluctant to work in rural schools due to such issues, most start their profession in the rural. Studies examining the teaching of English in rural present findings about the difficulties encountered. However, how teachers deal with these challenges and the measures they take to overcome them often remains unclear. Therefore, there is a need for research that, through examining teachers' perspectives in depth to reveal a broader perspective, mirrors alternative solutions and the advantages of rural areas. The purpose of this research is to examine the experiences of English teachers working in rural schools with a phenomenological approach on the basis of context, process and meaning dimensions.

## **Methodology**

The study was carried out based on the phenomenology design. A phenomenon in phenomenological studies is attempted to be understood through the meaning that individuals attribute to their experiences, through examining the experiences from a subjective point of

view (Seidman, 1998). Ten English teachers who worked in ten different rural schools in a province in the Eastern Anatolia region in the 2021-2022 academic year participated in the research. Selected by the criterion sampling technique, six of these teachers were female and four were male. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. This form included questions to collect information about personal characteristics, context, process, and meaning dimensions. The qualitative data obtained were analyzed by thematic analysis technique. The findings were presented as themes supported by qualitative data.

## **Results**

Findings were presented in context, process and meaning dimensions. The context dimension included the themes of physical conditions, economic conditions, social conditions, educational conditions. The process dimension included parent characteristics, student characteristics, teaching, school administration, curriculum themes. In the meaning dimension, the themes of guidance, teaching, regression, difficulty, enjoyment, strangeness and being cool emerged. Beside negative conditions, there were positive and supportive elements in each dimension. For example, class sizes under the theme of educational conditions created positive impressions in teaching as compared to urban schools. In the meaning dimension, there were also elements enabling teachers to enjoy teaching along with the feeling of difficulty. The limitations and possibilities of rural areas should be considered in curriculum development and teacher training processes.

**Keywords:** Rural area teacher, Teaching English, Phenomenology

## **References**

- Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.
- Shahnaz, M. & Gandana, I. S. S. (2021). Teaching English in a rural school: How the pandemic affects teachers' beliefs and practices. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 546, 334-340.

**Eğitim Programlarının Bir Paydaşı Olarak Sivil Toplum Kuruluşlarının Sağlıklı Yaşam ve Beslenme Eğitimindeki Rolü: Yemekte Denge Eğitim Projesi**

*Bildiri Kodu: 217*

**Hünkar Korkmaz**

*Hacettepe Üniversitesi*

hunkar@hacettepe.edu.tr

0000-0002-5289-1111

**Begüm Mutuş**

*Sabri Ülker Gıda Araştırmaları Enstitüsü Vakfı*

begum.mutus@sabriulkervakfi.org

**Özlem Ulic Çatar**

*Sabri Ülker Gıda Araştırmaları Enstitüsü Vakfı*

ozlem.ulic@sabriulkervakfi.org

**Özge Dinç**

*Sabri Ülker Gıda Araştırmaları Enstitüsü Vakfı*

ozge.dinc@sabriulkervakfi.org

**Giriş**

Sivil Toplum Kuruluşlarının (STK) çeşitliliği ve kapsamı düşünöldüğünde net bir tanım yapmak zordur. STK'lar hükümetten tamamen veya büyük ölçüde bağımsız olan, kar amacı gütmeyen, ticari amaçlardan ziyade öncelikle insani veya işbirliğine dayalı amaçları olan grup ve kurumları tanımlar (Ahmed, 2010; Green ve Matthias, 1997; Larsen ve Ytzen, 1990). STK'lar genellikle hükümetlerin belirli ihtiyaçları karşılayamadığı durumlarda gelişmiştir (Dünya Sağlık Örgütü, 2011).

Katılımcı demokratik yaklaşımlar, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da toplumsal katılımı zorunlu kılmaktadır. Ahmed (2010), STK'ların örgün ve yaygın eğitim kapsamında hem bir savunucu hem de bir hizmet sağlayıcı olarak eğitim sistemindeki eksikliklerin tamamlanması ve niteliğinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Demokratik bir

toplumda STK'lar toplumun talep ve ihtiyaçlarının eğitim programlarına, yansıtılmasında bir köprü görevi görürler. STK'ların eğitim hizmetlerine ne amaçla, ne şekilde ve ne boyutta katkı sağladığını ortaya koyan çok az çalışma vardır. Bu çalışma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içerisinde sağlıklı yaşam ve beslenme eğitimi konusu ya da teması altında eğitime katkı sunmak amacıyla yürütülen ve STK'lar tarafından desteklenen proje içerikleri incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı ise eğitim programlarının bir paydaşı olarak sivil toplum kuruluşlarının sağlıklı yaşam ve beslenme eğitimindeki rolünü yemekte denge eğitim projesi bağlamında açıklamaktır.

## **Yöntem**

Eğitim programlarının bir paydaşı olarak sivil toplum kuruluşlarının rolünü bir proje çalışması bağlamında belirlemeye çalışan bu çalışma nitel araştırma yöntemi ve doküman analizi yoluyla yürütülmüştür. Çalışmanın amacıyla ilgili olarak Yemekte Denge Eğitim Projesinin bir örnek olarak paylaşılması amaçlanmaktadır. Her ne kadar çalışma bir projenin tanıtımına odaklansa da öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapan sivil toplum kuruluşlarının yürüttüğü sağlıklı yaşam ve beslenme eğitimine yönelik diğer proje ve etkinlikler de çalışma kapsamında incelenmiştir. Daha sonra bu projeler arasından Yemekte Denge Eğitim Projesi derinlemesine bir analiz yapmak amacıyla çalışma kapsamında ele alınmıştır.

Bu çalışmada ele alınan projeler incelenirken şu kriterler dikkate alınmıştır.

1. Kar amacı gütmeyen bir sivil toplum kuruluşu tarafından yürütülüyor olması
2. Öğretmen, öğrenci ve veli katılımının sağlanması
3. Öğretmen, öğrenci ve veliler için eğitim materyalleri hazırlanması
4. Eğiticilerin eğitimi, öğretmen eğitimi etkinliklerini kapsamı
5. Eğitim programları ile uyum ya da desteklemesi
6. Bilimsel denetim ve katkının sağlanması
7. Süre ve katılımcı sayısı

Araştırmanın verileri kamuya açık Milli Eğitim Bakanlığı web sitesi ve Yemekte Denge Eğitim Proje sayfasındaki eğitim portalından amaçlı örneklem yoluyla elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen nitel veriler betimsel analiz yoluyla belli temalar altında sunulmuştur. Temaların oluşturulmasında açık kodlama sistemi kullanılmıştır. Temalar literatürden ve araştırma dokümanlarından elde edilen verilere dayalı olarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda elde edilen

verilerin güvenilirliği için kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman (1997) formülü kullanılmış ve 0,89 olarak belirlenmiştir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Bu çalışmada elde edilen verilere dayalı olarak STK'ların eğitim sistemi içerisinde yer alma avantajları: (a) yenilik potansiyeli; (b) uzmanlaşma ve (c) yanıt verme olarak belirlenmiştir.

Ayrıca, STK'lar, öğretilen program içinde hem bir konu hem de konu tematik alanı olabilir veya sivil toplum konularını öğretmek için bir aracı olabilirler. Başka bir deyişle, STK'lar örgün ve yaygın eğitim programları yoluyla sağlıklı yaşam ve beslenme eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimi programı ve STK'lar arasındaki işbirliği üç farklı açıdan değerlendirilebilir:

1. Sağlıklı yaşam ve beslenme hakkında temel bilgi ve becerileri kazandırmak.
2. Bilginin içselleştirilmesi ve öğrenciler arasında diyalog ve etkileşim yoluyla pratik yapma fırsatları verilmesi.
3. Farklı bağlamlarda eylem, katılım ve etki yaratma
4. Program geliştirme alanında politika oluşturma ve çalışmaların inde kanıta dayalı karar verme

**Anahtar Sözcükler:** Temel eğitim, Okul tabanlı beslenme eğitimi, Öğretim programı, Sivil toplum kuruluşları, Program paydaşları

### **Kaynaklar**

Ahmed, M. (2010). NGOs and globalization of education. P. Peterson, E. Baker & B. McGaw, (Ed.), *International encyclopaedia of education* (3. b.) içinde. Elsevier Ltd

Green, A. & Matthias, A. (1997). *Non-governmental organisations and health in developing countries*. London: Macmillan Press Ltd.

Larsen, A. & Ytzen, F. (1990). How the World Bank works with nongovernmental organizations? The World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/118901468780890205/pdf/multi-page.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.

**The Role of Non-Governmental Organizations as a Stakeholder of Educational Programs in Healthy Life and Nutrition Education: Balance in Food Education Project**

*Paper ID: 217*

**Hünkar Korkmaz**

*Hacettepe University, Türkiye*

hunkar@hacettepe.edu.tr

0000-0002-5289-1111

**Begüm Mutuş**

*Sabri Ülker Gıda Araştırmaları Enstitüsü Vakfı, Türkiye*

begum.mutus@sabriulkervakfi.org

**Özlem Ulic Çatar**

*Sabri Ülker Gıda Araştırmaları Enstitüsü Vakfı, Türkiye*

ozlem.ulic@sabriulkervakfi.org

**Özge Dinç**

*Sabri Ülker Gıda Araştırmaları Enstitüsü Vakfı, Türkiye*

ozge.dinc@sabriulkervakfi.org

**Introduction**

Considering the diversity and scope of Non-Governmental Organizations (NGOs), it is difficult to make a clear definition. NGOs define groups and institutions that are wholly or largely independent of government, non-profit, primarily humanitarian or collaborative rather than commercial purposes (Ahmed, 2010; Green and Matthias, 1997; Larsen and Ytzen, 1990). NGOs have often developed where governments are unable to meet certain needs (World Health Organization, 2011).

Participatory democratic approaches necessitate social participation in the area of education, as in every field. Ahmed (2010) states that NGOs play an important role in completing the deficiencies in the education system and improving its quality, both as an advocate and as a service provider within the scope of formal and general education. In a democratic society,

NGOs act as a bridge in reflecting the demands and needs of the society in educational programs. There are very few studies that reveal for what purpose, in what way and to what extent NGOs contribute to education services. Within the scope of this research, the contents of the projects supported by NGOs and carried out in cooperation with the Ministry of National Education in order to contribute to education under the subject or theme of healthy life and nutrition education were examined. The purpose of this research is to explain the role of non-governmental organizations in healthy life and nutrition education as a stakeholder of education programs in the context of the balance in nutrition education project..

### **Methodology**

This research, which tries to determine the role of non-governmental organizations as a stakeholder of education programs, was carried out through qualitative research method and document analysis. Regarding the purpose of the research, it is aimed to share the Balanced Nutrition Education Project as an example. Although the study focuses on the promotion of a project, other projects and activities for healthy life and nutrition education carried out by non-governmental organizations in cooperation with the Ministry of National Education were also examined within the scope of the study. Then, among these projects, the Balanced Nutrition Education Project was discussed within the scope of the research in order to make an in-depth analysis. The following criteria were used in determining this project:

1. Being run by a non-profit, non-governmental organization
2. Ensuring the participation of teachers, students and parents
3. Preparation of educational materials for teachers, students and parents
4. Educating of educators, including teacher education activities
5. Compliance or support with educational programs
6. Providing scientific control and contribution
7. Time and number of participants

The data of the research were obtained through purposeful sampling from the public education ministry website and the education portal on the Balanced Nutrition Education Project page. The qualitative data obtained from the research were presented under certain themes through descriptive analysis. An open coding system was used in the creation of the themes. Themes were created based on data from the literature and research documents. In this context, for the

reliability of the data obtained, the percentage of agreement between the encoders, Miles and Huberman (1997) formula was used and determined as 0.89.

### **Results / Expected Outcomes**

Based on the data obtained in this study, the advantages of NGOs in the education system: (a) innovation potential; (b) specialization and (c) responsiveness.

In addition, NGOs can be both a topic and a topic thematic area within the taught program, or they can be an intermediary for teaching civil society issues. In other words, NGOs play an important role in healthy living and nutrition education through formal and general education programs. The education program and cooperation between NGOs can be evaluated from three different perspectives:

1. To gain basic knowledge and skills about healthy life and nutrition.
2. To internalize knowledge and providing opportunities for practice through dialogue and interaction among students.
3. To act, participate and impact in different contexts
4. To make policy and evidence-based decision making within researches in the field of program development.

**Keywords:** Primary education, School based nutrition education, Curriculum, Non government organizations, Curriculum stakeholders.

### **References**

- Ahmed, M. (2010). NGOs and globalization of education. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw, (Eds.), *International encyclopaedia of education* (3rd ed.). Elsevier Ltd
- Green, A. & Matthias, A. (1997). *Non-governmental organisations and health in developing countries*. London: Macmillan Press Ltd.
- Larsen, A. & Ytzen, F. (1990). How the World Bank works with nongovernmental organizations? The World Bank. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/118901468780890205/pdf/multi-page.pdf>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.



## **İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerinin Okul Korkularına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

*Bildiri Kodu: 231*

**Zafer Kılıç**

*Tokat Turhal Kat Şehit Yalçın Öztürk İlkokulu, Türkiye*

zaferkilic07@hotmail.com

0000-0002-7863-9280

**Şefik Kartal**

*Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye*

sefik.kartal@gop.edu.tr

0000-0002-1448-0987

### **Giriş**

Bu araştırma ilkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin okula ait korkularına dair öğretmen görüşlerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Okula yeni başlayan öğrencilerde çeşitli uyum problemleri gözlemlenmektedir. Bu uyum problemlerinin de en önemlilerinden biri okul korkusudur. Çocukların okula giderken yaşadıkları güçlükler, ayrılık anksiyetesi bozukluğu, okul korkusu ve okul reddi gibi terimlerle adlandırılmaktadır (Bahalı ve Tahiroğlu, 2010). Okul korkusunun öğrencilerin akademik başarısını da etkilediği görülmektedir. Akademik uyum, öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde alacakları derslerde başarılı olmaları, okul ve çevresine uyum sağlamalarıdır (Cura, 2015). Bu dönemde yaşanan diğer sorunlar öğrencinin yaşadığı ayrılık kaygısı, yaşanan süreçten sınıftaki diğer öğrencilerin olumsuz etkilenmesi, velilerin yanlış tutum ve davranışları, öğrenci devamsızlıkları olarak sıralanabilir. Okul korkusunun ilerlemiş hali olan okul fobisi çocuk-aile-okul problemi olarak görülmektedir (Aktan, 2015). Ailelerin çocuk yetiştirirken kullandıkları yöntemler, ebeveyn-çocuk arasındaki iletişim, çocukların davranış ve sosyal becerileri doğrudan ya da dolaylı olarak okula uyumu üzerinde etkilidir (Önder ve Gülay, 2010). Ev ortamından okul ortamına geçişin yaşandığı ilkokul 1. sınıf döneminde öğrenciler fiziksel, sosyal ve ruhsal anlamda değişim ve gelişim gösterip okul öncesi dönemine göre farklı gereksinimlere ihtiyaç duymaktadırlar. Ailenin etkisi sürmekle beraber artık öğretmen, arkadaş gibi diğer kişiler de çocuğun gelişiminde önemli etkilere sahip olmaktadır. Tam da bu dönemde çocukların belli bir kısmında okul korkusu

gelişmektedir. Araştırma sonuçlarının okul korkusu yaşayan öğrencisi olan sınıf öğretmenleri için yararlı olacağı düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anketlerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma Tokat ilinde görev yapan yaş, cinsiyet, kıdem gözetmeksizin 2020-2021 eğitim öğretim yılında 1. sınıf okutmuş, okul korkusu yaşamış öğrencisi olan, 20 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmada açık uçlu yazılı anket kullanılmıştır.

### **Sonuçlar**

Elde edilen bulgulara göre okul korkusunun tipik belirtileri karın ağrısı, sıkılma, baş ağrısı, mide bulantısı, sinirlilik, ağlama, uykusuzluk, saldırganlık, iştahsızlıktır. Okul korkusu yaşayan öğrenci velilerinde görülen yanlış tutum ve davranışların bazıları ise öğrenciye sorumluluk ve özgüven verilmemesi, aile içinde okula ya da öğretmenlere karşı olumsuz söylemler, öğrencinin tüm isteklerini yerine getirme, öğrenciyi zorla sınıfa sokma ya da okul bahçesinde bekleme, öğrenciye kızma veya aşırı otoriter tavırlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler ders işlemekte zorluk çektiklerini, okul korkusu yaşayan öğrencilerin sınıf iklimini olumsuz etkilediğini, dikkat dağınıklığına sebep olduklarını ve başka öğrencilerde de okul korkusunu tetiklediğini belirtmiştir. Okul korkusu yaşayan öğrencilerin çoğunluğunun sosyal ilişkileri ve akademik başarıları açısından sınıf arkadaşlarına göre daha düşük düzeyde oldukları gözlemlenmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenleri bu korkularını yenebilmeleri için okul korkusu yaşayan öğrencilerine yönelik eğlenceli ve eğitsel oyunlar hazırladıklarını, ikili görüşmeler yaptıklarını, kimi zaman öğrencilerini rehberlik servisine yönlendirdiklerini ve sınıfta güven ortamı oluşturmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Aşırı koruyucu aile tutumları ile büyüyen pasif ve bağımlı kişilikli öğrenciler, öğrencilerin sosyal yönlerinin zayıf olması, kendini güvende hissetmeme, ruhsal bozukluklar, evdeki konfor alanından ayrılmak istememe, evde kalan küçük kardeşin anne ile yalnız kalması, okul öncesi eğitim alınmaması ve öğretmenlerin yanlış tutum ve davranışları okul korkusunu tetiklemektedir. Katılımcı öğretmenler öğrencilerin okul korkularını yenebilmeleri için ailelere okul ile ilgili olumlu söylemlerde bulunmaları, onlara sorumluluklar vermeleri, öğretmenlerle iş birliği yapmaları ve öğrencilerini okul öncesi eğitime göndermeleri yönünde tavsiyelerde bulunmuşlardır.

**Anahtar Sözcükler:** Akademik başarı, Birinci sınıf, Fobi, Güvenli bağlanma, Okul korkusu

## Kaynaklar

- Aktan, M. C. (2015). Türkiye’de okullarda öğrencilerin karşılaştıkları problemler ve okul sosyal hizmeti. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(1), 109-120.
- Bahalı, K. & Tahiroğlu, A. Y. (2010). Okul reddi: Klinik özellikler, tanı ve tedavi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(3), 362–383.
- Cura, Ü. (2015). *Uluslararası öğrencilerin akademik uyumuna kültürleşme stresi ve sosyal desteğin etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Önder, A. & Gülay, H. (2010). 5-6 Yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 204–224.

## **Teachers' Views on Fear of School in Primary School 1<sup>st</sup> Grade Students**

*Paper ID: 231*

**Zafer Kılıç**

*Tokat Turhal Kat Şehit Yalçın Öztürk Primary School, Türkiye*

zaferkiliç07@hotmail.com

0000-0002-7863-9280

**Şefik Kartal**

*Tokat Gaziosmanpaşa University, Türkiye*

sefik.kartal@gop.edu.tr

0000-0002-1448-0987

### **Introduction**

This research was carried out to investigate the opinions of teachers about fear of school in students starting the 1<sup>st</sup> grade of primary school. Various adaptation problems are observed in students who have just started school. One of the most important of these adaptation problems is the fear of school. The difficulties that children experience while going to school are named with terms such as separation anxiety disorder, fear of school, and school refusal (Bahalı and Tahiroğlu, 2010). It is seen that fear of school also affects the academic success of the students. Academic adaptation is the success of the students in the courses they will take in the education process and their adaptation to the school and its environment (Cura, 2015). Other problems experienced in this period can be listed as the separation anxiety experienced by the student, the negative effects of this situation on other students in the class, the wrong attitudes and behaviours of parents, and student absenteeism. School phobia, which is the advanced form of school fear, is seen as a child-family-school problem (Aktan, 2015). The methods used by families while raising children, the communication between parents and children, children's behaviour and social skills are directly or indirectly effective on their adaptation to school (Önder and Gülay, 2010). In the first grade period of primary school, where the transition from home environment to school environment is experienced, students show physical, social and spiritual changes and development and have different needs compared to the pre-school period. Although the influence of the family continues, other people such as teachers and friends also

have important effects on the development of the child. It is precisely during this period that some children develop fear of school. It is thought that the results of the research will be useful for classroom teachers who have students with school fear.

### **Methodology**

Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in this study. The data obtained from the questionnaires used as the data collection tool were subjected to content analysis. The research was carried out with 20 classroom teachers who were working in Tokat, regardless of age, gender and seniority, who taught first grade students in the 2020-2021 academic year and had students who experienced school fear. Open-ended written questionnaire was used in the research.

### **Results**

According to the findings, typical symptoms of school fear are abdominal pain, boredom, headache, nausea, irritability, crying, insomnia, aggression, and loss of appetite. Some of the wrong attitudes and behaviours seen in parents of students who are afraid of school are; not giving responsibility and self-confidence to the student, negative discourses in the family against the school or teachers, fulfilling all the wishes of the student, forcing the student to enter the classroom or waiting in the school garden, getting angry with the student or excessive authoritarian attitudes. The teachers who participated in the research stated that they have difficulty in teaching, students who have fear of school negatively affect the classroom climate, cause distraction, and trigger school fear in other students. It has been observed that the majority of the students who have fear of school are at a lower level than their classmates in terms of their social relations and academic achievements. Participant classroom teachers stated that they prepared funny and educational games for their students who have school fears in order to overcome these fears, they had bilateral meetings, sometimes they directed their students to the guidance service and they tried to create an atmosphere of trust in the classroom. Passive and dependent students who grew up with overprotective family attitudes, weak social aspects of the students, feeling unsafe, mental disorders, not wanting to leave the comfort zone of home, having a little sibling staying at home alone with mother, not getting pre-school education and wrong attitudes and behaviours of teachers trigger school fear. Participant teachers advised families to make positive statements about school, to give them responsibilities, to cooperate with teachers and to send their students to preschool education so that students can overcome their school fear.

**Keywords:** Academic achievement, First grade, Phobia, Secure attachment, Fear of school

## References

- Aktan, M. C. (2015). Türkiye’de okullarda öğrencilerin karşılaştıkları problemler ve okul sosyal hizmeti. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(1), 109-120.
- Bahalı, K. & Tahiroglu, A. Y. (2010). Okul reddi: Klinik özellikler, tanı ve tedavi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(3), 362–383.
- Cura, Ü. (2015). *Uluslararası öğrencilerin akademik uyumuna kültürleşme stresi ve sosyal desteğin etkisi*. (Master’s thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Önder, A. & Gülay, H. (2010). 5-6 yaş çocukları için okula uyum öğretmen değerlendirme ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 204–224.

## **Üstün Yetenekli Altıncı Sınıf Ortaokul Öğrencilerinin Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**

*Bildiri Kodu: 238*

**Çiğdem Çağlar**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

caglarcioldemc@gmail.com

0000-0002-0852-8446

**Bengisu Koyuncu**

*Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye*

bengisu.koyuncu@msgsu.edu.tr

0000-0003-2927-0613

### **Giriş**

Bilgi ve teknolojinin hızla geliştiği yeni yüzyılda öğrenme kavramı değişmekte bireylerin bilgi edinme yolları, öğrenme becerileri gelişmektedir. Bu beceriler bireylerin kendi öğrenme sorumluluğunu almasına, öğrenme süreçlerini kontrol etmesini sağlayabilir. Kendi öğrenmesinin farkında olan birey, öğrenme yaşantılarını kendi biliş sistemine göre yapılandırır (Schraw, 1998). Böylece birey kendi zihinsel sürecinin kontrolünü ele alır, öğrenmelerini düzenleyebilir (Flavell, 1979). Bireyin neyi, ne zaman, nasıl öğreneceğini zihinsel olarak oluşturma becerisi olarak tanımlanan üst biliş kavramı eğitim programlarının ulaşacağı hedeflerden biri olarak düşünülür. Üst biliş becerileri kullanma düzeyi bireysel özelliklere göre değişebilir (Senemoğlu, 2020). Sahip oldukları potansiyelleri ve tanılanmış farklılıklarıyla üstün yetenekli öğrenciler bilgi edinmede üst biliş becerilerini etkili kullanabilen bireyler olarak düşünülür (Kurnaz, 2018). Bu bireyler, bilgiyi kendi düşünme sistemlerine göre yapılandırır, bilgilerini zihinsel olarak işleyebilir (Merriman, 2012). Normal akranlarından daha çok üst biliş bilgisine sahip olan bu bireyler toplumsal alanlarda yüksek düzeyde performans sergileyebilirler (Renzulli, 2012). Bu nedenle bireylerin sahip oldukları potansiyellerini ortaya çıkaracak eğitim programlarının düzenlenmesi gerekir. Eğitim programlarının düzenlenmesinde üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları üst bilişsel farkındalık düzeylerinin bilinmesi, bu düzeye etki eden bazı değişkenlerin tanınması, üstün

yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine ve ailelerine rehberlik edilmesinde önemlidir. Bu amaçla yapılan araştırmada üstün yetenekli altıncı sınıf öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri belirlenmiş, belirlenen düzeye; cinsiyet, okul türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ile hobi ve ilgi alanına sahip olma değişkenlerinin etkisi incelenmiştir.

## **Yöntem**

Araştırmanın yöntemi betimsel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan 19 Bilim Sanat Merkezinde yürütülmüş, araştırmanın verileri ortaokul altıncı sınıfa devam eden 582 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmanın verileri Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçe'ye çevrilerek uyarlanan, Cronbach alfa değeri 0,80 olan “Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği” nin B Formu kullanılmıştır. Araştırma verileri analiz edilmeden bazı varsayımlar kontrol edilmiş, “Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin” iç tutarlılık kat sayısı  $\alpha=0,84$  olarak hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin güvenilir olduğu görülmüştür. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 25.0 istatistik paket programı kullanılmış, güven aralığı %95 olarak belirlenmiş ve  $p<0,05$  değerleri anlamlı kabul edilmiştir. Veriler ANOVA, Bağımsız gruplar t testi, Levene F testi, Scheffe Post Hoc Testi ile çözümlenmiştir.

## **Sonuçlar**

Araştırmada altıncı sınıf üstün yetenekli öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin (71,94;  $S_s=9,07$ ) yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Belirlenen bu düzeyin; cinsiyet, okul türü, anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamış; hobi ve ilgi alanına sahip olan öğrenciler ile babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Üstün yetenekli altıncı sınıf öğrencilerinin bir sanat ya da spor dalıyla ilgilenmeleri öğrencilerin üst biliş becerilerini geliştirdiği, babası lise ve üniversite mezunu olan üstün yetenekli öğrencilerin bu dönemlerinde baba rolünün önemli olduğu, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerini olumlu etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak öğrencilere hazırlanan öğretim programlarına, sanatsal ve sosyal alanla ilgili düzenlenen eğitim içerikleri eklenebilir. Öğretmenlere, öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin gelişmesine yönelik sınıf içi eğitim uygulama örnekleri sunulabilir. Öğrencilerin üst bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirecek ailelere yönelik rehberlik ve seminer programları düzenlenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Üstün yetenek, Üst biliş, Öğrenme



## Kaynaklar

- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive & cognitive monitoring: A new area cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003066X.34.10.906>
- Karakelle, S. & Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Kurnaz, A. (2018). Özel yetenekli öğrenciler ve eğitimleri. F. Şahin (Ed.) *Özel yetenekli öğrencilerde düşünme becerilerinin desteklenmesi* içinde (s. 270-313). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Merriman, L. (2012). Developing academic self-efficacy: strategies to support gifted elementary school students. *Online Submission*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531393.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113–125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (27. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

**Investigation of Metacognitive Awareness Levels of Gifted Sixth Grade Secondary  
School Students in Terms of Some Variables**

*Paper ID: 238*

**Çiğdem Çağlar**

*Ministry of National Education, Türkiye*

caglarcioldemc@gmail.com

0000-0002-0852-8446

**Bengisu Koyuncu**

*Mimar Sinan Güzel Sanatlar University, Türkiye*

bengisu.koyuncu@msgsu.edu.tr

0000-0003-2927-0613

**Introduction**

In the new century, where information and technology are developing rapidly, the concept of learning is changing and the ways of obtaining information and learning skills of individuals are developing. These skills can enable individuals to take responsibility for their own learning and to control their learning processes. Individuals who are aware of their own learning construct their learning experiences according to their own cognition system (Schraw, 1998). Thus, the individual takes control of his own mental process and can regulate his learning (Flavell, 1979). The concept of metacognition, which is defined as the ability of an individual to mentally construct what, when and how to learn, is considered as one of the goals that educational programs will achieve. The level of using metacognitive skills may vary according to individual characteristics (Senemoğlu, 2020). Gifted students, with their potential and identified differences, are considered as individuals who can effectively use their metacognitive skills in acquiring knowledge (Kurnaz, 2018). These individuals construct information according to their own thinking systems and can process their information mentally (Merriman, 2012). These individuals, who have more metacognitive knowledge than their normal peers, can perform at a high level in social areas (Renzulli, 2012). For this reason , it is necessary to organize training programs that will reveal the potential of individuals. It is important to know the metacognitive awareness levels of gifted students in

the organization of education programs, to recognize some variables that affect this level, and to guide the teachers and families of gifted students. In the research conducted for this purpose, the metacognitive awareness levels of gifted sixth grade students were determined. The effects of gender, school type, mother's education level, father's education level, and having hobbies and interests were examined.

### **Methodology**

The method of the research was designed as a descriptive survey model. The research was carried out in 19 Science and Art Centers in Istanbul in the 2021-2022 academic year, and the data of the research were collected from 582 students attending the sixth grade of secondary school. The data of the study was translated into Turkish by Karakelle and Saraç (2007), and the B Form of the “Metacognitive Awareness Scale for Children” with a Cronbach alpha value of 0.80 was used. Some assumptions were checked without analyzing the research data, and the internal consistency coefficient of the "Metacognitive Awareness Scale" was calculated as  $\alpha=0.84$ . The data obtained in the study were found to be reliable. In the analysis of research data SPSS 25.0 statistical package program was used, the confidence interval was determined as 95% and  $p<0.05$  values were considered significant. Data were analyzed with ANOVA, Independent groups t test, Levene F test, Scheffe Post Hoc Test.

### **Results**

In the study, it was found that the sixth grade gifted students had a high level of metacognitive awareness (71.94; Sd=9.07). This determined level; no significant difference was found according to gender, school type, mother's education level; It has been determined that there is a significant difference in favor of students who have hobbies and interests and those whose fathers are high school and university graduates. The fact that gifted sixth grade students are interested in an art or sports branch improves the metacognitive skills of the students, and gifted students whose fathers are high school or university graduates are in this period. It was found that the role of the father is important and that the education level of the father positively affects the metacognitive awareness levels of the students. Based on these findings, educational contents organized in artistic and social fields can be added to the curricula prepared for the students. In-class training application examples can be presented to the teachers for the development of students' metacognitive awareness levels. Guidance and seminar programs can be organized for families that will improve students' metacognitive awareness skills.

**Keywords:** Giftedness, Metacognition, Learning

## References

- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive & cognitive monitoring: A new area cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003066X.34.10.906>
- Karakelle, S. & Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Kurnaz, A. (2018). Özel yetenekli öğrenciler ve eğitimleri. In F. Şahin (Ed.) *Özel yetenekli öğrencilerde düşünme becerilerinin desteklenmesi* (pp. 270-313). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Merriman, L. (2012). Developing academic self-efficacy: strategies to support gifted elementary school students. *Online Submission*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531393.pdf>
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113–125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (27th ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

# **Teknolojinin Fen Bilimleri ve Matematik Ders Kitabı Etkinliklerine Entegrasyonu: Bir Doküman İncelemesi**

*Bildiri Kodu: 243*

**Aslıhan Doğdu**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

aslihan.dogdu@gazi.edu.tr

0000-0002-5436-8404

**Sümeyra Zeynep Et**

*Kastamonu Üniversitesi, Türkiye*

szeynepet@kastamonu.edu.tr

0000-0002-0176-4788

## **Giriş**

Günümüzde, her alanda sürekli bir bilgi artışının varlığından bahsetmek mümkündür. Bu bilgi artışı bireylerin bilgiyi yönetebilen, anlamlandırabilen ve hayatın akışı içinde var olan karmaşık sorunları çözebilen yaşam boyu öğrenen olmalarını gerekli kılmaktadır (Drake ve Reid, 2018). Bireylerin söz konusu yaşam boyu öğrenen olabilmeleri için ise, öğrenme ortamlarında 21. yüzyıl becerileri olarak isimlendirilen farklı beceri alanlarını destekleyen durumları deneyimlemeleri gerekmektedir. Teknolojiyi anlama, kullanma ve değerlendirme becerisi olarak ifade edilen teknoloji okuryazarlığı ise bu becerilerden birisidir. Teknoloji okuryazarlığının günümüz bireylerinden beklenen becerilerden biri haline gelmesi, öğrenme sürecine teknolojinin entegresini gerekli kılmıştır (Et, 2021). Öğrenme ortamında teknolojinin entegresini sağlayan farklı kaynaklar mevcuttur. Ders kitapları ise, bu kaynaklardan biridir. Ders kitaplarında teknoloji okuryazarlığını destekleyen durumların varlığı, “teknoloji okuryazarı bireyler” hedefine ulaşmada oldukça önemlidir. Tüm bu bilgilerden yola çıkılarak araştırmanın amacını fen bilimleri ve matematik ders kitapları etkinliklerinde kullanılması önerilen teknolojik araçların incelenmesi oluşturmaktadır.

## **Yöntem**

Dokümanlar bu araştırmanın temel veri toplama yöntemini oluşturmaktadır. Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri ve matematik ders kitapları veri kaynakları olarak kullanılmıştır.

Araştırma bağlamında toplam 15 ders kitabı analiz edilmiştir. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler ile etkinlik temelli durumları içeren “proje çalışmaları”, “birlikte yapalım”, “fen mühendislik ve girişimcilik uygulamaları”, “göster kendini” gibi farklı bölümler analiz edilmiştir. Sevimli ve Kul (2015) tarafından oluşturulan analiz çerçevesi bu etkinliklerin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Öğrenme alanına göre teknolojinin kullanım sıklığı, teknoloji türü ve teknolojinin kullanılma amacı ise, analiz çerçevesini oluşturan temel kriterlerdir.

## **Sonuçlar**

Fen bilimleri ve matematik etkinliklerinin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulardan bazılarını ise şu şekildedir: Matematik disiplini bağlamında 241 etkinlik incelenmiştir. İncelemeler sonucunda ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklerde teknolojiye 10 etkinlikte yer verildiği gözlemlenmiştir. Teknoloji kullanımına yönelik etkinlikler, öğrenme alanlarına göre değerlendirildiğinde en çok sayılar ve işlemler öğrenme alanında teknoloji kullanımına yer verildiği, olasılık ve veri işleme öğrenme alanlarında ise teknoloji kullanımı kapsamında herhangi bir etkinliğe yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkinliklerde kullanılan teknoloji türleri, hesap makinesi, dinamik yazılımlar, saat, eşit kollu terazi ve termometre şeklindedir. Etkinliklerde yer verilen teknolojinin kullanım amacı incelendiğinde ise, bilgiyi sunma kapsamında herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır. Hesaplama, tespit edilen 10 etkinliğin dokuzunda kullanılırken, ilişkilendirme beş, bilgiye ulaşma, görselleştirme ve doğrulama dört etkinlikte, keşfetme ise üç etkinlikte tespit edilmiştir. Fen disiplini bağlamında ise, 367 etkinlik incelenmiştir. 155 etkinlikte teknolojiye yer verildiği belirlenmiştir. Bu etkinliklerde kullanılan teknoloji türleri; termometre, büyüteç, hassas terazi, kronometre, ışık kaynağı, dinamometre olduğu görülmüştür. Etkinliklerde teknoloji kullanım amaçlarının ise, bilgiye ulaşma, bilgiyi sunma, ilişkilendirme, hesaplama, keşfetme ve görselleştirme olarak çeşitlilik gösterdiği elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Elde edilen bulgulara bağlamında, fen ve matematik ders kitaplarında, farklı teknoloji türlerini ve teknoloji kullanım amaçlarını içeren etkinliklerin olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Etkinlik, Fen bilimleri ders kitabı, Matematik ders kitabı, Ortaokul, Teknoloji okuryazarlığı

## Kaynaklar

- Drake, S. M. & Reid, J. L. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1(1), 31-50. <https://doi:10.30777/APJER.2018.1.1.03>
- Et, S. Z. (2021). Teknoloji okuryazarlığı. E. Kabataş-Memiş, (Ed.) *21. yüzyıl becerileri için fen eğitimi öğrenmeyi derinleştirme* içinde (s. 29-47): Pegem Akademi.
- Sevimli, E. & Kul, Ü. (2015). Evaluation of the contents of mathematics textbooks in terms of compliance to technology: Case of secondary school. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 9(1), 308-331.

# **Integration of Technology Science and Mathematics Textbook Activities: A Document Analysis**

*Paper ID: 243*

**Aslıhan Doğdu**

*Gazi University, Türkiye*

aslihan.dogdu@gazi.edu.tr

0000-0002-5436-8404

**Sümeýra Zeynep Et**

*Kastamonu University, Türkiye*

szeynepet@kastamonu.edu.tr

0000-0002-0176-4788

## **Introduction**

At the present time, it is possible to observe the existence of a continuous increase in knowledge in every field. This increase in knowledge requires individuals to be lifelong learners who can manage and make sense of information and solve complex problems in the flow of life (Drake and Reid, 2018). In order for individuals to be lifelong learners, they need to experience situations that support different skill areas in teacher environments. Technology literacy, which is expressed as the ability to understand, use and evaluate technology, is one of these skills. The fact that technology literacy has become one of the skills expected from today's individuals necessitated the integration of technology into the learning process (Et, 2021). There are different resources that enable the integration of technology in the learning environment. Textbooks are one of these resources. The existence of situations that support technology literacy in textbooks is very important in achieving the goal of "technology literate individuals". Based on all this information, the aim of the research is to examine the situation in which elements related to technology are included in science and mathematics textbooks (5th, 6th, 7th and 8th grades).

## **Methodology**

The documents constitute the basic data collection method of this research. Secondary school 5th, 6th, 7th and 8th grade Science and Mathematics textbooks were used as data sources. In



the context of the research, a total of 16 textbooks were analyzed. Project studies including activities and activity-based situations in the textbooks, birlikte yapalım (let's do it together) and göster kendini (show yourself) sections were analyzed. The analysis framework created by Sevimli and Kul (2015) was used in the evaluation of these activities. The frequency of use of technology according to the learning field, the type of technology and the purpose of using the technology are the basic criteria that form the analysis framework.

## Results

Some of the findings obtained by analyzing science and mathematics activities are as follows: 241 activities were examined in the context of mathematics discipline. As a result of the examinations, it was observed that technology was included in 10 activities in the activities in the secondary school mathematics textbooks. When the activities for the use of technology were evaluated according to the learning areas, it was concluded that the use of technology was mostly used in the learning areas of numbers and operations, and no activity was included in the use of technology in the areas of probability and data processing. The types of technology used in these events are calculator, dynamic software, clock, equal arm scale and thermometer. When the purpose of use of the technology included in the activities is examined, no activity was found within the scope of presenting the information. While calculation was used in 9 of the 10 identified activities, association was determined in five activities, accessing information, visualization and confirming in four activities, and exploring in three activities. In the context of science, 367 activities were examined. It was determined that technology was involved in 155 activities. Types of technology used in these activities; thermometer, magnifier, analytical balance, stopwatch, light source, dynamometer. Purposes of using technology in the activities vary as accessing information, presenting information, associating, calculating, exploring and visualizing. In the context of the findings, it has been determined that there are activities that include different types of technology and technology use purposes in science and mathematics textbooks.

**Keywords:** Activity, Mathematics textbook, Science textbook, Secondary school, Technology literacy

## References

Drake, S. M. & Reid, J. L. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1(1), 31-50. <https://doi:10.30777/APJER.2018.1.1.03>

Et, S. Z. (2021). Teknoloji okuryazarlığı. In E. Kabataş-Memiş, (Ed.) *21. yüzyıl becerileri için fen eğitimi öğrenmeyi derinleştirme* (pp. 29-47): Pegem Akademi.

Sevimli, E. & Kul, Ü. (2015). Evaluation of the contents of mathematics textbooks in terms of compliance to technology: Case of secondary school. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 9(1), 308-331.

## Sosyal Bilgiler Dersinin Posner Program Boyutları Doğrultusunda İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 260*

### **Hatice Taştan**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

hatice.tastan@gazi.edu.tr

0000-0003-1693-2067

### **Osman Sabancı**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

osmansabanci@gazi.edu.tr

0000-0003-4711-0277

### **Giriş**

Bu araştırma Sosyal Bilgiler dersinin Posner program boyutları doğrultusunda incelenmesini amaç edinmektedir. George J. Posner öğretim programlarının yalnızca resmi makamlar tarafından paylaşılan programdan ibaret olmadığını; bu programların uygulamadaki, ihmal edilen, ekstra ve örtük program gibi farklı boyutlarının da bulunduğunu savunur (Veznedaroğlu, 2007). Alanyazın incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersine ait öğretim programının resmi ve örtük program boyutlarına ilişkin çeşitli araştırmalara rastlanmıştır. Ancak tüm boyutları bir arada içeren herhangi bir çalışma olmamakla birlikte ayrıca uygulamadaki program, ihmal edilen program ve ekstra programla ilgili de literatürde yeterli çalışmanın bulunmadığı saptanmıştır.

Tüm bu eksiklikler Sosyal Bilgiler dersi çerçevesinde aşağıda yer alan problem durumlarını açığa çıkarır:

- Resmi program öğeleri nelerdir?
- Resmi program ve uygulamadaki program arasında farklar nelerdir?
- Resmi programda bulunup işlemeden geçilen konu/öğrenme alanı hangileridir?
- Resmi program dışında düzenlenen ekstra program öğeleri nelerdir?
- Örtük program öğeleri nelerdir?

## **Yöntem**

Çalışma nitel araştırma desenine uygun durum çalışması olarak yapılmaktadır. Posner program türlerinin Sosyal Bilgiler dersi ve öğretim programı açısından incelerken veri elde edilmesi için ise yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlem tekniği kullanılmakta, Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve ortaokul öğrencileriyle görüşme yapılmaktadır.

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından dört adet form geliştirilmiştir. Birinci form *Öğretmen Görüşme Formudur*. İkinci form olan *Öğrenci Görüşme Formu* ortaokul 5-6-7. sınıflar için hazırlanmıştır. Üçüncü form Sosyal Bilgiler öğretmenleri için *Posner Tanıtım Formudur*. Son form ise *Okul İklimine İlişkin Gözlem Formudur*. Formlara ilişkin Gazi Üniversitesi'nde görev yapan Sosyal Bilgiler Eğitimi uzmanları, müfredat uzmanı, eğitim programları ve öğretim uzmanları, eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanı ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri olmak üzere toplam dokuz uzman ile görüşülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara iline ait Sincan-Yenimahalle-Çankaya ilçelerinde görev yapan 30 Sosyal Bilgiler öğretmeni ve aynı ilçelerde öğrenim gören 30 ortaokul (5-6-7. sınıf) öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklem yönteminin kullanılma sebebi ziyaret edilen okulların alt-orta ve üst sosyoekonomik düzeye göre sınıflandırılmasıdır. Bu okullardan Sincan ilçesine ait okullarda görev yapan 10 Sosyal Bilgiler öğretmeni ve bu okullarda öğrenim gören 10 ortaokul öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırma halen devam etmektedir.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden hareketle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden bir kısmının öğretim programının çağın, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamadığı görüşünde olduğu saptanmıştır. Öğretmenler ilerleyen teknolojiye rağmen hala geleneksel yöntemlerin kullanıldığını, öğrenci seviyesine inilemediğini belirtmiştir. Genel olarak resmi program ve öğretmenler tarafından işe koşulan uygulamadaki program arasında belirgin bir fark bulunmamıştır. Yine yapılan görüşmelerde öğretmenlerin işlemeden geçtikleri konu ya da öğrenme alanı bulunmadığı görülmüştür.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler doğrultusunda öğrencilerin çoğunluğu Sosyal Bilgiler dersi ve öğretmenine karşı olumlu duygular beslediği gözlenmiştir. Derslerin daha çok kitap

üzerinden ve soru cevap yöntemiyle işlendiği, ders kitabındaki etkinliklerin yapıldığı ve kalan etkinliklerin daha çok ödev olarak verildiği belirtilmiştir.

Araştırmacı tarafından doldurulan görüşme formu doğrultusunda öğretmenlerin öğretim programına uygun ilerlediği görüşmüştür. Dersler sunuş yoluyla işlenmektedir ve ders kitabındaki etkinlikler hariç farklı bir etkinlik uygulamasına rastlanmamıştır.

Çalışma henüz tamamlanmamış olup araştırmacı çalışmaya devam etmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Bütünsellik, Öğretmen görüşleri, Öğrenci görüşleri, Örtük program, Yapılandırmacı yaklaşım

### **Kaynaklar**

Veznedaroğlu, L. (2007). *Okulda ve sınıfta örtük program: Bir özel ilköğretim okulu örneği*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

## **Examining the Social Studies Course in Line with the Posner Program Dimensions**

*Paper ID: 260*

**Hatice Taştan**

*Gazi University, Türkiye*

hatice.tastan@gazi.edu.tr

0000-0003-1693-2067

**Osman Sabancı**

*Gazi University, Türkiye*

osmansabanci@gazi.edu.tr

0000-0003-4711-0277

### **Introduction**

This research aims to examine the Social Studies course in line with the Posner program dimensions. George J. Posner's curricula are not just those shared by official authorities; argues that these programs also have different dimensions such as practical, neglected, extra and hidden curriculum (Veznedaroğlu, 2007). When the literature is examined, various studies have been found on the formal and hidden curriculum dimensions of the Social Studies course curriculum. However, although there is no study that includes all dimensions together, it has also been determined that there are not enough studies in the literature about the program in practice, the neglected program and the extra program.

All these deficiencies reveal the following problem situations within the framework of Social Studies course:

- What are the official program elements?
- What are the differences between the official program and the program in practice?
- What are the subjects/learning areas in the official program that are not covered?
- What are the extra program elements organized outside the official program?
- What are the implicit program elements?

## **Methodology**

The study is conducted as a case study in accordance with the qualitative research pattern. While examining Posner program types in terms of Social Studies course and curriculum, semi-structured interview forms and observation technique are used to obtain data, and Social Studies teachers and middle school students are interviewed.

In order to collect the research data, four forms were developed by the researcher. The first form is the Teacher Interview Form. The second form, the Student Interview Form, is in middle school 5-6-7. Prepared for classes. The third form is the Posner Introduction Form for Social Studies teachers. The last form is the Observation Form on the School Climate. A total of nine experts, including Social Studies Education experts working at Gazi University, curriculum experts, curricula and teaching experts, assessment and evaluation experts in education, and Social Studies teachers working in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education, were interviewed regarding the forms.

The study group of the research consists of 30 Social Studies teachers working in Sincan-Yenimahalle-Çankaya districts of Ankara province and 30 middle school (5-6-7th grade) students studying in the same districts. While determining the study group of the research, criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. The reason for using the criterion sampling method is that the schools visited are classified according to lower-middle and upper socioeconomic levels. From these schools, 10 Social Studies teachers working in schools belonging to the Sincan district and 10 middle school students studying in these schools were reached. The research is still ongoing.

## **Results / Expected Outcomes**

Based on the data obtained from the interviews, it was determined that some of the Social Studies teachers believed the curriculum did not meet the needs of the age, students and society. Teachers stated that despite the advancing technology, traditional methods are still used and that it is not possible to reach the level of students. In general, no significant difference was found between the formal program and the practical program employed by the teachers. Again in the interviews, it was seen that there was no subject or learning area that the teachers processed.

In line with the interviews with the students, it was observed that most of the students had positive feelings towards the Social Studies course and the teacher. It was stated that the lessons

were mostly taught through the book and with the question and answer method, the activities in the textbook were done and the remaining activities were mostly given as homework.

According to the interview form filled by the researcher, it was seen that the teachers progressed in accordance with the curriculum. Lessons are taught through presentation and no different activity practice has been found, except for the activities in the textbook.

The study has not been completed yet and the researcher continues to work.

**Keywords:** Holistic, Teacher views, Student views, Hidden curriculum, Constructivist approach

### **References**

Veznedaroğlu, L. (2007). *Okulda ve sınıfta örtük program: Bir özel ilköğretim okulu örneği*. (PhD Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>



# Yönetici ve Öğretmenlerin İlköğretimde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri

*Bildiri Kodu: 261*

**Memet Karakuş**

*Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

memkks@gmail.com

0000-0002-6099-5420

## **Giriş**

Bu çalışmada, okullarda yürütülen eğitim öğretim sürecinin hem planlayıcısı hem de uygulayıcısı olan öğretmenler ile okul yöneticilerinin gözünden ilköğretimde yaşanan sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri betimlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada “yönetici ve öğretmenlerin ilköğretimde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

## **Yöntem**

Nitel paradigmaya göre gerçekleştirilen araştırma, olgubilim deseninde yapılandırılmıştır. Bu araştırmada, ilköğretimde çalışan yönetici ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar bir olgu olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda, çalışma grubunda yer alan eğitimcilerin görüşleri tümdengelsel yöntemle analiz edilmiştir.

Türkiye'nin güneyinde yer alan bir ilde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, 10'u ilkokul, sekizi ortaokulda çalışan 18 (14 öğretmen, üç okul müdürü, bir müdür yardımcısı) öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 10'u sınıf öğretmenidir. Matematik ve teknoloji tasarım branşlarından ikişer; fen bilgisi, sosyal bilgiler, ingilizce ve Türkçe branşlarından ise birer öğretmen yer almaktadır. Altısı kadın, 12'si erkek olan öğretmenlerin mesleki kıdemleri 14 – 35 yıl arasında değişmektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda, katılımcıların okul, veli, öğrenci, öğretmen, yönetici ve eğitim programı gibi eğitim öğretim ortamını etkileyen değişkenler boyutunda karşılaştıkları sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerilerini yazmaları istenmiştir. Görüşme formundan elde edilen verilerden çıkarılan bulgular, random olarak seçilen bazı katılımcılarla paylaşılmış ve doğrulukları teyit ettirilmiştir.

## **Sonuçlar**

Araştırma sonuçları ilkokul ve ortaokul şeklinde iki kategori altında toplanmıştır. İlkokuldaki sorunlar yedi kategori altında toplanmıştır. Bunlar; öğretmen, yönetmelik, okuldaki eğitim ve öğretim koşulları, eğitim programı, yönetim, hizmet içi eğitim ve öğrenci bağlamında ele alınan sorunlardır. Öğretmenlikteki mesleki itibar kaybı, ücretli öğretmenlik ve öğretmenlerin teknolojiyi kullanma sorunları, mesleki kariyer sınavı, yabancı uyruklu öğrencilerin belli bölgelerde yığılması, okul bütçelerinin yetersizliği ve adaletsizliği, liyakatsiz yönetici atamaları, mesai saatleri dışında yapılan görevlendirmeler, yönetimde yaşanan mobing ve mevsimlik işçi çocuklarının eğitimleri sorun olarak ifade edilmiştir.

Ortaokuldaki sorunlar; okul, öğrenci, öğretmen, veli ve eğitim programı olmak üzere 5 kategori altında toplanmıştır. Bu bağlamda; çoğu okulda tam gün eğitime geçilememesi, tam gün eğitim veren okullardaki öğrencilerin öğle yemeği sorunu ve öğrencilerin öğle arasını verimli değerlendirememesi, taşınmalı eğitim, mültecilerin eğitimi ve proje okullarına yönelik sorunlar dikkat çekmektedir. Uyuşturucu madde kullanımı, özellikle pandemi kaynaklı olan öğrencilerin önceki konulara yönelik hazır bulunuşluklarının yetersizliği, motivasyon düşüklüğü, dijital teknolojiyi kullanmada yetersizlik, tarım işçisi ailelerin çocuklarının eğitimi, mülteci öğrencilerin dil ve davranış problemleri öğrenci kategorisinde ön plana çıkan sorunlardır. Eğitim programının içeriğinin çok yoğun olması, program geliştirme sürecinde okulların görüşlerinin yeterince dikkate alınmaması, duyuşsal kazanımların eğitiminin yetersizliği, seçmeli derslerin işlevsizliği ve ölçme değerlendirmeyle ilgili sorunlar da ortaokulda uygulanan eğitim programı kategorisinde dikkat çekmektedir. Veli açısından ise, ebeveynlerin çocuklarının eğitime rehberlik konusundaki sorunlar ifade edilmiştir.

Araştırmada ifade edilen sorunlara yönelik çözüm önerilerinden bazıları şunlardır. Öğretmenlerin özlük, ekonomik ve sosyal hakları bilimsel ve çağdaş ölçütlere göre düzenlenmelidir. Ücretli öğretmenlik uygulaması kaldırılmalı; tüm ücretli öğretmenler kadrolu olarak atanmalıdır. Kariyer basamakları uygulaması kaldırılmalıdır. Öğretmenlik Meslek Kanunu öğretmenlerin hak ve sorumluluklarını gözetecek şekilde düzenlenmelidir. Mevsimlik tarım işçilerinin çocuklarının eğitim görecekları uygun okullar belirlenmeli, bu çocukların okullara ulaşımı için servisler ayarlanmalı, öğlen yemekleri ve okul ihtiyaçları devlet imkanlarıyla karşılanmalıdır.

**Anahtar Sözcükler:** İlkokul, Ortaokul, Eğitim programı, Öğretmen, Öğrenci.

## Kaynaklar

- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Plano-Clark, V. L. & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Giroux, H. A. (1989). Schooling as a form of cultural politics: Toward a pedagogy of and for difference. H. A. Giroux & P. L. McLaren (Ed.). *Critical pedagogy, the state and cultural struggle* içinde (s. 125-152). Albany: State University of New York
- McLaren, P. L. (2003). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: rethinking the political economy of critical education. A. Darder, M. Baltodano & R. D. Torres (Ed.), *The critical pedagogy reader* içinde (s. 151-184). New York & London: RoutledgeFalmer.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- TEDMEM. (2021). 2021 Eğitim Değerlendirme Raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

# **Problems Encountered by Administrators and Teachers in Elementary School and Solutions Recommendations**

*Paper ID: 261*

**Memet Karakuş**

*Çukurova University, Türkiye*

memkks@gmail.com

0000-0002-6099-5420

## **Introduction**

In this study, it has been tried to describe the problems experienced in elementary education and the solution proposals for them from the eyes of teachers and school administrators, who are both planners and implementers of the education and training process carried out in schools. In this direction, “what are the problems faced by administrators and teachers in elementary education and solution suggestions for them?” The answer to the question has been sought.

## **Methodology**

The research, which was carried out according to the qualitative paradigm, was structured in the phenomenology pattern. In this study, the problems faced by the administrators and teachers working in primary education were handled as a phenomenon. In this context, the views of the educators in the study group were analyzed with the deductive method.

The study group of the study, which was carried out in a province located in the south of Turkey, consists of 18 teachers and school administrators (14 teachers, three school principals, one assistant principal) working in 10 primary schools and eight secondary schools. Ten of the teachers are classroom teachers. Two each from mathematics and technology design branches; there is one teacher each from science, social studies, English and Turkish branches. The professional seniority of the teachers, of which six are female and 12 are male, varies between 14 and 35 years.

An interview form was used as a data collection tool in the research. In the interview form, the participants were asked to write down the problems they encountered in the dimension of variables affecting the educational environment such as school, parents, students, teachers, administrators and education program, and their solution suggestions. The findings obtained

from the data obtained from the interview form were shared with some randomly selected participants and their accuracy was confirmed.

## **Results**

The results of the research were gathered under two categories as primary school and secondary school. Problems in primary school are grouped under seven categories. These are the problems addressed in the context of teachers, regulations, education and training conditions at school, curriculum, administration, in-service training and students. Loss of professional reputation in teaching, paid teaching and teachers' problems in using technology, professional career exam, accumulation of foreign students in certain regions, inadequacy and injustice of school budgets, unqualified manager appointments, assignments outside working hours, mobbing in the administration and the education of seasonal workers' children are considered as problems expressed.

Problems in secondary school; are grouped under five categories: school, student, teacher, parent and curriculum. In this context; Not being able to switch to full-time education in most schools, the lunch problem of the students in the schools providing full-time education and the students' inability to use the lunch break efficiently, the problems related to bussed education, education of refugees and project schools draw attention. Drug use, especially the lack of readiness of the students due to the pandemic, low motivation, inability to use digital technology, education of children of agricultural worker families, language and behavior problems of refugee students are the problems that come to the fore in the student category. The fact that the content of the education program is too intense, the opinions of the schools are not taken into account in the curriculum development process, the inadequacy of the education of affective acquisitions, the dysfunction of elective courses and the problems related to assessment and evaluation are also noteworthy in the category of education program applied in secondary school. In terms of parents, the problems of parents in guiding their children's education were expressed.

Some of the solution suggestions for the problems expressed in the research are as follows. The personal, economic and social rights of teachers should be arranged according to scientific and contemporary criteria. Paid teaching practice should be abolished; All paid teachers must be appointed on a permanent basis. The career ladder application should be abolished. The Teaching Profession Law should be regulated in a way that takes into account the rights and responsibilities of teachers. Appropriate schools for the children of seasonal agricultural

workers should be determined, shuttles should be arranged to transport these children to schools, lunches and school needs should be met by the state.

**Keywords:** Primary school, Secondary school, Curriculum, Teacher, Student.

### **References**

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Plano-Clark, V. L. & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.

Giroux, H. A. (1989). Schooling as a form of cultural politics: Toward a pedagogy of and for difference. In H. A. Giroux & P. L. McLaren (Eds.). *Critical pedagogy, the state and cultural struggle* (pp. 125-152). Albany: State University of New York

McLaren, P. L. (2003). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: rethinking the political economy of critical education. In A. Darder, M. Baltodano & R. D. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 151-184). New York & London: RoutledgeFalmer.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. Demir, Trans. Eds.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

TEDMEM. (2021). 2021 Eğitim Değerlendirme Raporu. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

# **Fen Bilimleri Dersinde Oryantiring Kullanımı Hakkında Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi**

*Bildiri Kodu: 268*

**Fatma Nur Çakır**

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*

ftmanurckr@gmail.com

0000-0001-7465-3774

**Mustafa Ergun**

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*

mergun@omu.edu.tr

0000-0003-4471-6601

## **Giriş**

Her geçen gün gelişmekte ve değişmekte olan eğitim dünyasında fen bilimleri eğitimi doğayla ve günlük hayatla sıklıkla ilişkilendirdiğimiz bir ders olduğundan dolayı 21. yüzyıl becerilerini kazandırmada yine önemli bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı yöntem ve teknikler kullanılan öğrenme-öğretme sürecinde etkili öğrenmeden söz edilebilir. Fen bilimleri dersinde öğrenciler ilköğretim düzeyinde henüz oyun çağındayken oldukları için öğretim tekniklerinde genellikle görsel materyaller ve eğitsel oyunlar tercih edilmektedir. Öğrencinin derse karşı tutumunu olumlu şekilde etkileyip eğitsel oyun sayesinde çocukların fiziksel, bedensel ve ruhsal gelişimlerini destekleyerek sağlıklı bir birey olarak yetişmelerini sağlamaktadır. Oryantiring ilköğretim ve ortaokul kapsamında yer alan temel derslerin amaçlarına ulaşma noktasında öğretim programındaki kazanımları destekleyici, pekiştirici ve ilgili derslerde başarıyı artırıcı özelliklere sahiptir (Karaca, 2008; Uzuner, 2019). Literatüre bakıldığında zaman zaman oryantiring kullanılarak yapılan öğretimlerde öğrencilerde olumlu etkilere neden olduğu görülmektedir (Ayuldeş, 2020; İmamoğlu ve İmamoğlu, 2018; Pouya, Alp ve Demirel, 2017; Uzuner, 2019; Yiğit ve Karatekin, 2021). Bu çalışmada çocukların gelişimlerini destekleyecek bir oyun olan oryantiringin fen eğitimine entegre edilmesi, farklı disiplinlerle ilişkilendirilip ortaokul 7. sınıf sindirim sistemi konusunda pekiştirme amaçlı kullanılması tercih edilmiştir. Bu çalışmada ana amaç fen bilimleri dersinde oryantiring kullanımı hakkında öğrenci görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

## Yöntem

Araştırma 7. sınıf öğrencilerine uygulanan nitel araştırma yöntemlerinden örnek olayın kullanıldığı bir çalışmadır. Çalışma grubunu Karadeniz Bölgesindeki bir büyükşehirin merkez ilçesindeki bir devlet ortaokuldaki 7. sınıf öğrencilerinden 23 kişi oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan sindirim sistemi kazanımlarını kapsayan pekiştirme soruları içeren oryantiring haritalarıyla birlikte öğrencilere verilip etkinliğin bir orman okulunda yapılması sağlanmıştır. Çalışmada tek bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu veri aracı 11 sorudan oluşan öğrenci görüş formudur. Bu formlardaki öğrenci cevapları sayesinde fen eğitimine oryantiringin entegre edilmesiyle ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır.

## Sonuçlar

Elde edilen verilerin analizi sonucunda katılımcı öğrencilerin oryantiringi bilme durumlarına bakıldığında üçte birinin bilgi sahibi olmadığı anlaşılmıştır. Oryantiring oyununa yönelik memnuniyet durumunda hepsinin beğendikleri görülmüştür. Oryantiring oyunu büyük bir çoğunluğunun yararlı buldukları çok az bir kısmının ise ne yararlı ne zararlı buldukları görülmüştür. Oryantiring oyununun tekrarlanmasını istenme durumlarının ise katılımcıların tümü tarafından talep edildiği gözlenmiştir. Oryantiring oyununun kolaylık zorluk durumunda ise üçte birinin zorlandığı anlaşılmıştır. Oryantiring oyununun fen bilimleri dersinde pekiştirme basamağında kullanılmasına verilen cevaplarda büyük bir çoğunluğunun sevdiği anlaşılmıştır. Oryantiringin başka derslerde kullanılmasına ilişkin katılımcıların önerileri olduğu gözlenmiştir. Bu kapsamda en başta sırasıyla matematik, Türkçe, beden eğitimi ve sosyal bilgiler geldiği görülmüştür. Elde edilen bulgular ışığında oryantiringin fen bilimleri dersinde kullanımıyla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Fen bilimleri eğitimi, Sindirim sistemi, Oryantiring, Öğrenci

## Kaynaklar

Ayuldeş, M. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde oryantiring uygulamalarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve harita okuryazarlık düzeylerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

İmamoğlu, M. & İmamoğlu, A. (2018). Oryantiring sporunun ortaöğretim coğrafya ve beden eğitimi ve spor derslerinin kazanımlarına etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*(16), 198-207.

Karaca, F. (2008). *Oryantiring uygulamalarının ilköğretim programlarındaki fonksiyonelliği.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.



- Pouya, S., Alp, S. D. & Demirel, Ö. (2017). Engelli çocuklara yönelik oryantiring oyunları. *Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 17(4), 608-618.
- Uzuner, F. (2019). *İlkokul öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde oryantiringin etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yiğit, T. & Karatekin, K. (2021). Öğrencilerin sosyal çalışmalarda mekansal düşünme becerilerinin yönlendirilmesi uygulamalarının etkisi: Türkiye'nin örneği. *Uluslararası Coğrafi Eğitim (RIGEO)*, 11(1), 75-99.

## **Examination of Student Views about Orienteering in Science Lessons**

*Paper ID: 268*

**Fatma Nur akır**

*Ondokuz Mayıs University, Türkiye*

ftmanurckr@gmail.com

0000-0001-7465-3774

**Mustafa Ergun**

*Ondokuz Mayıs University, Türkiye*

mergun@omu.edu.tr

0000-0003-4471-6601

### **Introduction**

Because of the science education is a lesson which we associate with the nature and daily life often in the world of education which is changing and progressing day by day, it appears again as an important lesson to bring in the deftness' of the 21st century. Effective learning can be mentioned in the learning-teaching process where different methods and techniques are used. In science lesson, visual materials and educational games are often preferred in teaching techniques as students are still in the game age at primary school. It positively impacts the student's attitude toward the course and promotes the physical, physical and spiritual development of children through educational play, enabling them to grow as a healthy individual. Orienteering has the characteristics to support, reinforce and improve success in the academic program to achieve the objectives of the primary and secondary schools (Karaca, 2008; Uzuner, 2019). When the literature is examined, it is seen that the teaching though orienteering has positive effects on students (Ayuldeş, 2020; İmamoğlu and İmamoğlu, 2018; Pouya, Alp and Demirel, 2017; Uzuner, 2019; Yiğit and Karatekin, 2021). In this study, integration of into science education, which is a game to orienteering support the development of children, is associated with different disciplines and secondary school 7th grade students it is preferable to be used as a reinforcement of the class digestive system. The main purpose of this research is to examine student opinions about the use of orienteering in science lessons.

## Methodology

The study is a study in which a case study is used from the qualitative research methods applied to 7th grade students. The study group consists of 23 7th grade students from a public secondary school in the Black Sea Region. The study provided the students with orienteering maps, which include reinforcement questions covering digestive system gains, and the event was performed in a forest school. A single data collection tool was used in the study. This data tool is a student opinion form consisting of 11 questions. Through student responses in these forms, student opinions on integrating orienteering into science education were collected.

## Results

As a result of the analysis of the obtained data, it was understood that one third of the participant students did not have information when they looked at their knowledge of orienteering. In the case of satisfaction with the orienteering game, it was seen that they all liked it. It has been seen that the majority of orientation games find it useful, and that a very small part of them find it neither useful nor harmful. It was observed that the situations in which the orienteering game was requested to be repeated were requested by all the participants. It is understood that in the case of ease and difficulty of orienteering game, one third of them is difficult. It is understood that the majority of the orienteering game likes the use of the reinforcement step in the science lesson in the answers given. It was observed that there were suggestions from the participants regarding the use of orienteering in other lessons. In this context, it was seen that mathematics, Turkish, physical education and social studies came first. In the light of the findings obtained, suggestions were made about the use of orienteering in science lessons.

**Keywords:** Science education, Digestive system, Orienteering, Pupil

## References

- Ayuldeş, M. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde oryantiring uygulamalarının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve harita okuryazarlık düzeylerine etkisi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- İmamoğlu, M. & İmamoğlu, A. (2018). Oryantiring sporunun ortaöğretim coğrafya ve beden eğitimi ve spor derslerinin kazanımlarına etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*(16), 198-207.
- Karaca, F. (2008). *Oryantiring uygulamalarının ilköğretim programlarındaki fonksiyonelliği*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

- Pouya, S., Alp, S. D. & Demirel, Ö. (2017). Engelli çocuklara yönelik oryantiring oyunları. *Kastamonu Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 17(4), 608-618.
- Uzuner, F. (2019). *İlkokul öğrencilerinin matematiksel problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde oryantiringin etkisinin incelenmesi*. (PhD thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Yiğit, T. & Karatekin, K. (2021). Öğrencilerin sosyal çalışmalarda mekansal düşünme becerilerinin yönlendirilmesi uygulamalarının etkisi: Türkiye'nin örneği. *Uluslararası Coğrafi Eğitim (RIGEO)*, 11(1), 75-99.

# Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 281*

**Erdoğan Köse**

*Akdeniz Üniversitesi, Türkiye*

ekose@akdeniz.edu.tr

0000-0003-0426-0267

**Nilgün Azeken**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

nilgunazeken@gmail.com

0000-0003-13-1363-7433

## Giriş

Eğitim, hayatın her alanında ihtiyaç duyulan önemli bir kavramdır. Bu nedenle eğitim ile ilgili geçmişten günümüze sayısız çalışma gerçekleştirilmiş ve farklı tanımlamalarla ifade edilmiştir. Bu ifade edilen kullanım biçimlerinde Ertürk'e göre altı anlam ortak olarak kullanılan ifade olarak karşımıza çıkar. Bunlar; (1) disiplin, (2) sosyal hizmet, (3) kazantı, (4) öğrenim, (5) sosyal kurum ve (6) sosyal kültürlenme sürecidir (Ertürk, 2013, s. 9). Eğitim en çok bilinen tanımı ise, "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" olarak betimlenmektedir (Ertürk, 1994, s. 12). Tanımlardan yola çıkarak eğitimin amacının, istenilen yönde davranış kazandırmak ya da var olan davranışta değişiklik olmasını sağlamak olduğu görülmektedir. Eğitim süreci içerisinde davranış kazandırmak, davranışı değiştirmek ya da geliştirmek için eğitim programı önemli bir ön koşuldur (Fidan ve Erden, 1995, s. 254). Önemli bir koşul olarak görülen eğitim programı ile de literatürde birçok tanım yer almaktadır. Demirel (1999, s. 7) eğitim programını, "okul ve okul dışında planlanan etkinlikler yoluyla öğrenene sağlanan yaşantı düzeniği" olarak tanımlarken; Ertürk (1994, s. 95-96), "öğrencilerin eğitim ortamında geçirdikleri eğitim durumları ve yaşantılar" olarak tanımlamaktadır. İki tanımda da yaşantı kavramına vurgu yapıldığı görülmektedir. Yaşantı içerisinde ise, öğrenenin öğrenme stilleri ve stratejileri, hazırbulunuşluk durumu öğrenme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle öğrenme-

öğretme sürecinin planlanması, düzenlenmesi ve ölçülmesi aşamalarında bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır. Bu nedenle bireysel özellikleri tanıma sürecinde öğrenme stillerinin belirlenmesi önemli bir unsur olarak görülmektedir.

Her öğrencinin farklı özellikleri ve ihtiyaçları vardır. Üstün yetenekli öğrenciler özellik ve ihtiyaç bakımından yaşlılarından daha da farklıdır (Horn, 2002). Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ortamı bireysel farklılıklarını dikkate alacak şekilde düzenlenmelidir. Öğrenme stillerinin belirlenmesi de bu amaca hizmet eden önemli bir unsurdur.

Araştırmanın amacı, üstün yetenekli tanısı olan ve Bilem’lerde öğrenim gören ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerini ve öğrenme stilleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırma Bilem’e devam eden ikinci kademe öğrencilerinin tercih ettiği öğrenme stillerini belirlemek ve öğrenme stillerinin cinsiyet, sınıf seviyesi ve anne- baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

### **Yöntem**

Araştırmanın örneklemini, Antalya ilinde iki merkez ilçede yer alan Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrenim gören 210 öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme yer alan sınıf seviyeleri, 7. ve 8. sınıf öğrencilerine ulaşamaması nedeniyle 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında, öğrenme stillerini belirlemek amacıyla “Edmons Öğrenme Stili Belirleme Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır. Veri analizinde, ANOVA kullanılmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırmanın sonuçlarına göre, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri ele alındığında ikinci kademe öğrenim gören üstün yetenekli öğrencilerin, öğrenme stili seçiminde farklılık ortaya çıktığı belirlenirken anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Matematik öğretimi ile ilgili yapılan benzer bir çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Yenilmez, 2005). Başka bir çalışmada ise demografik değişkenlerin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Arseven, 2016).

**Anahtar Sözcükler** Bireysel farklılık, Demografik özellik, Edmons, Eğitim programı, İkinci kademe.

### **Kaynaklar**

Arseven, A. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*.

- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. (8. b.). Ankara: Meteksan A.Ş.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde “program” geliştirme*. (6. b.). Ankara: Ege Akademi.
- Fidan, N. & Erden, M. (1995). *Eğitime giriş*. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Horn, C. (2002). Raising expectations of children from poverty. *Gifted Education Press Quarterly*, 16(4), 2-5.
- Yenilmez, K. & Çakır, A. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik öğrenme stilleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(44), 569-585. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8608/107232> sayfasından erişilmiştir.

# **Examination of Learning Styles of Highly Talent Students in Terms of Various Variables**

*Paper ID: 281*

**Erdoğan Köse**

*Akdeniz University, Türkiye*

ekose@akdeniz.edu.tr

0000-0003-0426-0267

**Nilgün Azeken**

*Ministry of National Education, Türkiye*

nilgunazeken@gmail.com

0000-0003-13-1363-7433

## **Introduction**

Education is an important concept that is needed in all areas of life. For this reason, a number of studies have been carried out from the past to the present and have been expressed with different definitions. According to Ertürk, six meanings appear as expressions that are used in common in these usage forms. These; (1) discipline, (2) social work, (3) gain, (4) learning, (5) social institution and (6) social enculturation process (Ertürk, 2013, p. 9). The most well-known definition of education is described as "the process of creating a desired change in an individual's behavior through his own life and intentionally" (Ertürk, 1994, p. 12). The process of creating an intentionally desired change in an individual's behaviour through his life. Education program is an important prerequisite for gaining, changing or improving behavior in the education process (Fidan and Erden, 1995, p. 254). There are many definitions in the literature with the education program, which is seen as an important condition. While Demirel (1999, p. 7) defines the education program as "the system of life provided to the learner through activities planned in and out of school"; Ertürk (1994, p. 95-96) defines it as "the educational status and experiences of the students in the educational environment". In both definitions, it is seen that the concept of life is emphasized. In the experience, learning styles and strategies of the learner, readiness have an important place in the learning process. For this reason,



determining learning styles is seen as an important element in the process of recognizing individual characteristics.

Every student has different characteristics and needs. Gifted students are even more different from their peers in terms of characteristics and needs (Horn, 2002). The determination of learning styles is essential.

The aim of the study is to determine the learning styles of second-level students with a diagnosis of giftedness and studying at Bilsems, and the relationships between learning styles and demographic variables.

### **Methodology**

The sample of the research consists of 210 students studying in Science and Art Centers located in two central districts of Antalya. The grade levels in the sample consist of 5th and 6th grade students. At the stage of data collection, "Edmons Learning Style Determination Scale" and demographic information form prepared by the researcher were used to determine learning styles. In data analysis, ANOVA was used.

### **Results / Expected Outcomes**

According to the results of the study, when the variables of gender and class level were considered, it was determined that there was a difference in the choice of learning style of the gifted students studying at the second level, but there was no significant difference according to the education level of the parents. It shows parallelism with the results of a similar study on mathematics teaching (Yenilmez, 2005). In another study, it was concluded that demographic variables were not effective (Arseven, 2016).

**Keywords** Individual difference, Demographic characteristics, Edmons, Education program, Secondary level.

### **References**

- Arseven, A. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. (8th ed.). Ankara: Meteksan A.Ş.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme*. (6th ed.). Ankara: Ege Akademi.

Fidan, N. & Erden, M. (1995). *Eğitime giriş*. Ankara: Feryal Matbaacılık.

Horn, C. (2002). Raising expectations of children from poverty. *Gifted Education Press Quarterly*, 16(4), 2-5.

Yenilmez, K. & akır, A. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik öğrenme stilleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(44), 569-585. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8608/107232>

# İlkokul Öğretim Programı Ergonomisi: Sınıf Öğretmenleri İçin Kullanıcı Dostu Öğretim Programları Tasarlayabiliyor muyuz?

*Bildiri Kodu: 282*

**Sibel Güzel Yüce**

*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye*

sguzel@mku.edu.tr

0000-0002-9816-1624

## **Giriş**

Son yıllarda öğretim programı okuryazarlığı, öğretim programına bağlılık ile uyarılma kavramlarının ele alındığı çalışmalar; öğretmenin öğretim programı ile etkileşimine (programın sunuluş şekli, görev tasarımı vb) ve öğretmenin program geliştirme sürecindeki katılımcı rolüne odaklanmaktadır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Güzel-Yüce, 2022; Tan-Şişman, 2021). Özellikle etkileşimli dijital öğretim programlarının hazırlanması gereği (Çekmen ve Güzel-Yüce, 2022) dikkate alındığında “kullanıcı dostu bir öğretim programının” nasıl sunulabileceği sorunsalı ortaya çıkmaktadır. Bu durum, günümüzde program geliştirme ekiplerinden; öğretim programının okunmasını, yorumlanmasını ve uygulanmasını kolaylaştırma, iyi organize etme, paydaşların ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve çağın gerçekliğine uygun bir formatta programlar hazırlanmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, öğretim programının daha etkili bir şekilde kullanımı ve resmi program ile uygulamadaki program arasındaki boşluğu doldurmanın bir yolunu bulma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Literatür incelendiğinde, bu boşluğu doldurmak için nereden ve nasıl başlamak gerektiği sorusu akla gelmekte ve bu sorunun yanıtının öğretim programının ergonomik olması ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Choppin, McDuffie, Drake ve Davis, 2018). Bu doğrultuda çalışmada, birden çok dersin planlamasını yapan sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğretim programı ergonomisine yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

## **Yöntem**

Çalışmada, yeni olarak nitelenebilecek öğretim programı ergonomisi olgusunun derinlemesine yorumlanması amaçlandığından olgu bilim deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). “Eğitim Programları ve Öğretim” anabilim dalında tezsiz yüksek lisans yapan yedi sınıf

öğretmeni araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır (Patton, 2002). Görüşmeler sırasında katılımcıların programla etkileşim kurmalarının sağlanması amacıyla aşağıda belirtilen ders planı tasarlama görevlerini sırasıyla yapmaları istenmiştir:

- Görev 1. Hayat Bilgisi Öğretim Planı Tasarlama
- Görev 2. Türkçe Öğretim Planı Tasarlama
- Görev 3. Matematik Öğretim Planı Tasarlama

Çalışmaya katılan yedi sınıf öğretmenin, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlar ve öğretmenlerin tasarım görevi sırasında sesli düşünme tekniği kullanılarak elde edilen veriler tek tek okunup kodlar ve temalar belirlenmiştir. Bu süreçte, tümevarımsal içerik analizinin yanı sıra kullanılabilirlik analizi de yapılmıştır.

### **Sonuçlar**

Katılımcıların görevler sırasında sesli düşünme tekniği ile öğretmenlerin programla etkileşimleri sürecinde; karmaşa, tedirginlik, yetersizlik vb. duygular hissettiklerine dönük sözel ifadeler kullandıkları, ilkökul programının etkililik ile verimliliğinin düşük olduğu ve katılımcıların çoğunun ise programdan memnuniyet duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, görev tasarımı sürecinde; öğretmen eylemlerinin, üretken olmaktan uzak ve otomatik olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, aşağıdaki temalar bağlamında ilkökul programının kullanılabilirliğinin iyileştirilmesi gerektiği belirlenmiştir:

- Programın teorik yapısı ile sunuluş şeklinin estetik kurallara uygunluğu
- Programın hayatla kaynaşıklığı,
- Etkinlik ve materyal örneklerine yer verilmesi,
- Öğrenci ve öğretmende bilişsel yük yaratmaması,
- Öğretmene yaratıcı destek araçları sunması,
- Öğrencinin duyuşsal özelliklerinin desteklenmesi,
- Meslektaş, veli ve öğrenci etkileşimlerini desteklemesi,
- Öğretmen ve öğrencilerin dijital okuryazarlığının desteklenmesi

Elde edilen bu temalar doğrultusunda, dijital eğitim-öğretim faaliyetleri ve materyallerinin yaygınlaştığı günümüzde, program tasarımı, programın uygulanması ve geliştirme süreçlerinin

de dijitalleşmesinin ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretim programlarımızın evrensel tasarım ilkeleri doğrultusunda dijital olarak tasarlanmasına ve detaylı kullanılabilirlik çalışmaları yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin program geliştirme sürecinin en önemli paydaşı olduğunun bilincine vararak gerek hizmet içinde gerekse hizmet öncesinde program okuryazarlık düzeyi ve programı uyarlama bağlamında eğitilmelerinin son derece önemli olduğu aşikârdır (Bümen vd., 2014; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Tan-Şişman, 2021). Son olarak ileride yapılacak araştırmalar için program okuryazarlığı ve öğretim programını uyarlama çalışmaları bağlamında kullanıcı dostu öğretim programları yani öğretim programının ergonomikliğini-kullanılabilirliğini araştıran eylem araştırmalarının yapılması önerilebilir. Bu durum, geliştirilen öğretim programının sürdürülebilirliğinin sağlanması açısından önemlidir.

**Anahtar Sözcükler:** İlkokul öğretim programı, Öğretmen-öğretim programı etkileşimi, Program geliştirme ekibi, Öğretim programı ergonomisi, Dijital öğretim programı

### **Kaynaklar**

- Bümen, N. T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Bümen, N. & Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224.
- Choppin, J., McDuffie, A. R., Drake, C. & Davis, J. (2018). Curriculum ergonomics: Conceptualizing the interactions between curriculum design and use. *International Journal of Educational Research*, 92, 75–85. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.015>
- Çekmen, A. & Güzel-Yüce, S. (2022). *Eğitim paydaşlarının dijital öğretim programlarına yönelik görüş ve önerileri: bir olgu bilim çalışması*. VIII. Uluslararası Turkcess Kongresinde sunulmuş bildiri.
- Güzel-Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli, *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 1-21.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Tan-Şişman, G. (2021). Öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüşleri ve deneyimleri. *The Ninth International Congress on Curriculum and Instruction Conference Proceedings*

içinde (s. 92-104), İzmir. [https://icci-epok.ege.edu.tr/files/icci-epok/icerik/Icci\\_Epok\\_2021\\_Proceedings.pdf#page=94](https://icci-epok.ege.edu.tr/files/icci-epok/icerik/Icci_Epok_2021_Proceedings.pdf#page=94) sayfasından erişilmiştir.

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

# **Curriculum Ergonomics for Primary School: Can We Design User-Friendly Curriculum for Primary School Teachers?**

*Paper ID: 282*

**Sibel Güzel Yüce**

*Hatay Mustafa Kemal University, Türkiye*

sguzel@mku.edu.tr

0000-0002-9816-1624

## **Introduction**

In recent years, studies on curriculum literacy, the curriculum fidelity and adaptation concepts have focused on the teacher's interaction with the curriculum (presentation of the curriculum, task design, etc.) and the teacher's participatory role in the curriculum development process (Bümen, Çakar and Yıldız, 2014; Bümen and Yazıcı, 2020; Güzel-Yüce, 2022; Tan-Şişman, 2021). In particular, considering the need for the preparation of interactive digital curriculum (Çekmen and Güzel-Yüce, 2022), the problem arises of how to present a “user-friendly curriculum”. This situation means that today, curriculum development teams are expected to facilitate the reading, interpretation and implementation of the curriculum, organize it well, prepare curriculum in a format that can meet the needs of stakeholders and in accordance with the reality of the era. In this context, it becomes necessary to find a way to use the curriculum more effectively and to fill the gap between the official curriculum and the curriculum in practice. When the literature is examined, it is seen that the question of where and how to start to fill this gap comes to mind, and the solution to this problem is associated with the curriculum ergonomics (Choppin, McDuffie, Drake and Davis, 2018). To this end, the study aims to reveal the views of primary school teachers who have to plan multiple lessons on the ergonomics of primary school curriculum.

## **Method**

In the study, phenomenology design was utilized since it was aimed to interpret the phenomenon of ergonomics in primary school curriculum, which can be described as new, in depth (Yıldırım and Şimşek, 2021). The participants of the research are seven primary school teachers who do non-thesis master's degree in the department of "Curriculum and Instruction". As for the sampling method, the convenient sampling technique from the purposive sampling

methods was used (Patton, 2002). During the interviews, the participants were asked to perform the following lesson plan design tasks in order to enable them to interact with the curriculum:

- Task 1. Designing Lesson Plan of The Life Studies Curriculum
- Task 2. Designing Lesson Plan of The Turkish Curriculum
- Task 3. Designing Lesson Plan of The Mathematics Curriculum

The answers given by the seven classroom teachers participating in the study to the questions in the semi-structured interview form and the data obtained by using the thinking aloud technique during the design task of the teachers were read one by one and codes and themes were determined accordingly. In this process, in addition to inductive content analysis, usability analysis was also carried out.

## **Results**

The results from thinking aloud technique revealed that the teachers used verbal expressions about their feelings such as confusion, uneasiness, inadequacy, etc., the effectiveness and efficiency of the primary school curriculum was low, and most of the participants were not satisfied with the curriculum in the process of the teachers' interaction with the curriculum. The results also showed that teacher actions are far from productive and automatic during the task design process. As such, the usability of the primary school curriculum can be suggested to be improved regarding the following themes:

- The conformity of the theoretical structure of the curriculum and the way it is presented to the aesthetic rules
  - The coherence of the curriculum with life,
  - Including examples of activities and materials,
  - Does not create a cognitive load on students and teachers,
  - Providing creative, supportive tools to the teacher,
  - Supporting the student's affective characteristics,
  - Supporting colleagues, parents and students' interactions,
  - Supporting the digital literacy of teachers and students.

In line with these themes, the digitalization of design, curriculum implementation and development processes comes to the fore as digital education-teaching activities and materials



become widespread. Therefore, it can be said that our curricula need to be designed digitally in line with universal design principles and detailed usability studies are needed. In addition, it is obvious that it is extremely important to train both teachers and student teachers in terms of curriculum literacy level and curriculum adaptation both in-service and before-service, by being aware of the fact that they are the most important stakeholder in the curriculum development process (Bümen et al., 2014; Bümen and Yazıcılar, 2020; Tan-Şişman, 2021). Finally, for future research, it can be recommended to conduct action researches that investigate the ergonomics-usability of the curriculum in the context of curriculum literacy and adaptation studies. This is important in terms of ensuring the sustainability of the developed curriculum.

**Keywords:** Primary school curriculum, Teacher-curriculum interaction, User-friendly curriculum, Curriculum ergonomics, Digital curriculum.

## References

- Bümen, N. T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Bümen, N. & Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224.
- Choppin, J., McDuffie, A. R., Drake, C. & Davis, J. (2018). Curriculum ergonomics: Conceptualizing the interactions between curriculum design and use. *International Journal of Educational Research*, 92, 75–85. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.09.015>
- Çekmen, A. & Güzel-Yüce, S. (2022). *Eğitim paydaşlarının dijital öğretim programlarına yönelik görüş ve önerileri: bir olgu bilim çalışması*. Paper presented at the VIII. Uluslararası Turkcess Kongresi.
- Güzel-Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli, *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 1-21.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Tan-Şişman, G. (2021). Öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüşleri ve deneyimleri. In *The Ninth International Congress on Curriculum and Instruction Conference Proceedings* (pp. 92-104), İzmir. Retrieved from [https://icci-epok.ege.edu.tr/files/icci-epok/icerik/Icci\\_Epok\\_2021\\_Proceedings.pdf#page=94](https://icci-epok.ege.edu.tr/files/icci-epok/icerik/Icci_Epok_2021_Proceedings.pdf#page=94)

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

# **Çocuk Kitaplarıyla İlişkilendirilmiş Sözel Problemlerle Yapılan Problem Çözme Öğretiminin Matematik Dersi Tutumuna Etkisi**

*Bildiri Kodu: 287*

**Neşe Işık Tertemiz**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

tertemiz@gazi.edu.tr

0000-0001-7033-7192

**Sultan Kuş**

*Gazi İlkokulu, Türkiye*

sultankus.sk33@gmail.com

0000-0003-2316-4713

## **Giriş**

Tutum, bireylerin bir olaya, bir duruma veya nesneye yaklaşımlarına ve davranışlarına davranış yön veren önemli bir duyuşsal özelliktir. Matematik dersine karşı beslenen tutum, matematiğe beslenen olumlu ya da olumsuz hisler olarak (McLeod, 1994) ya da matematiği sevip sevmeme, matematikle ilgili etkinliklere katılma veya etkinliklerden kaçma eğiliminde olma, matematiğin önemli ve gerekli bir bilim olduğuna veya hayatı boyunca gerek duymayacağı bir alan olduğuna dair inanışın toplamı olarak tanımlanmaktadır (Akgün, 2002). Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları, matematik öğrenme ve öğretiminde önemli bir etkiye sahiptir (Zan ve Martino, 2007). Bu araştırma çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş sözel problemlerle yapılan problem çözme öğretiminin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaç edinmiştir.

## **Yöntem**

Araştırma deseni olarak nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen benimsenmiştir. Bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Mersin İli Mut İlçesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Mersin İli Mut İlçesinde benzer sosyoekonomik çevrede bulunan üç farklı ilkokulun 4. sınıfına devam eden 44 öğrenci oluşturmaktadır. Deney 1 grubunda çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş sözel problemlerle problem çözme öğretimi, Deney 2 grubunda çocuk kitaplarıyla

ilişkilendirilmeden sadece sözel problemlerle problem çözme öğretimi yapılmıştır ve Kontrol grubunda ise sınıf öğretmenin kendi planladığı sözel problemlerle problemler çözdürülmüştür. Veri toplama aracı Hacıömeroğlu'nun (2013) Türkçeye uyarladığı “Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği” dir. Araştırmanın deneysel işlemi 10 hafta süre ile uygulanmıştır. Küçük örneklem için parametrik test teknikleri kullanılması uygun olmadığı için (Green ve Salkind, 2008) araştırma verilerinin analiz edilmesinde parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis ile Wilcoxon İşaretli Sıralar testi işe koşulmuştur.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği son test puan ortalamalarının analizinde araştırma gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Son test puan ortalamalarında oluşan anlamlı farklılık durumunun hem Deney 1 grubu hem de Deney 2 grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği son test puanı ortalamalarına göre; çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş sözel problemlerle problem çözme öğretiminin yapıldığı Deney 1 grubu ile çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmeden aynı sözel problemlerle problem çözme öğretiminin yapıldığı Deney 2 grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmasa da sınıf öğretmenin kendi planladığı biçimde sözel problemleri çözdürdüğü Kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında manidar farklılık olduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, ilkökul 4. sınıfta uygulanan çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmiş sözel problemlerle problem çözme adımlarına göre yapılan problem çözme öğretiminin ve çocuk kitaplarıyla ilişkilendirilmeden ele alınan sözel problemlerle problem çözme adımlarına göre yapılan problem çözme öğretiminin Matematik dersine yönelik tutumu etkileme düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara bakıldığında deney gruplarının ortalamaları ön teste göre oldukça yükselmiş ve deney grubundaki öğrencilerin tutum puan ortalamaları kontrol grubu ön test tutum puan ortalamalarına göre oldukça yüksektir. Bu durum bilişsel öğrenme düzeylerinin de yükselmiş olabileceği düşüncesiyle çocukların her iki deney grubunda problemleri çözebilir hale geldiklerini bu durumun tutumlarına da yansıdığı söylenebilir. Bu nedenle çalışmanın problem çözme becerisine etkisine bakılarak genişletilmesi önerilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuk edebiyatı, Matematik öğretimi, Matematik tutumu

### **Kaynaklar**

Akgün, L. (2002). *Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme faktörleri*. (Yüksek lisans tezi).

<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macintosh: analyzing and understanding data* (5. b.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hacıömeroğlu, G. (2017). Matematiğe yönelik tutum ölçeği kısa formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 5(9), 84-99.
- McLeod, D. B. (1994). Research on affect and mathematics learning in the JRME: 1970 to the present. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(6), 637-647.
- Zan, R. & Martino, P. D. (2007). Attitude toward mathematics: overcoming the positive/negative dichotomy. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 3(1), 157-168.

# **The Effect of Problem Solving Teaching with Verbal Problems Associated with Children's Books on Mathematics Lesson Attitude**

*Paper ID: 287*

**Neşe Işık Tertemiz**

*Gazi University, Türkiye*

netertemiz@gmail.com

0000-0003-2001-2888

**Sultan Kuş**

*Gazi Primary School, Türkiye*

sultankus.sk33@gmail.com

0000-0003-2316-4713

## **Introduction**

Attitude is an important affective feature that directs the attitudes and behaviors of individuals towards an event, a situation or an object. The attitude towards the mathematics lesson, as positive or negative feelings towards mathematics (McLeod, 1994), or whether to like mathematics, to participate in mathematics-related activities or to avoid activities, indicates that mathematics is an important and necessary science or that it will not be needed throughout life. It is defined as the sum of the belief about it (Akgün, 2002). Students' attitudes towards mathematics have a significant impact on mathematics learning and teaching (Zan and Martino, 2007). This research aimed to determine the effect of problem solving instruction with verbal problems associated with children's books on the attitudes of primary school fourth grade students towards the mathematics lesson.

## **Methodology**

As the research design, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group, which is one of the quantitative research methods, was adopted. This research was carried out in the second semester of the 2021-2022 academic year in the Mut District of Mersin Province. The study group of the research consists of 44 students attending the 4th grade of three different primary schools in the Mut District of Mersin Province in a similar socioeconomic environment. In the Experiment 1 group, problem solving teaching was done with verbal

problems associated with children's books, in Experiment 2 group, problem solving was taught only with verbal problems without being associated with children's books, and in the control group, problems were solved with verbal problems planned by the classroom teacher. The data collection tool is the "Attitude Scale Towards Mathematics" adapted into Turkish by Hacıömeroğlu (2013). The experimental procedure of the research was applied for 10 weeks. Since it is not appropriate to use parametric test techniques for small samples (Green and Salkind, 2008), one of the non-parametric tests, Kruskal Wallis and Wilcoxon Signed Ranks test, was used to analyze the research data.

## **Results**

In the analysis of the posttest mean scores of the Attitudes Towards Mathematics Scale, it was determined that there was a statistically significant difference between the posttest scores of the research groups ( $p < .05$ ). It was observed that the significant difference in the posttest mean scores was in favor of both the Experimental 1 group and the Experimental 2 group. In this context, according to the post-test averages of the Attitudes Towards Mathematics Scale; Although there was no significant difference between the post-test mean scores of the Experiment 1 group, in which problem solving was taught with the verbal problems associated with children's books, and the Experiment 2 group, where problem solving was taught with the same verbal problems without being associated with children's books were not significantly different, the post-test scores of the Control group students, in which the classroom teacher had their verbal problems solved in their own way, were significantly difference between the averages. In other words, it is seen that the level of influencing the attitude towards the Mathematics lesson is high in the teaching of problem solving according to the steps of problem solving with verbal problems associated with children's books and applied in the 4th grade of primary school, and in the teaching of problem solving according to the steps of problem solving with verbal problems that are not associated with children's books. Considering the findings, the averages of the experimental groups were considerably higher than the pre-test, and the average of the attitude scores of the students in the experimental group was considerably higher than the average of the pre-test attitude scores of the control group. It can be said that this situation is reflected in the attitudes of the children, that they are able to solve problems in both experimental groups, with the thought that their cognitive learning levels may also have increased. For this reason, it can be suggested to expand the study by looking at the effect on problem solving skills.

**Keywords:** Children's literature, Teaching mathematics, Math attitude

## References

- Akgün, L. (2002). *Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme faktörleri*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macintosh: analyzing and understanding data* (5th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hacıömeroğlu, G. (2017). Matematiğe yönelik tutum ölçeği kısa formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 5(9), 84-99.
- McLeod, D. B. (1994). Research on affect and mathematics learning in the JRME: 1970 to the present. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(6), 637-647.
- Zan, R. & Martino, P. D. (2007). Attitude toward mathematics: overcoming the positive/negative dichotomy. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 3(1), 157-168.



# **Sanat Etkinlikleri ile Bütünleştirilmiş İlkokul Fen Bilimleri Dersinin Öğrenme Sürecine Etkisi\***

*Bildiri Kodu: 291*

**Mehmet Gültekin**

*Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

mgulteki@anadolu.edu.tr

0000-0002-5281-1767

**Zülfiye Melis Demir**

*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye*

mdemir@ogu.edu.tr

0000-0003-0577-2184

## **Giriş**

İlkokul düzeyinde bir öğrenci için ayrı ayrı derslerden çok bir konunun yaşamındaki yeri daha önemlidir. Bir konu onların yaşamlarında yer alıyor ise dikkatlerini çeker, açıklamaya ve anlamaya çalışırlar. Çevrelerinde gözlemledikleri bir durumu anlamaya çalıştıklarında yaşamlarındaki deneyimlerini göz önüne getirerek açıklama yapmaya çalışırlar. İlkokul öğrencileri konuları bütüncül olarak düşünürler. Onlar için ayrı ayrı konulardan çok bütünlük önemlidir (Jakobson ve Wickman, 2008). Öğrenme sürecindeki bir bireyin gelişiminin, eğitimin genel hedefleri içinde tam olarak gerçekleşebilmesi için farklı disiplin alanlarının bir bütün içerisinde ele alınması gerekmektedir. Bu bütünlük, farklı disiplin alanlarının öğrenme süreçleri içerisinde birbiriyle bütünleştirilmesiyle sağlanabilir (Kaçar, 2012). Bu yönüyle disiplinlerarası öğrenme; tek bir disiplin alanından daha fazla otantik deneyim kazandırarak gerek öğrencilere öğrendiklerini açıklama vb. fırsatlar vermesi, gerekse disiplinlerarası kavramları düşünmeye teşvik etmesinden dolayı özellikle ilköğretimde önemli görülmektedir (Barton ve Smith, 2000; Reeves, Herrington ve Oliver, 2002). İlkokulda Fen Bilimleri dersinde de daha etkili ve anlamlı bir öğretimi gerçekleştirmede yararlanılabilecek alanlardan biri sanattır. Nitekim; geleneksel bilişsel yaklaşımlarla fen eğitiminde başarıya ulaşamayan

---

\* Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırlanan "Sanat Etkinlikleri ile Bütünleştirilmiş İlkokul Fen Bilimleri Dersinin Öğrenme Sürecine Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

öğrenciler için sanatın alternatif yollar sunduğu düşünülmektedir (Inwood ve Taylor, 2012). Bu nedenle fen bilimleri dersinde disiplinlerarası bir anlayışla; sanat ile bütünleştirilen fen bilimleri etkinliklerinden yararlanılması, öğrencilerin akademik başarılarını, derse yönelik tutumlarını, yaratıcılıklarını vb. geliştirebilir. Bu çalışma bu gereksinimden kaynaklanmıştır.

## **Yöntem**

İlkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinin sanat etkinlikleri ile bütünleştirilmesiyle gerçekleştirilen öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarıları, derse yönelik tutumları, yaratıcılıkları ve öğrenme ürünleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma, karma araştırma yöntemlerinden gömülü deneysel desenle tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları; bir devlet ilkokulunda 2020-2021 eğitim öğretim yılında 4. sınıfa devam eden 40 öğrenci, bir sınıf öğretmeni ve dokuz öğrenci velisidir. Araştırmanın verileri; fen bilimleri dersi başarı testi, fen bilimleri dersi tutum ölçeği, genel yaratıcılık ölçeği, video kayıtları, öğrenci ürünleri ve görüşme formlarıyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri betimsel istatistiklerle, nitel verileri ise tematik analiz ile çözümlenmiştir.

## **Sonuçlar**

Fen Bilimleri dersinde, sanat etkinlikleriyle bütünleştirilmiş öğretim sürecinde uygulamalı sanatlardan “Resim, Müzik, Heykel, Edebiyat, İç Mimari, Grafik Tasarım, Endüstri Ürünleri Tasarımı ve Dijital Sanatlar” türlerinde farklı sanat dalları, sanat eleştirisi ve sanat tarihinin kullanıldığı etkinliklerle öğrenme ürünleri oluşturulmuştur. Araştırmanın nicel verilerinin sonucunda; başarı testi, tutum ölçeği ve genel yaratıcılık ölçeği son test puanlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Başarı, tutum ve yaratıcılık üzerinde deney grubu lehinde anlamlı fark bulunması literatürdeki araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir (Caiman ve Jakobson, 2019; Mun, 2021; Rivero, 2014). Nitel verilerin analizi sonucunda ise “bilişsel boyut”, “sanatsal boyut”, “çevresel farkındalık boyutu”, “duyuşsal boyut” ve “uzaktan eğitim boyutu” olmak üzere beş tema altında öğrencilerin kazanımlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Fen bilimlerine dersine yönelik tutum, İlkokul, İlkokul fen eğitimi, Sanat ile bütünleştirilmiş fen eğitimi, Yaratıcılık

## **Kaynaklar**

Barton, K. & Smith, L. (2000). Themes or motifs? Aiming for coherence through interdisciplinary outline. *The Reading Teacher*, 54(1), 54-63.

- Caiman, C. & Jakobson, B. (2019). The role of art practice in elementary school science. *Science & Education*, 28, 153–175.
- Inwood, H. J. & Taylor, R. W. (2012) Creative approaches to environmental learning: two perspectives on teaching environmental art education. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 2(1), 65-75.
- Jakobson B. & Wickman, P.-O. (2008). Art in science class vs science in art class: a study in elementary school. *Éducation et Didactique*, 2(3), 141-157.
- Kaçar, S. (2012). *Görsel sanatlarla bütünleştirilmiş probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin fen akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve sanat etkinlikleriyle fen öğrenme tutumlarına etkileri.* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Mun, K. (2021). Aesthetics and STEAM education: the case of Korean STEAM curricula at the art high school. *International Journal of Science Education*, 44(5), 854-872.
- Reeves, T. C., Herrington, J. & Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. *HERDSA 2002 Conference Prooceeding* içinde <http://www.herdsa.org.au/wpcontent/uploads/conference/2002/papers/Reevepdf> sayfasından erişilmiştir.
- Rivero, V. (2014). Learning by design. *Internet @ School*, 21(3), 12–13.

# **Art Activities Integrated Primary School Science Lesson' Effects on Learning Process\***

*Paper ID: 291*

**Mehmet Gültekin**

*Anadolu University, Türkiye*

mgulteki@anadolu.edu.tr

0000-0002-5281-1767

**Zülfiye Melis Demir**

*Eskişehir Osmangazi University, Türkiye*

mdemir@ogu.edu.tr

0000-0003-0577-2184

## **Introduction**

For a primary school student, the place of a subject in his/her life is more important than individual lessons. If a subject takes place in their lives, they attract their attention, try to explain and understand. When they try to understand a situation they observe around them, they try to explain by considering their experiences in their lives. Primary school students think about subjects holistically. For them, integrity is more important than individual issues (Jakobson and Wickman, 2008). In order for the development of an individual in the learning process to be fully realized within the general objectives of education, different discipline areas should be considered as a whole. This integrity can be achieved by integrating different disciplines within the learning processes (Kaçar, 2012). In this respect, interdisciplinary learning; It is considered especially important in primary education because it provides more authentic experience from a single discipline area, giving students opportunities to explain what they have learned and encouraging them to think about interdisciplinary concepts (Barton and Smith, 2000; Reeves, Herrington and Oliver, 2002). One of the fields that can be utilized in realizing a more effective and meaningful teaching in the Science course in primary school is art. Thus; It is thought that art offers alternative ways for students who cannot achieve success in science education with traditional cognitive approaches (Inwood and Taylor, 2012). For this

---

\* This research was produced from doctoral thesis titled "Art Activities Integrated Primary School Science Lesson' Effects on Learning Process" prepared at Anadolu University, Institute of Educational Sciences.

reason, with an interdisciplinary approach in the science course; benefiting from science activities integrated with art, students' academic achievement, attitudes towards the course, creativity, etc. can be developed. This study resulted from this need.

### **Methodology**

This research, which aims to determine the effects of the learning-teaching process, which is carried out by integrating the fourth-grade primary school science course with art activities, on the academic achievement of the students in the science course, their attitudes towards the course, their creativity and learning products, was designed with an embedded experimental design from mixed research methods. Participants of the research; 40 students, one primary school teacher and nine parents of students attending the 4th grade in a public primary school in the 2020-2021 academic year. The data of the research were collected by science lesson achievement test, science lesson attitude scale, general creativity scale, video recordings, student products and interview forms. The quantitative data of the research were analyzed with descriptive statistics and the qualitative data were analyzed with thematic analysis.

### **Results / Expected Outcomes**

During the art integrated science course learning products were created with different applied arts like “Painting, Music, Sculpture, Literature, Interior Architecture, Graphic Design, Industrial Product Design And Digital Arts”, art criticism and art history. As a result of the research; A statistically significant difference was found in favor of the experimental group in the achievement test, attitude scale and general creativity scale post-test scores. The significant difference in favor of the experimental group on achievement, attitude and creativity supports the research results in the literature (Caiman and Jakobson, 2019; Mun, 2021; Rivero, 2014). As a result of the analysis of the qualitative data, it was concluded that the students had achievements under five themes: “cognitive dimension”, “artistic dimension”, “environmental awareness dimension”, “affective dimension” and “distance education dimension

**Keywords:** Art integrated science teaching, Attitude towards science lesson, Creativity, Primary school, Primary school science education

### **References**

Barton, K. & Smith, L. (2000). Themes or motifs? Aiming for coherence through interdisciplinary outline. *The Reading Teacher*, 54(1), 54-63.

- Caiman, C. & Jakobson, B. (2019). The role of art practice in elementary school science. *Science & Education*, 28, 153–175.
- Inwood, H. J. & Taylor, R. W. (2012) Creative approaches to environmental learning: two perspectives on teaching environmental art education. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 2(1), 65-75.
- Jakobson B. & Wickman, P.-O. (2008). Art in science class vs science in art class: a study in elementary school. *Éducation et Didactique*, 2(3), 141-157.
- Kaçar, S. (2012). *Görsel sanatlarla bütünleştirilmiş probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin fen akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve sanat etkinlikleriyle fen öğrenme tutumlarına etkileri.* (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Mun, K. (2021). Aesthetics and STEAM education: the case of Korean STEAM curricula at the art high school. *International Journal of Science Education*, 44(5), 854-872.
- Reeves, T. C., Herrington, J. & Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. In *HERDSA 2002 Conference Proceeding*. Retrieved from <http://www.herdsa.org.au/wpcontent/uploads/conference/2002/papers/Reevepdf>
- Rivero, V. (2014). Learning by design. *Internet @ School*, 21(3), 12–13.

# **Öğretmen Adaylarının Eğitim Teknolojileri Kavramına İlişkin Bilişsel Yapılarının İncelenmesi: Bir Kelime İlişkilendirme Testi**

*Bildiri Kodu: 293*

**Sümeyra Zeynep Et**

*Kastamonu Üniversitesi, Türkiye*

szeynepet@kastamonu.edu.tr

0000-0002-0176-4788

**Selman Tunay Kamer**

*Kastamonu Üniversitesi, Türkiye*

tkamer@kastamonu.edu.tr

0000-0002-1504-1273

## **Giriş**

Teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler hayatımızın farklı alanlarını etkilemektedir. Bu alanlardan birisini ise eğitim oluşturmaktadır. Teknolojinin eğitime entegrasyonu, eğitim teknolojileri kavramının ortaya çıkmasını ve sıklıkla karşılaştığımız kavramlardan biri haline gelmesine neden olmuştur (Cabı ve Ergün, 2016; Tısoğlu ve Kaya, 2020). Eğitim teknolojilerinin öğrenme sürecinde etkin kullanılabilme noktasında öğretmenler oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitim teknolojilerine ilişkin bilişsel yapıları uygulamaların verimlilik ve etkinliği ile bağlantılı bir durum olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eğitim teknolojilerine ilişkin bilişsel yapılarının niteliğinin ortaya konulması önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacını, öğretmen adayların eğitim teknolojisi kavramına ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi (KİT) aracılığıyla belirlenmesidir.

## **Yöntem**

Araştırmanın veri toplama aracı KİT oluşturmaktadır. KİT aracılığıyla öğrencilerin bir kavrama ilişkin uzun süreli hafızalarındaki kavramlar arası bağlantı ortaya konulmaya çalışılır (Bahar ve Özatlı, 2003). KİT oluşturmak amacıyla eğitim teknolojilerine ilişkin internet, teknoloji okuryazarlığı, bilgisayar, Web 2.0 araçları, akıllı tahta, uzaktan eğitim anahtar kavramları seçilmiştir. Anahtar kavram seçiminde eğitim teknolojisi kavramı için en önemli

olduğu düşünölen kavramlar seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin Kuzey batısında yer alan orta ölçekli bir üniversitede fen bilgisi, sınıf, okul öncesi, türkçe, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde eğitimlerine devam eden 100 öğrenci oluşmaktadır. 30 saniye yapılan araştırmalar bağlamında (Bahar ve Özatlı, 2003; Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010; Polat, 2003; Timur, Çetin, Timur ve Aslan, 2020) en uygun zaman birimi kabul edildiğinden öğrencilerden her anahtar kavram ile ilgili akıllarına gelen kelimeleri 30 saniye içerisinde yazmaları istenmiştir. Verilerin analizi için her bir öğretmen adayının KİT'e verdiği cevaplar ayrıntılı olarak incelenmiştir.

### **Sonuçlar**

Öğretmen adaylarının her anahtar kavram için ürettikleri cevap kavramlar ve bu kelimelerin tekrarlanma sıklığını gösteren bir frekans tablosu oluşturulmuştur. Her bir anahtar kavram için en fazla tekrar edilen kelimelere ise sırasıyla yer verilmiştir. Eğitim teknolojisi için en fazla tekrar edilen kelimeler; bilgisayar, akıllı tahta, internet, uzaktan eğitim olmuştur. Teknoloji, internet, bilgisayar gibi kelimeler ise teknoloji okuryazarlığı anahtar kavramına ilişkin en fazla tekrar eden kelimeler olmuştur. Öğretmen adayları Web 2.0 araçları için ise, canva, kahoot ve google gibi uygulamaları sıklıkla ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının akıllı tahta için ise; öğretmen, teknoloji, kolaylık ve video kelimelerini kullandıkları görölmüştür. Son anahtar kelime olan uzaktan eğitim için pandemi, bilgisayar, online öğrenme, verimsiz öğrenme ve zoom en fazla tekrar edilen kelimeler olmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Bilişsel yapı, Eğitim teknolojisi, Kelime ilişkilendirme testi, Öğretmen adayları, Teknoloji

### **Kaynaklar**

- Bahar, M. & Özatlı, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 75- 85.
- Cabı, E. & Ergün, E. (2016). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik kaygılarına etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 3(1), 37-43. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/56/41> sayfasından erişilmiştir.
- Ercan, F., Taşdere, A. & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.



- Polat, G. (2013). 9. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme test tekniği ile tespiti. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 97-120.
- Timur, B., Çetin, N. İ., Timur, S. & Aslan, O. (2020). Kelime ilişkilendirme testi ile fen bilgisi öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin sahip oldukları kavramların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 113-137.
- Tısoğlu, S. & Kaya, K. Y. (2020). Bir KAÇD'nin tasarım ve uygulama sürecinin eğitimci deneyimleri açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2535-2551. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.763555>

# **Investigation of Pre-service Teachers' Cognitive Structures on the Concept of Educational Technology: A Word Association Test**

*Paper ID: 293*

**Sümeyra Zeynep Et**

*Kastamonu University, Türkiye*

szeynepet@kastamonu.edu.tr

0000-0002-0176-4788

**Selman Tunay Kamer**

*Kastamonu University, Türkiye*

tkamer@kastamonu.edu.tr

0000-0002-1504-1273

## **Introduction**

Advances in technology affect different areas of our lives. One of these areas is education. The integration of technology into education has led to the emergence of the concept of educational technologies and to become one of the concepts we frequently encounter (Cabı and Ergün, 2016; Tısoğlu and Kaya, 2020). Teachers are very important in using educational technologies effectively in the learning process. For this reason, the cognitive structures of pre-service teachers regarding educational technology are considered as a situation related to the efficiency and effectiveness of the applications. In this context, it is important to reveal the quality of pre-service teachers' cognitive structures related to educational technology. The purpose of this research is to determine the cognitive structures of teacher candidates regarding the concept of educational technology through word association test (WAT).

## **Methodology**

The data collection tool of the research is WAT. The connection between concepts in students' long-term memories of a concept is tried to be revealed by means of WAT (Bahar and Özatlı, 2003). Key concepts of internet, technology literacy, computer, Web 2.0 tools, smart board, distance education, were selected about WAT. In the selection of the key concept, the concepts considered to be the most important for the educational technology concept were selected. The study group of the research consists of 100 students who continue their education in science,

classroom, preschool, Turkish and social studies teaching departments at a medium-sized university located in the Northwest of Turkey. Since 30 seconds is considered the most appropriate unit of time in the context of research (Bahar and Özatlı, 2003; Ercan, Taşdere and Ercan, 2010; Polat, 2003; Timur, Çetin, Timur and Aslan, 2020), students were asked to write down the words that came to mind about each key concept within 30 seconds. For the analysis of the data, the answers given by each pre-service teacher to the WAT were examined in detail

## Results

A frequency table was created showing the response concepts produced by the pre-service teachers for each key concept and the frequency of repetition of these words. The most repeated words for each key concept are given in order. The most repeated words for educational technology; computer, smart board, internet, distance education. Words such as technology, internet and computer were the most repeated words related to the key concept of technology literacy. Pre-service teachers frequently mentioned applications such as canva, kahoot and Google for Web 2.0 tools. As for the smart board of teacher candidates; It was seen that they used the words teacher, technology, convenience and video. Pandemic, computer, online learning, inefficient learning and zoom were the most repeated words for the last keyword, distance education.

**Keywords:** Cognitive structure, Educational technology, Word association test, Teacher candidates, Technology

## References

- Bahar, M. & Özatlı, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 75- 85.
- Cabı, E. & Ergün, E. (2016). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik kaygılarına etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 3(1), 37-43. Retrieved from <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/56/41>
- Ercan, F., Taşdere, A. & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.

- Polat, G. (2013). 9. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme test tekniği ile tespiti. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(1), 97-120.
- Timur, B., Çetin, N. İ., Timur, S. & Aslan, O. (2020). Kelime ilişkilendirme testi ile fen bilgisi öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin sahip oldukları kavramların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 113-137.
- Tısoğlu, S. & Kaya, K. Y. (2020). Bir KAÇD'nin tasarım ve uygulama sürecinin eğitimci deneyimleri açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2535-2551. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.763555>

## **Kök Değerlerin Değerler Alanını Temsil Etme İlişkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri**

*Bildiri Kodu: 296*

### **Yusuf Sözer**

*Batman Üniversitesi, Türkiye*

yusuf\_sozer@yahoo.com

0000-0002-3896-3967

### **Şehmus Oral**

*Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye*

sehmusoral@hotmail.com

0000-0002-5166-1138

### **Sinan Önel**

*Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye*

onelsinan@hotmail.com

0000-0002-1114-4945

## **Giriş**

Çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimleri paralel olarak ilerler ve gelişir. İlkokul dönemi olan 6-12 yaş aralığı öğrencilerin hızlı ve en yoğun öğrenmelerinin gerçekleştiği kritik bir dönemdir. Bu yönüyle, çocuğun başarılı toplumsallaşması bakımından da bu dönemde değerler eğitimi de özel bir yere ve öneme sahiptir (Abanoz, 2020; İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2017; Yavuzer, 2009).

Eğitim programları ile yalnızca bilgi aktarımı hedeflenmez; bunun ötesinde bireyin bir bütün olarak gelişimi esas alınır. Ailenin, okulun ve toplumun temel amacı, zihinsel, sosyal ve duygusal yönden çok yönlü gelişim gösteren bireyler yetiştirmektir. Bu bütünsel gelişiminodağında değerlerden yoksun olan bir birey, anlamlı bir değer sistemi geliştiremeyebilir. Bu durum, bireyin kendisine ve çevresine yeterince faydalı olmasını engellemenin yanında içinde yaşadığı topluma zarar veren eylemlerde bulunmasına da yol açabilir (Ekşi, 2003; Sağlam ve Genç, 2015).

2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından eğitim programlarının yenilenmesi ile öğrencilere aktarılması hedeflenen millî, manevi ve evrensel değerler: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak 10 “kök değer” programların odağına yerleştirilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017). Eğitim ortamlarında kazandırılacak onlarca değer bu on kök değere indirgenmiş olması, program süreçlerinde değerlerin daha odaklı bir biçimde kazandırılabilmesine ve bütün programlara yatay bir biçimde yansıtılmasına imkân vereceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, kök değerlerin daha geniş olan diğer değerler alanını temsil yeterliğine ve diğer değerlerle bağlantılarına ilişkin öğretmen algılarını ortaya çıkarmak önem arz etmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre kök değerler ile diğer değerler arasındaki ilişkileri saptayarak öğretmenlerin değerler ile kök değerler arasında kurdukları ilişki ağını ortaya çıkarmaktır.

### **Yöntem**

Bu çalışma, nicel bir araştırma olup tarama yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırma örneklemini 312 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Değerlerin Kök Değerlerle İlişkisini Belirleme Formu” aracılığıyla veri toplanmıştır. Veri toplama aracı geliştirilirken yabancı ve yerli alanyazında değer sınıflamaları yönünden öne çıkan Schwartz’ın (1992) “Değer Sınıflaması”, Rokeach’ın (2008) “Değerler Listesi”, Demircan’ın (2010) “Değerler İnceleme Formu”, Esmer, Ertunç ve Pekiner’in (2012) “Türkiye Değerler Atlası” ve Balcı’nın (2014) “Değerler Kavram Listesi” incelenmiş ve bu çerçevede değerler alanını temsilen öğrencilere eğitim ortamlarında kazandırılacak 86 aday değer belirlenmiştir. Daha sonra bu değerler aracılık etme, binişiklik, örtüşme durumları dikkate alınarak üç uzman görüşü doğrultusunda 52 değere indirgenmiştir. Bu form, küçük gruplarla ön uygulamalara tabi tutulmuş ve form yönergesi ve içeriğe ilişkin aksaklıklar giderilmiştir. Bu form, kök değerler dışında belirlenen 52 adet değer kök değerlerle bağlantısını ortaya çıkarmak üzere öğretmenlere dağıtılmıştır. Yanıtlanan formların tamamı analize dâhil edilmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzde istatistiklerinden yararlanılmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Kök değerlerin değerler alanını temsil etme düzeyinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi araştırmasına ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Değerler alanını temsil etmeye ilişkin olarak belirlenen değerlerin kök değerlerle öğretmenler tarafından kurulan ilişki durumu incelendiğinde;

“Hakkaniyet ile Adalet”, “Arkadaşlık ile Dostluk”, “Doğruluk ile Dürüstlük” ve “Arkadaşlık ile Sevgi” değerleri arasında %80’in üzerinde “çok güçlü” bir ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan, “Aile sağlığını korumak”, “Özgünlük” ile “Vatanseverlik” kök değeri, “Kültürel mirası korumak ile Dostluk”, “Özgünlük ve Yardımseverlik” ve “Sağlığı korumak ile Adalet” arasında %19’un altında “çok zayıf” bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Belirlenen değerlerin on kök değer bütünü ile ilişkisi incelendiğinde; “Birlik/Berberlik”, “Arkadaşlık”, “Barış” ve “Dayanışma” değerlerinin on kök değer ile en güçlü ilişkiye sahip olduğu (%44-53) buna karşın “Estetik”, “Özgünlük”, “Özerklik” ve “Sağlığı Koruma” değerlerinin on kök değer ile ilişkisinin en zayıf düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır (%17-21).

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu olarak öğretmenler, verilen değerlerden bazıları ile kök değerler arasında dikkat çekici bir düzeyde ilişkisizlik belirtmişlerdir. Bunlar ilişkisizlik düzeyine göre sırasıyla “Estetik/Sanat, Özgünlük, Çağdaşlık, Bilimsellik/İlim, Tefekkür, Özerklik, Sağlığı Koruma, Cesaret ve Hayâ” değerleridir. Bu durum, öğretmenlerin görüşlerine göre kök değerlerin değerler alanını temsil etmede kısmen yetersiz kaldığını ve öğrencilere kazandırılacak değerlerin kapsamını genişletecek biçimde yeni kök değerlere ihtiyaç olabileceğini göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Değer, Değerler eğitimi, Kök değerler, Değer ilişkileri, Değer temsili.

### **Kaynaklar**

- Abanoz, S. (2020). 6-12 yaş arası çocukların ve dini ve ahlaki gelişimlerinde anne ve babaların rolü. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*(1), 119-148.
- Balcı, M. (2014). *Değerleri yaşa(t)mak, değerler sözlüğü*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Demircan, T. (2010). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf Türk edebiyatı ders kitaplarındaki temel değerlerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Esmer, Y., Ertunç, B. & Pekiner, Y. (2012). *Türkiye değerler atlası 2012: Değişimin kültürel sınırları*. Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M. & Atıcı, M. K. (2017). *Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi* (12. b.). Ankara: Pegem Yay.

- Rokeach, M. (2008). *Understanding human values individual and societal*. NY: The Free Press.
- Sağlam, E. & Genç, S. Z. (2015). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(4), 1708-1728.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine Basın Açıklaması. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Yavuzer, H. (2009). *Çocuk psikolojisi* (28. b.). İstanbul: Remzi Yay.



# **The Relation of the Root Values to Represent the Values Field According to Teachers' Views**

*Paper ID: 296*

**Yusuf Sözer**

*Batman University, Türkiye*

yusuf\_sozer@yahoo.com

0000-0002-3896-3967

**Şehmus Oral**

*Batman Provincial Directorate of National Education, Türkiye*

sehmusoral@hotmail.com

0000-0002-5166-1138

**Sinan Önel**

*Batman Provincial Directorate of National Education, Türkiye*

onelsinan@hotmail.com

0000-0002-1114-4945

## **Introduction**

Children's social, cognitive and emotional progress develop in parallel. The 6-12 age range, which is the primary school period, is a critical period in which students learn quickly and most intensively. In this respect, values education is also crucial in this period in terms of the socialization success of the child (Abanoz, 2020; İnanç, Bilgin and Atıcı, 2017; Yavuzer, 2009).

Educational programs are not only aimed at transferring knowledge; beyond this, the development of the individual as a whole is taken as a basis. The main purpose of the family, school and society is to raise individuals who show a multidimensional development in terms of mental, social and emotional aspects. An individual who lacks values at the center of this holistic development may not be able to develop a meaningful value system. This may prevent the individual from being sufficiently beneficial to himself and his environment, and also may cause him to harm the society (Ekşi, 2003; Sağlam and Genç, 2015).

In 2017, the national, spiritual and universal values that are aimed to be transferred to students with the renewal of the education programs by the Ministry of National Education Board of Education as justice, fellowship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism, helpfulness, are the 10 "root values" by the programs (Board of Education, 2017). It is considered that the reduction of ten root values that can be gained in educational environments will allow values to be gained in a more focused way in the program processes and to be reflected in all programs horizontally. However, it is important to reveal the perceptions of teachers regarding the competence of root values to represent the wider field of values and their connections with other values. In this direction, the aim of the study is to determine the relationships between root values and other values according to teachers' opinions, and to reveal the network of relations that teachers have established between values and root values.

### **Methodology**

This study is a quantitative research and was designed by survey method. The research sample consisted of 312 teachers. In the study, the data were collected through the "Form for Determining the Relationship of Values with Root Values" developed by the researchers. In developing the data collection tool, Schwartz (1992) "Value Classification", Rokeach "Values List" (2008), Demircan (2010) "Values Review Form", Esmer, Ertunç and Pekiner (2012), "Turkey Values Atlas", Balcı (2014) "Values Concept List" were examined in terms of value classifications in the literature. Within this framework, 86 candidate values determined, which could be advised for curriculums in terms of representation of the value field. Then, these values were reduced to 52 values in line with the opinions of three experts, taking into account mediation, overlap, and coverage. This form was pre-tested with small groups and the deficiencies regarding the form directions and the content was fixed. This form was distributed to the teachers in order to reveal the connection between the determined 52 values and the root values. All of the answered forms were included in the analysis. Frequency and percentage statistics were used in the analysis of the data.

### **Results / Expected Outcomes**

The results of the research "The Relation of the Root Values to Represent the Values Field According to Teachers' Views" are given below. When the relationship between the determined values and the root values is examined;

It was determined that there is a "very strong" relationship of over 80% between the values of "Fairness and Justice", "Friendship and Fellowship", "Truthfulness and Honesty" and "Friendship and Love". On the other hand, there is a "very weak" relationship below 19% between "Protecting health", "Authenticity" with "Patriotism" root value, "Preserving cultural heritage and Fellowship", "Authenticity and Helpfulness" and "Protecting health and Justice". relationship was determined.

When the relationships of the determined 52 values with the whole of the ten root values was examined; "Unity/Togetherness"; "Friendship", "Peace" and "Solidarity" values have the strongest relationship with ten root values (44-53%), whereas "Aesthetics", "Authenticity", "Autonomy" and "Health Protection" values was associated at the weakest level (17-21%).

As another important result of the study, teachers stated a remarkable level of uncorrelatedness between some of the 52 determined values and root values. These values were "Aesthetics/Art, Authenticity, Contemporary, Scientificism/Knowledge, Contemplation, Autonomy, Protecting Health, Courage, Decent" respectively, according to the unrelatedness levels. This situation implies that, the root values may partially fail to represent the values field and that there may be a need for new root values to expand the scope of the values basis of the curriculum.

**Keywords:** Value, Values education, Root values, Value relations, Value representation.

## References

- Abanoz, S. (2020). 6-12 yaş arası çocukların ve dini ve ahlaki gelişimlerinde anne ve babaların rolü. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*(1), 119-148.
- Balcı, M. (2014). *Değerleri yaşa(t)mak, değerler sözlüğü*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Demircan, T. (2010). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf Türk edebiyatı ders kitaplarındaki temel değerlerin incelenmesi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Esmer, Y., Ertunç, B. & Pekiner, Y. (2012). *Türkiye değerler atlası 2012: Değişimin kültürel sınırları*. Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M. & Atıcı, M. K. (2017). *Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi* (12th ed.). Ankara: Pegem Yay.

- Rokeach, M. (2008). *Understanding human values individual and societal*. NY: The Free Press.
- Sağlam, E. & Genç, S. Z. (2015). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(4), 1708-1728.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine Basın Açıklaması. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Yavuzer, H. (2009). *Çocuk psikolojisi* (28th ed.). İstanbul: Remzi Yay.

# Üniversiteden Okula: Öğretmen Adaylarının Farklı Tasarım Süreçlerinde Yaşadıkları Deneyimlerin İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 299*

**İbrahim Delen**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

*Uşak Üniversitesi, Türkiye*

delen@metu.edu.tr, ibrahim.delen@usak.edu.tr

0000-0003-2816-777X

**Özgül Yılmaz-Tüzün**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

ozgul@metu.edu.tr

0000-0001-7869-9251

## **Giriş**

Fen bilimleri eğitiminde yeni geliştirilen modeller, üniversite eğitimlerinde öğretmen adaylarının deneyimledikleri hedeflenen öğretim programı etkinlikleriyle okullarda uygulanan öğretim programı etkinlikleri arasında bir tutarlılık olması gerektiğini belirtmektedir (Nordine vd., 2021). Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları derslerde hazırladıkları etkinlikler ile öğretmenlik deneyimi dersi kapsamındaki uygulamaları dersinde uyguladıkları etkinlikler arasındaki tutarlılığı incelemektir.

## **Yöntem**

Araştırmaya bu iki dersi de aynı öğretim üyesinin danışmanlığında tamamlayan dört öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma kapsamında öğretmen adaylarının her iki ders kapsamında tamamladıkları tasarım süreçleri, ortaya çıkan ürünler incelenmiştir. Aynı zamanda öğretmen adayları ders kapsamında 90 dakikalık bir mikro öğretim uygulaması gerçekleştirmiş ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında 80 dakikalık ders sunumları gerçekleştirmiştir. Öğretmen adayları bu uygulamalar süresince çalışmanın yazarları tarafından gözlemlenmiş ve iki uygulama tamamladığında görüşmelere katılmışlardır. Çoklu durum analizi kullanılan bu çalışmada (Yin, 2009) öğretmen adaylarının her iki ders kapsamında tamamladıkları tüm süreçler incelenmiştir.

## **Sonuçlar/ Beklenen Sonuçlar**

Öğretmen adaylarından Disiplinlerarası Fen Eğitimi dersi kapsamında bir sosyobilimsel konu olan iklim değişikliği (Sadler, 2011) hakkında bir problem durumu belirlemeleri ve bu problem durumunun çözümüne yönelik bir tasarım ve ders planı hazırlamaları istenmiştir. Ders kapsamında öğretmen adaylarının hazırladıkları tasarımlar hayvanat bahçesi, sürdürülebilir madencilik ve ısı yalıtımlı bina tasarımı hakkında olmuştur. Bazı öğretmen adaylarının 90 dakikalık mikro öğretim sürecini planlamalarında farklı etkinliklere dengeli bir zaman dağılımı yapmakta zorlandıkları bulunmuştur.

Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarının ürünleri akustik ortam, trampolin, ısı yalıtımlı ev ve aydınlatma aracı tasarımına dönüşmüştür. Öğretmen adaylarının hazırladıkları tasarımda fen bilimleri dersi öğretim planında yer alan kazanımlara yönelik tasarımları yapmaya devam ettikleri gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının 80 dakikalık ders anlatımlarında tasarıma ayırdıkları zamanın ve etkinliklerin farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Tasarım temelli uygulamalarda öğretmenlerin hem bir tasarım sürecini hem de tasarım temelli etkinlikleri bir arada desteklemeleri gerektiği düşünüldüğünde (Delen, Morales ve Krajcik, 2020) öğretmen adaylarının eğitimlerinde bu uygulamaların farklı rollerde ne düzeyde desteklenebileceğinin araştırılması gerekmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Tasarım temelli uygulamalar, Öğretmenlik uygulaması, Tutarlılık

## **Kaynaklar**

Delen, I., Morales, C. J. & Krajcik, J. (2020). Missing coherence in STEM education: creating design-based pedagogical content knowledge in a teacher education program. *Integrated approaches to STEM education* içinde (s. 361-383). Springer, Cham.

Nordine, J., Sorge, S., Delen, I., Evans, R., Juuti, K., Lavonen, J., ... & Stadler, M. (2021). Promoting coherent science instruction through coherent science teacher education: A model framework for program design. *Journal of Science Teacher Education*, 32(8), 911-933.

Sadler, T. D. (2011). Socio-scientific issues-based education: What we know about science education in the context of SSI. *Socio-scientific issues in the classroom* içinde (s. 355-369). Springer, Dordrecht.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.

# **From University to School: Examination of Pre-Service Teachers' Experiences in Different Design Processes**

*Paper ID: 299*

**İbrahim Delen**

*Middle East Technical University, Türkiye*

*Uşak University, Türkiye*

delen@metu.edu.tr, ibrahim.delen@usak.edu.tr

0000-0003-2816-777X

**Özgül Yılmaz-Tüzün**

*Middle East Technical University, Türkiye*

ozgul@metu.edu.tr

0000-0001-7869-9251

## **Introduction**

New models in science education indicate that there should be a coherence between the intended curriculum activities experienced by pre-service teachers during their training and the enacted curriculum activities implemented in schools (Nordine et al., 2021). The purpose of this study is to examine the coherence between the activities prepared by the pre-service teachers in the courses they took during their training and the activities they implemented in the practicum course.

## **Methodology**

Four pre-service teachers who completed these two courses under the supervision of the same faculty member participated in the research. We investigated the design processes and design products completed by the pre-service teachers in both courses. While working on different designs, pre-service teachers completed 90-minute microteaching during their training, 80-minute practice lessons during practicum course. The pre-service teachers were observed by the authors of the study during these practices and participated in the interviews when they completed both design processes. All the stages completed by the pre-service teachers within the scope of both courses were examined to present different case studies (Yin, 2009).

## **Results/ Expected Outcomes**

Pre-service teachers were asked to identify a problem situation about climate change (Sadler, 2011), which is presented as a socioscientific issue during the Interdisciplinary Science Education course. Pre-service teachers completed the design process and prepared lesson plans as they work on different problem situations. The design products prepared by the pre-service teachers presented zoo, sustainable mining and thermal insulated building design. Pre-service teachers had difficulties to make a balanced time distribution for different activities during microteaching.

During the practicum course, the products of the pre-service teachers turned into acoustic environment, trampoline, heat insulation and lighting tool design. Pre-service teachers continued to make designs connected to the middle school science education standards. The time and activities pre-service teachers devoted to design in their 80-minute practice lessons differed. When considering that teachers should support design process together with design-based activities (Delen, Morales and Krajcik, 2020), the importance of investigating how these practices can be supported in different roles/stages of pre-service teacher training should be carefully examined.

**Keywords:** Design-based practices, Practicum, Coherence

## **References**

- Delen, I., Morales, C. J. & Krajcik, J. (2020). Missing coherence in STEM education: creating design-based pedagogical content knowledge in a teacher education program. In *Integrated approaches to STEM education* (pp. 361-383). Springer, Cham.
- Nordine, J., Sorge, S., Delen, I., Evans, R., Juuti, K., Lavonen, J., ... & Stadler, M. (2021). Promoting coherent science instruction through coherent science teacher education: A model framework for program design. *Journal of Science Teacher Education*, 32(8), 911-933.
- Sadler, T. D. (2011). Socio-scientific issues-based education: What we know about science education in the context of SSI. In *Socio-scientific issues in the classroom* (pp. 355-369). Springer, Dordrecht.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.



# Özel Yetenek Tanımlamalarının Gelişim Zihniyeti Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 310*

**Özgül Mutluer**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

ozgulyakiin@gmail.com

0000-0002-1990-7900

## **Giriş**

Zihniyet Teorisi, zeka hakkındaki inanca ilişkin verdiği güçlü mesajla eğitim dünyasında önemli bir yankı oluşturmuştur. Bu mesaj; zekanın gelişebileceğine olan inancın, zorluklarla başa çıkmayı sağlayacağı ve daha fazlasını başarmanın mümkün olacağı yönündedir. Ancak zaman zaman bu güçlü zihniyet kavramı yanlış yorumlanabilmektedir. Özel yetenek ve zihniyet tartışmalarında da kavram yanlışları oluşabilmektedir. Özel yetenekli şeklinde etiketlenmenin, meydan okumadan kaçınmayı etkileyebilecek bir övgü biçimi olduğunu ve güçlü yeteneklerinin onlara doğuştan, değişmeyen nitelikler olarak “verildiği” bağlamını destekleyeceğini savunan araştırmalar mevcuttur. Aynı zamanda, “yetenekli” olarak tanımlanmaya uygun olmayan öğrencilerin, bir kişinin sabit bir miktarda zeka ile doğduğu ve bunun değişmeyeceği inancının da pekiştiği ileri sürülmektedir. Bu doğrultuda, özel yetenekli programlarını kaldırmak, özel yetenekliler için ayrı sınıfları, resmi olarak özel yetenekli tanımlamalarını ve yetenek gruplandırmasını ortadan kaldırmak için kapsamlı sonuçlara ulaşan pek çok araştırma mevcutken; bu uygulamaların üstün yetenekli öğrenciler için oldukça faydalı olduğu da düşünülmektedir. Bu araştırmalar ışığında, BİLSEM’de eğitim görmekte olan özel yetenekli öğrencilerin zeka ve yetenek hakkında ne düşündüğü hakkında daha fazla bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Araştırmanın örneklemini her biri 50 kişiden oluşan iki grup (özel yetenekli grup, normal grup) ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Carol Dweck tarafından geliştirilen Mindset Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Gruplar arasındaki zihniyet inançları ilişkisini belirlemek için, Welch'in T testi kullanılmıştır. Mindset Ölçeği uygulaması sonucunda, zekayla ilgili sabit zihniyet inançları açısından gruplar arasındaki fark incelenmiş ve özel yetenekli öğrencilerin gelişim

zihniyet puanlarının kısmen yüksek çıktığı görülmüştür. Bu sonuç, özel yeteneklilerin zekanın geliştirilebileceği, özel yeteneklilerin zekanın geliştirilebileceği yönündeki inançlarının güçlü olduğu, akademik zorluklardan hoşlandıkları ve çalışmanın gerekliliğine inandıklarını ileri süren diğer araştırmalarla da tutarlıdır. Mevcut araştırma kapsamında, 25 özel yetenekli ortaokul öğrencisiyle özel yeteneğin tanımı ile ilgili birebir yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve “yetenekli” etiketinin öğrenciler tarafından doğuştan getirilen bir özellik olarak tanımlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Sonuç olarak, ulaşılan çıkarım şudur ki; özel yeteneğin tanımlanmasında eğitimciler tarafından yapılabilecek önemli güncellemeler yoluyla zekanın geliştirilebilir bir nitelik olarak açıklanması ve aynı zamanda sıkı çalışmanın övülmesi, sabit bir zihniyetin önlenmesine katkı sunacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** BİLSEM, Gelişim, Özel, Yetenekli, Zihniyet.

## **Investigation of the Effect of Gifted Definitions on Growth Mindset**

*Paper ID: 310*

**Özgül Mutluer**

*Yildiz Technical University, Türkiye*

ozgulyakiin@gmail.com

0000-0002-1990-7900

### **Introduction**

The Mindset Theory has created an important echo in the educational world with its strong message about the belief about intelligence. This message is that the belief that intelligence can develop will enable us to cope with difficulties and it will be possible to achieve more. However, from time to time, this concept of a strong mentality can be misinterpreted. Misconceptions can also occur in discussions of special abilities and mentality. There is research that argues that being labeled as specially gifted is a form of praise that can affect challenge avoidance, and would support the context in which strong abilities are “given” to them as innate, unchanging qualities. At the same time, it is argued that students who are not eligible to be described as “gifted” are also reinforced by the belief that a person is born with a fixed amount of intelligence, and this will not change. In this regard, special gifted programs, remove, separate classes for the gifted ability grouping definitions and there are many studies that formally gifted to eliminate achieve comprehensive results; it is believed that these applications would be beneficial for quite gifted students. In the light of these researches, it is aimed to learn more about what special gifted students who are studying at BILSEM think about intelligence and talent.

### **Methodology**

The sample of the research consists of two groups (special gifted group, normal group) of secondary school students which are totally 50 students. The Mindset Scale developed by Carol Dweck and the semi-structured interview form developed by the researcher were used as data collection tools. Welch's T test was used to investigate the relationship between the mentality beliefs between the groups. As a result of the Mindset Scale application, the difference between the groups in terms of fixed mindset beliefs about intelligence was examined and it was found that the mindset scores of specially gifted students were partially higher. This result is

consistent with other studies that suggest that special talents can improve intelligence, that special talents have strong beliefs that intelligence can be improved, that they like academic challenges and believe in the necessity of work. Within the scope of the current research, semi-structured interviews were conducted with 25 gifted secondary school students about the definition of special ability and it was concluded that the label “gifted” is defined as a trait brought by students from birth.

### **Results / Expected Outcomes**

As a result, the conclusion reached is that; explaining intelligence as a developable quality through important updates that can be made by educators in the definition of special talent and at the same time praising hard work will contribute to the prevention of a fixed mindset.

**Keywords:** BILSEM, Gifted, Growth, Mindset, Special.

# Türkiye ve Finlandiya'daki İkinci Yabancı Dil Almanca Öğretiminin Karşılaştırılması

*Bildiri Kodu: 317*

**Halil İbrahim Çoban**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

cobanhi06@gmail.com

0000-0003-2607-9303

## **Giriş**

Dünya genelinde ülkelerin yabancı dil politikasında çoğunlukla Almanca bulunmaktadır ve Türkiye'deki gibi ikinci yabancı dil olarak öğretilmektedir. Fakat Almanca öğretimi ve öğreniminde yaşanan sorunların temelindeyse düşük motivasyon, yöntem ve teknikler ile dört dil becerisi (konuşma, yazma, okuma, dinleme) bulunmaktadır. Avrupa'ya göre yabancı dil öğretimi ve öğreniminde Türkiye orta sıralardadır (EF English Proficiency Index, 2021). Finlandiya ise Avrupa'da ve dünyada üst sıralardadır (EF English Proficiency Index, 2021). Avrupa'ya göre Finlandiya'nın yabancı dil öğretimi ve öğrenimindeki anlayışı farklıdır ve derslerde çoğunlukla konuşma becerisi üzerinde çalışılmaktadır. Finlandiya'nın dil politikası Türkiye'nin Almanca edinimi problemine çözümdür. Bu çalışmanın amacı, Türkiye ve Finlandiya'daki okullarda ikinci yabancı dil Almanca öğretimini, öğrenimini karşılaştırmak, Türkiye'deki Almanca derslerinin eksikliklerini ve geliştirilmeye açık yönlerini tespit etmek ve Finlandiya'daki Almanca derslerinde kullanılan yöntem ve teknikleri denemektir.

## **Yöntem**

Türkiye ve Finlandiya'daki Almanca öğretiminin özellikleri ve farklılıkları belirlenerek korelasyonel araştırma yapılmıştır. Araştırmada ise ağırlıklı olarak Almancanın yeri, öğretmenlerin ders işleyişleri, materyaller, yöntem-teknikler olacaktır. Ayrıca Finlandiya'daki Almanca derslerindeki yöntem ve teknikler üç ay Gaziantep/Şahinbey'de Tutluk Anadolu Lisesi'ndeki uygulama sınıfında 80 öğrenciyle uygulanmıştır. Türkiye'de ikinci yabancı dil lisede başladığından deney grubu lise öğrencileridir. İletişimci yaklaşım, doğal yöntem ve grupla dil öğretim yöntemleri kullanılmıştır ve konuşma becerisi ağırlıktadır. Derslerin çerçevesini Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) oluşturmuştur (Yazar, 2017). Öğrenciler görüşlerini; “Derste öğrenmeni kolaylaştıracak materyaller kullanıldı mı? Dersin diğer yabancı dil derslerinden farkı?” gibi soruların olduğu gözlem formunda belirtilmiştir.

Derslerin sonunda anket dağıtılarak dersin içeriğiyle ilgili sorularla 0-5 arasında değerlendirme yapılmıştır. Gözlem formları ile anketler çalışmanın sonunda raporlaştırılarak boylamsal araştırma yapılmıştır. Böylece öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin güvenilirliği artmıştır. Çalışmanın ortasında ve sonundaki başarı testleriyle öğrencilerin dil düzeyleri ölçülerek boylamsal araştırma yapılmıştır. Başarı testlerinin amacı, yöntem ve tekniklerin verimliliğini ölçerek geçerlilik sağlamıştır. Konuşma becerisiyle ilgili yöntemlerin diğer dil becerilerine etkisi başarı testleriyle belirlenmiştir. Çalışmanın sonundaki görüşme formunda “Mümkün olsaydı uygulama sınıfındaki gibi diğer yabancı dil derslerinde ders işlemek ister miydiniz? Uygulama sınıfındaki Almanca dersinde özellikle ne dikkatinizi çekti?” gibi sorularla öğrencilerin genel düşünceleri yazılmıştır. Son olarak gözlem ve görüşme formu, anketler, başarı testleri ile elde edilen veriler raporlaştırılarak öğrencilerin genel anlamda gelişimleri, performansı ve öğrenme hızı incelenerek Fin yöntem ve tekniklerinin Türkiye’deki öğrencilerdeki etkililiği tespit edilmiştir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Türkiye ve Finlandiya’daki Almanca öğretimindeki karşılaştırmayla birçok farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Örneğin Finlandiya’da ikinci yabancı dil 3. sınıfta; Türkiye’de lisede başlamaktadır. Finlandiya’daki Almanca derslerinde konuşma becerisi daha önemliken Türkiye’de dört dil becerisidir. Tutluk Anadolu Lisesi’ndeki uygulama sınıfındaki 80 öğrenci, Fin yöntem ve tekniklerinin dersi eğlenceli ve verimli kıldığını, derslere aktif katıldıklarını ve çoğunlukla konuşma becerisi yaptıklarını, ama diğer dil becerilerinin de geliştiğini gözlem ile görüşme formunda ve ankette belirtmişlerdir. Boylamsal araştırmada, öğrencilerin dil motivasyonlarıyla öğrenme istekleri %50 ve üstü artmıştır. Başarı testlerinde; öğrencilerde dil ediniminde büyük bir yükseliş olduğu belirlenmiştir. Okuma ve yazma becerisinde %30-35, dinlemede %40, konuşmada %75 oranında yükseliş gerçekleşmiştir. Konuşma becerisinin yanında diğer becerilerde de ilerleme gözlemlenmiştir. Sonuç olarak Fin yöntem ve teknikleri; Türk öğrencilerinin gelişim düzeyleri, performansı ve öğrenme hızında, Türkiye’deki Almanca derslerindeki yöntem ve tekniklere göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim, İkinci yabancı dil, Uygulama sınıfı, Yabancı dil politikası, Yöntem ve teknik

## Kaynaklar

Ef English Proficiency Index. (2021). A Ranking of 112 Countries and Regions by English Skills.

<https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-english.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Yazar, U. (2017). Avrupa Birliğinde çok dillilik politikası ve tek dil anlayışı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(48). [https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/the-](https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/the-language-policy-in-the-european-union-and-searching-for-themonolingualism.pdf)

[language-policy-in-the-european-union-and-searching-for-themonolingualism.pdf](https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/the-language-policy-in-the-european-union-and-searching-for-themonolingualism.pdf)

sayfasından erişilmiştir.

# Comparison of Teaching German as a Second Foreign Language in Turkey and Finland

*Paper ID: 317*

**Halil İbrahim Çoban**

*Gazi University, Türkiye*

cobanhi06@gmail.com

0000-0003-2607-9303

## **Introduction**

German is popular in countries foreign language policy and taught as second foreign language in Turkey. However, low motivation, methods-techniques and four language skills (speaking, writing, reading, listening) are root of the problems. Compared to Europe, Turkey ranks in the middle in foreign language teaching and learning (EF English Proficiency Index, 2021). Finland ranks high in the world (EF English Proficiency Index, 2021). Finland's understanding of foreign language is different, speaking is mostly studied. Finland's language policy is solution to Turkey's German acquisition. Aim is to compare teaching and learning of German as second foreign language in Turkey and Finland, to identify the deficiencies and improvement areas in Turkey, and adapt the methods-techniques used in Finland.

## **Methodology**

Correlational research will be conducted determining characteristics and differences of German teaching in Turkey and Finland. In research, German language will be mainly teaching methods, materials, methods-techniques of teachers. The methods and techniques in Finland will be applied with 80 students in Gaziantep/Şahinbey Tutluk Anatolian Highschool for three months. Since second language starts in high school in Turkey, the experimental group is highschool students. Communicative approach, natural and group language teaching methods will be used and speaking is dominant. The framework will be formed by the CEFR (Author, 2017). Students' opinions will indicate in the observation form like; "Were the materials facilitate learning? How is course differ from other courses?" End of lessons, questionnaire and evaluation will be made between 0-5 with questions. Observation forms and surveys will be reported and longitudinal research will be carried out. Thus, reliability of students' feelings will increase. Longitudinal research will be conducted measuring students' levels with achievement tests in the middle and end of study. Achievement tests is for providing validity



measuring efficiency of methods and techniques. Effect of speaking methods on other skills will be determined by achievement tests. In the interview, “If possible, would you like to learn other language courses like this? What particularly caught your attention?” are asked and thoughts will be written. Finally, obtained data through observation and interview forms, questionnaires and achievement tests will be reported and effectiveness of Finnish methods-techniques on students will be determined examining general development, performance and learning speed of students.

### **Results / Expected Outcomes**

It has been determined that there are differences with German teaching in Turkey and Finland. For example, in Finland, second foreign language is in Grade 3; whilst in high school in Turkey. While speaking is important in Finland; four language skills in Turkey. 80 students in class at Tutluk Anatolian High School stated that Finnish methods and techniques made lesson productive, they actively participated and practiced speaking, other language skills also improved. In longitudinal research, students' motivation and willingness increased by 50%. In achievement tests; it has been determined that there is great increase in language acquisition. There was increase of 30-35% in reading and writing, 40% listening and 75% speaking. Progress was observed in other skills. Finally, with Finnish methods and techniques, students' development levels, performance and learning speed are better than in Turkish methods.

**Keywords:** Application class, Education, Foreign language policy, Method and techniques, Second foreign language

### **References**

- Ef English Proficiency Index. (2021). A Ranking of 112 Countries and Regions by English Skills. Retrieved from <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-english.pdf>
- Yazar, U. (2017). Avrupa Birliğinde çok dillilik politikası ve tek dil anlayışı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(48). Retrieved from <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/the-language-policy-in-the-european-union-and-searching-for-themonolingualism.pdf>

**TOPLUMSAL OLGULAR VE PROGRAM ÇALIŞMALARI**

**SOCIAL PHENOMENA AND CURRICULUM STUDIES**

## **Özel Gereksinimli Bireylerin Ailelerine Yönelik Afet Eğitim Programı İhtiyaç Belirlemesi**

*Bildiri Kodu: 64*

**Sultan Örenoğlu Toraman**

*Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

toramansultan@gmail.com

0000-0001-8005-2094

**Tolga Bekler**

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye*

tbekler@comu.edu.tr

0000-0002-9475-8626

### **Giriş**

Afet, “çeşitli doğa olaylarının sebep olduğu yıkım” (TDK, 2022), “canlıların canı ve/veya mülkünü yok eden olay ya da süreç” (Abbott, 2020) biçiminde tanımlanmaktadır. Afet eğitimi, afet bilgisini, risk yönetimi ve algısını ve olası afetlere hazırlığı etkilemektedir (Adiyoso ve Kanegae, 2012). Afet eğitimi çalışmaları farklılık göstermektedir. Endonezya’da tsunamiden sonra halkın farkındalığı çeşitli bilgiler içeren tabelalarla (Sugimoto, Iemura ve Shaw, 2010) dinç tutulmaya çalışılmıştır. Afet eğitiminde kurslar, oyunlaştırılmış tatbikat, video, proje, müzik, belgesel (Daniel vd., 2016; Petal ve Izadkhah, 2008) de kullanılan diğer yöntemler arasında sayılabilir. 2011’de meydana gelen Japonya deprem ve tsunamisi sonucunda oluşan nükleer santral tehlikesi üniversitelerin eğitim programlarında değişiklik yapılma nedeni olmuştur (Yasui vd., 2017). Topluma yönelik afet eğitimi girişimleri bulunmasına karşın özel gereksinimi olan (engelli) bireylere yönelik afet eğitim çalışması yok denecek kadar azdır (Wolf-Fordham, Curtin, Maslin, Bandini ve Hamad, 2015). Afetlerde çocuklar ve özel gereksinimli bireyler savunmasız hale gelebilmektedir. Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi özel eğitim okul ve sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli bireylerin ailelerine verilecek afet eğitiminin planlanabilmesi için ihtiyaç analizi yapılması amaçlanmıştır.

## Yöntem

Araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Etik Kurulunun 25.08.2022 tarih ve 15/22 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, Çanakkale il merkezinde yaşayan özel gereksinimli çocuğa sahip 198 ebeveynden oluşmuştur. Literatür, program geliştirmenin ihtiyaç belirlenmesi aşamasına dair bilgiler sunmuştur (Demirel, 2010; Gordon II, Taylor ve Oliva, 2019; Ornstein ve Hunkins, 2018). Veriler iki aşamada elde edilmiştir. İlk aşama olarak özel gereksinimli çocuğa sahip 48 ebeveyne iki açık uçlu soru uygulaması yapılmış ve ebeveynlerden elde edilen yanıtlar, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve veri aracı için maddeler tanımlanmıştır. İhtiyaç belirleme anketi 11 madde ve bir açık uçlu sorudan oluşmuştur. Bu anket özel gereksinimli çocuğa sahip 150 ebeveyne uygulanmıştır. Anketten elde edilen veriler yüzde, frekans gibi betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir.

## Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Özel gereksinimli çocuğa sahip 150 ebeveyn tarafından ankette en fazla işaretlenmiş ihtiyaçtan en az işaretlenmiş ihtiyaca doğru eğitim ihtiyaçları şöyle sıralanabilir: “Afet durumunda özel gereksinimli çocuğumu koruma becerilerimi geliştirmeye ihtiyacım var” (n=136), “afet anında özel gereksinimli çocuğuma (farklı engel türlerinde) nasıl davranmam gerektiğini bilmeye ihtiyacım var” (n=134), “afet anında çocuğumda meydana gelebilecek olası problem davranışa müdahale etmek konusunda becerilerimi geliştirmeye ihtiyacım var” (n=121), “ilk yardım konusunda bilgiye ihtiyacım var” (n=120), “afet zamanlarında sosyal desteklerden nasıl yararlanmam gerektiği konusunda bilgiye ihtiyacım var” (n=102), “deprem olması halinde neler yapılması gerektiğini bilmeye ihtiyacım var” (n=93), “yangın olması halinde neler yapılması gerektiğini bilmeye ihtiyacım var” (n=81), “sel/su baskını olması halinde neler yapılması gerektiğini bilmeye ihtiyacım var” (n=53), “fırtına/hortum olması halinde neler yapılması gerektiğini bilmeye ihtiyacım var” (n=53), “afetin tanımını öğrenmeye ihtiyacım var” (n=32) ve “heyelan (toprak kayması) /kaya düşmesi olması halinde neler yapılması gerektiğini bilmeye ihtiyacım var” (n=25).

**Anahtar Sözcükler:** Afet eğitimi, Ebeveyn, Engelli bireyler, İhtiyaç analizi

## Kaynaklar

Abbott, P. L. (2020). *Natural disasters*. New York: McGraw-Hill Education

- Adiyoso, W. & Kanegae, H. (2012). The effect of different disaster education programs on tsunami preparedness among schoolchildren in Aceh, Indonesia. *Disaster Mitigation of Cultural Heritage and Historic Cities*, 6, 165-172.
- Daniel, P., Gist, R., Grock, A., Kohlhoff, S., Roblin, P. & Arquilla, B. (2016). Disaster olympics: A model for resident education. *Prehospital and Disaster Medicine*, 31(3), 237-241. <http://dx.doi.org/10.1017/S1049023X16000212>
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Gordon II, W. R., Taylor, R. T. & Oliva, P. F. (2019). *Developing the curriculum*. New York: Pearson Education, Inc.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum, foundations, principles, and issues*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Petal, M. & Izadkhah, Y. O. (2008). Concept note: Formal and informal education for disaster risk reduction. *Proceedings of the International Conference on School Safety* içinde, Mayıs 2008, Islamabad, Pakistan.
- Sugimoto, M., Iemura, H. & Shaw, R. (2010). Tsunami height poles and disaster awareness: Memory, education and awareness of disaster on the reconstruction for resilient city in Banda Aceh, Indonesia. *Disaster Prevention and Management*, 19(5), 527-540. <http://dx.doi.org/10.1108/09653561011091869>
- TDK. (2022). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Wolf-Fordham, S., Curtin, C., Maslin, M., Bandini, L. & Hamad, C. D. (2015). Emergency preparedness of families of children with developmental disabilities: what public health and safety emergency planners need to know. *Journal of Emergency Management (Weston, Mass.)*, 13(1), 7-18. <https://doi.org/10.5055/jem.2015.0213>
- Yasui, K., Kimura, Y., Kamiya, K., Miyatani, R., Tsuyama, N., Sakai, A., ... & Ohtsuru, A. (2017). Academic responses to Fukushima disaster: Three new radiation disaster curricula. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 29(2), 99-109. <http://dx.doi.org/10.1177/1010539516685400>

# **Disaster Education Program for Families of Special Needs Children Needs Assessment**

*Paper ID: 64*

**Sultan Örenoğlu Toraman**

*Ministry of National Education, Türkiye*

toramansultan@gmail.com

0000-0001-8005-2094

**Tolga Bekler**

*Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye*

tbekler@comu.edu.tr

0000-0002-9475-8626

## **Introduction**

Disaster is defined as "destruction caused by various natural events" (TDK, 2022), "event or process that destroys life and/or property of living things" (Abbott, 2020). Disaster education affects disaster knowledge, risk management and perception, and preparedness for possible disasters (Adiyoso and Kanegae, 2012). Disaster education studies differ. After the tsunami in Indonesia, public awareness was tried to be kept vigorous with signs containing various information (Sugimoto, Iemura and Shaw, 2010). Courses, gamified exercises, video, projects, music, documentary (Daniel et al., 2016; Petal and Izadkhah, 2008) can be counted among the other methods used in disaster education. The nuclear power plant hazard, which occurred as a result of the Japan earthquake and tsunami in 2011, has been the reason for changes in the education programs of universities (Yasui et al., 2017). Although there are disaster education initiatives for the society, there are any disaster education studies for individuals with special needs (Wolf-Fordham, Curtin, Maslin, Bandini and Hamad, 2015). Children and individuals with special needs can become vulnerable in disasters. In this study, it is aimed to conduct a needs analysis in order to plan disaster education to be given to families of individuals with special needs, who are educated in official special education schools and classes affiliated to the Ministry of National Education.

## Methodology

The research was carried out with the approval of Çanakkale Onsekiz Mart University Scientific Research Ethics Committee dated 25.08.2022 and numbered 15/22. The participants of the study consisted of 198 parents with children with special needs living in the city center of Çanakkale. The literature has provided information on the needs identification phase of curriculum development (Demirel, 2010; Gordon II, Taylor and Oliva, 2019; Ornstein and Hunkins, 2018). Data were obtained in two stages. As a first step, two open-ended questions were applied to 48 parents of children with special needs, and the answers obtained from the parents were analyzed by content analysis and items were created for the needs assessment questionnaire. The needs assessment questionnaire consisted of 11 items and one open-ended question. This questionnaire was applied to 150 parents who have children with special needs. The data obtained from the questionnaire were analyzed with descriptive statistics such as percentage and frequency.

## Results / Expected Outcomes

Educational needs can be listed as follows, from the most marked need to the least marked need in the questionnaire by 150 parents who have children with special needs: “I need to develop my skills to protect my child with special needs in case of disaster” (n=136), “i need to know how to treat my special needs child (with different types of disability) in the event of a disaster” (n=134), “i need to develop my skills in intervening in the possible problem behavior that may occur in my child in the event of a disaster” (n=121), “i need information on first aid” (n=120), “i need information on how to benefit from social supports in times of disaster” (n=102), “i need to know what to do in case of an earthquake” (n=93), “i need to know what to do in case of fire” (n=81), “i need to know what to do in the event of a flood” (n=53), “i need to know what to do in case of storm/tornado” (n=53), “i need to know the definition of disaster” (n=32) and “I need to know what to do in case of landslide/rockfall” (n=25).

**Keywords:** Disaster education, Parent, Disabled individuals, Needs analysis

## References

- Abbott, P. L. (2020). *Natural disasters*. New York: McGraw-Hill Education
- Adiyoso, W. & Kanegae, H. (2012). The effect of different disaster education programs on tsunami preparedness among schoolchildren in Aceh, Indonesia. *Disaster Mitigation of Cultural Heritage and Historic Cities*, 6, 165-172.

- Daniel, P., Gist, R., Grock, A., Kohlhoff, S., Roblin, P. & Arquilla, B. (2016). Disaster olympics: A model for resident education. *Prehospital and Disaster Medicine*, 31(3), 237-241. <http://dx.doi.org/10.1017/S1049023X16000212>
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi
- Gordon II, W. R., Taylor, R. T. & Oliva, P. F. (2019). *Developing the curriculum*. New York: Pearson Education, Inc.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum, foundations, principles, and issues*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Petal, M. & Izadkhan, Y. O. (2008). Concept note: Formal and informal education for disaster risk reduction. In *Proceedings of the International Conference on School Safety*, May 2008, Islamabad, Pakistan.
- Sugimoto, M., Iemura, H. & Shaw, R. (2010). Tsunami height poles and disaster awareness: Memory, education and awareness of disaster on the reconstruction for resilient city in Banda Aceh, Indonesia. *Disaster Prevention and Management*, 19(5), 527-540. <http://dx.doi.org/10.1108/09653561011091869>
- TDK. (2022). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Retrieved from <https://sozluk.gov.tr/>
- Wolf-Fordham, S., Curtin, C., Maslin, M., Bandini, L. & Hamad, C. D. (2015). Emergency preparedness of families of children with developmental disabilities: what public health and safety emergency planners need to know. *Journal of Emergency Management (Weston, Mass.)*, 13(1), 7-18. <https://doi.org/10.5055/jem.2015.0213>
- Yasui, K., Kimura, Y., Kamiya, K., Miyatani, R., Tsuyama, N., Sakai, A., ... & Ohtsuru, A. (2017). Academic responses to Fukushima disaster: Three new radiation disaster curricula. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 29(2), 99-109. <http://dx.doi.org/10.1177/1010539516685400>



# **Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Türkçe Öğrenmelerini Etkileyen Faktörler: Sistemik Alanyazın Çalışması**

*Bildiri Kodu: 68*

**Nur Akkuş Çakır**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

nakkus@metu.edu.tr

0000-0003-3651-6183

**Ayşe Kırmızı Ayyıldız**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

aysekirmizi72@gmail.com

0000-0003-1236-0663

## **Giriş**

Araştırmalar, Türkiye'deki mülteci öğrencilerin akademik mücadelelerinin temel nedenlerinden birinin dil farklılığı olduğunu göstermektedir (Atalay, Kılıç, Anılan, Anılan ve Anagün, 2022; Kiremit, Akpınar ve Tüfekci-Akcan, 2018; Sarmini, Topçu ve Scharbrodt, 2020; Temiz, 2020). Türk hükümeti mülteci öğrencilere daha iyi uyum sağlamak için “PİCTES” gibi farklı projeler başlatmış olsa da dil engeli halen devam etmektedir (Bulut, Kanat-Soysal ve Gülçiçek, 2018; Özkale ve Yanpar-Yelken, 2020; Ünal, Taşkaya ve Ersoy, 2018).

Suriyeli öğrencilerin kaliteli bir dil eğitimi almalarının gerekliliği birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Jusufbasic ve Kenan, 2022; Keskinkılıç-Kaya ve Şentürk-Tüysüzler, 2017; Özkale ve Yanpar-Yelken, 2020; Tösten, Toprak ve Kayan, 2017). Alanyazına göre mülteci öğrenciler, Türkçe becerileri düşük olduğu için derslerde not almakta zorlanmakta, sınavlarında sıklıkla yazım hataları yapmakta ve kaçınılmaz olarak Türk akranlarından daha düşük notlar almaktadırlar.

Mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılması, Türkçe eğitiminin kalitesinin desteklenmesi, öğrenme çıktılarının ve okula uyum sürecinin iyileştirilmesi açısından önemlidir.

## **Yöntem**

Bu sistematik alanyazın taramasının amacı, mülteci öğrencilerin Türkiye'de ikinci dil olarak Türkçe öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin mevcut araştırmaları keşfetmek ve sentezlemek, öğretmenler ve program geliştirme için önerilerde bulunmaktır. Dahil edilme kriterlerine göre seçilen çalışmalar, temaların belirlenmesi için içerik analizine tabi tutulmuştur. Aşağıdaki dahil etme kriterleri kullanılmıştır:

- Başlıkta veya özetinde “Suriyeli mülteciler ve Türkçe öğrenimi” veya “Suriyeli mülteciler ve Türkçe eğitimi” anahtar kelimelerini içeren çalışmalar;
- 2012-2022 döneminde yayınlanan çalışmalar;
- Hakemli dergilerde makale olarak yayınlanan çalışmalar;
- Türkiye bağlamında yürütülen çalışmalar;
- Eğitim bilimlerinde yapılan çalışmalar;
- Nitel ve nicel verileri içeren çalışmalar.

ERIC, Researchgate, Google Academic, ULAKBİM gibi veri tabanları üzerinden “Suriyeli mülteciler ve Türkçe öğrenme”, “Suriyeli öğrenciler ve Türkçe eğitim” ve “Suriyeli mülteci öğrenciler ve okul uyumu” anahtar kelimeleri kullanılarak alanyazın taraması yapılmıştır. İlk olarak, anahtar kelimeler konu için bir seçim kriteri olarak kullanılmıştır; bu da 23 makalelik bir ilk örneklemeyle sonuçlanmış ve daha sonra dahil etme kriterlerine göre çalışmaların listesi daha da daraltılmıştır. Son olarak, 15 hakemli dergi makalesi analize dahil edilmiştir. Daha sonra çalışmalar analiz edilerek, çalışmanın adı, yayın yılı, yazarı, çalışmanın amacı, çalışma tasarımı, örneklem, veri toplama yöntemleri-araçları ve birincil bulguların yer aldığı bir veri çıkarma tablosu oluşturulmuştur. Seçilen çalışma örnekleminin içerik analizi halen devam etmektedir.

## **Beklenen Sonuçlar**

Araştırmanın ilk sonuçları, mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenimini etkileyen faktörler üzerine yapılan araştırmaların son on yılda arttığını göstermiştir. Sonuçlar, ağırlıklı olarak duyuşsal faktörlerin, eğitim programı ve kullanılan materyallerin, öğretmenlerin, velilerin ve dilin kendisinin mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecini etkilediğini göstermiştir. En çok bahsedilen faktörün duyuşsal faktörlerle ilişkili olduğu bulunmuştur (Boylu ve Işık, 2019; Özkale ve Yanpar-Yelken, 2020; Sarmini vd., 2020; Türker ve Çelik, 2022). Araştırmalar, öğrencilerin sınıf dışında Türkçe konuşma imkanlarının pek olmadığını (Büyükikiz ve Çangal,

2016) ve Türkçe kullanmadan kendi çevrelerinde yaşayabilecekleri için Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymadıklarını göstermiştir (Boylu ve Işık, 2019). Araştırmalar ayrıca kullanılacak materyal eksikliği olduğunu (Beyhan ve Epçaçan, 2018; Doğan ve Ateş, 2018) ders kitaplarında ve materyallerde de görülen eksiklikleri (Biçer ve Kılıç, 2017); müfredat ve ders kitapları uyumsuzluklarını bildirmiştir (Boylu ve Işık, 2019).

Öğretmen davranışı ve kalitesinin de mülteci öğrencilerin dil öğrenimini etkileyen önemli faktörler olduğu bildirilmektedir (Özkale ve Yanpar-Yelken, 2020; Ünal vd., 2018). Araştırmalar öğretmenlerin mülteci öğrencilere Türkçe öğretmek için donanımlı olmadığını göstermektedir (Bulut vd., 2018; Kardeş ve Akman, 2022). Türkçenin farklı cümle yapısı (Demirci, 2015; Ünal vd., 2018) ve fonetik yapısı (Beyhan ve Epçaçan, 2018) mülteci öğrencilerin dil öğrenimini etkilediğinden, araştırmacılar Türkçe ile ilgili faktörlerden de endişe duymaktadırlar. Son olarak, mülteci öğrencileri okullara entegre etmeye yönelik oryantasyon programlarının onların Türkçe öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Temiz, 2020).

**Anahtar sözcükler:** Türkiye'deki mülteci öğrenciler, Türkçe eğitim programı, Türkçe eğitimi

### **Kaynaklar**

- Atalay, N., Kılıç, Z., Anılan, B., Anılan, H. & Anagün, S. S. (2022). Syrian refugee children's education in Turkish public schools: Primary school teachers' experiences. *Journal of Qualitative Research in Education*, 29, 265-281. <https://doi.org/10.14689/enad.10>
- Beyhan, D. & Epçaçan, C. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu projesi kapsamında geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğreticilerinin dil öğretirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Biçer, N. & Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- Boylu, E. & Işık, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 39(2).
- Bulut, S., Kanat-Soysal, Ö. & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni Olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.

- Büyükikiz, K. K. & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3).
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *Turkish Studies*, 10(7), 333-358.
- Doğan, B. & Ateş, A. (2018). MEB'e bağlı okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilere yönelik verilen Türkçe dersinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (Malatya örneği). *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 105-124.
- Jusufbasic, S. & Kenan, S. (2022). Education for All: Teachers' and school counselors' experiences educating Syrian refugee students in Turkish public schools. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 411-430.
- Kardeş, S. & Akman, B. (2022). Problems encountered in the education of refugees in Turkey. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 153-164.
- Keskinkılıç-Kaya, S. B. & Şentürk-Tüysüzler, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 44(5), 236-250.
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü. & Tüfekçi-Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.428598>
- Özkale, U. & Yanpar-Yelken, T. Y. (2020). Analysis of problems encountered by instructors teaching Turkish as a foreign language to Syrian children and their opinions on their participation in the certification program for teaching Turkish as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 185-212.
- Sarmini, I., Topçu, E. & Scharbrodt, O. (2020). Integrating Syrian refugee children in Turkey: The role of Turkish language skills (A case study in Gaziantep). *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100007.
- Temiz, D. (2020). Göçmen ve mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2-2.
- Tösten, R., Toprak, M. & Kayan, M. S. (2017). An investigation of forcibly migrated Syrian refugee students at Turkish public schools. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1149-1160.

- Türker, M. S. & Çelik, H. (2022). Investigation of Syrian refugees' motivations for learning Turkish. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(1), 65-74.
- Ünal, K. Taşkaya, S. M. & Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.

# **Factors Affecting Syrian Refugee Students' Turkish Language Learning: A Systematic Review**

*Paper ID: 68*

**Nur Akkuş Çakır**

*Middle East Technical University, Türkiye*

nakkus@metu.edu.tr

0000-0003-3651-6183

**Ayşe Kırmızı Ayyıldız**

*Ministry of National Education, Türkiye*

aysekirmizi72@gmail.com

0000-0003-1236-0663

## **Introduction**

Research shows that language difference is one of the main reasons for refugee students' academic struggle in Turkey (Atalay, Kılıç, Anılan, Anılan and Anagün, 2022; Kiremit, Akpınar and Tüfekci-Akcan, 2018; Sarmini, Topçu and Scharbrodt, 2020; Temiz, 2020). Although Turkish government has initiated different projects such as "PICTES" to provide a better adaptation for the refugee students, the language barrier still persists (Bulut, Kanat-Soysal and Gülçiçek, 2018; Özkale and Yanpar-Yelken, 2020; Ünal, Taşkaya and Ersoy, 2018).

The necessity for Syrian students to receive a quality language education is emphasized in many studies (Jusufbasic and Kenan, 2022; Keskinçılıç-Kaya and Şentürk-Tüysüzler, 2017; Özkale and Yanpar-Yelken, 2020; Tösten, Toprak and Kayan, 2017). According to the literature refugee students have difficulties in notetaking during the classes due to their poor Turkish skills, they frequently make spelling mistakes in their exams and obtain lower grades than Turkish peers inescapably.

Having a better understanding of the factors affecting refugee students' Turkish language learning process is essential in supporting the quality of Turkish language education, improving their learning outcomes and school adjustments process.

## **Method**

The purpose of this systematic literature review was to explore and synthesize the current research on the factors affecting refugee students' learning Turkish as a second language process in Turkey, and to make recommendations for teachers and curriculum development. Selected studies based on the inclusion criteria were subjected to content analysis in order to identify the themes. The following set of inclusion criteria were employed:

- The studies including the keywords “Syrian refugees and Turkish language learning or “Syrian refugees and Turkish education” in the title or in the abstract;
- The studies published between the period of 2012-2022;
- The studies published as papers in peer reviewed journals;
- The studies carried out in the Turkish context;
- The studies carried out in educational sciences;
- The studies involving qualitative and quantitative data.

A literature review over the databases such as ERIC, Researchgate, Google Academic, ULAKBİM was conducted by using the keywords “Syrian refugees and Turkish language learning”, “Syrian students and Turkish education” and “Syrian refugee students and school adaptation”. Firstly, the keywords were used as a selection criterion for the topic (title, keywords, or abstract), resulting in an initial sample of 23 papers and then the list of studies was further narrowed down according to the inclusion criteria. Finally, 15 peer reviewed journal articles were included in the analysis. Then, the studies were analyzed, and a data extraction table was created with the name of the study, publication year, author, purpose of the study, study design, sample, data collection methods-tools and primary findings. The content analysis of the selected sample of studies is still ongoing.

## **Preliminary Results**

Preliminary results of the study indicated that research on factors affecting refugee students' Turkish language learning has increased over the last decade. The results showed that mainly affective factors, curriculum, and materials used, teachers, parents, and the language itself influence refugee students' Turkish language learning process. The most mentioned factor was found to be related to the affective factors (Boylu and Işık, 2019; Özkale and Yanpar-Yelken, 2020; Sarmini et al., 2020; Türker and Çelik, 2022). Studies pointed out that students did not

have many opportunities to speak Turkish outside the classroom (Büyükikiz and Çangal, 2016) and they did not feel the need to learn Turkish as they can live in their circle without using Turkish (Boylu and Işık, 2019). Research also reported that there is lack of materials to be used (Beyhan and Epçaçan, 2018; Doğan and Ateş, 2018); there are deficiencies in the coursebooks and materials (Biçer and Kılıç, 2017); the curriculum and course books do not align (Boylu and Işık, 2019).

Teacher behavior and quality are also reported to be important factors effecting refugee students' language learning (Özkale and Yanpar-Yelken, 2020; Ünal et al., 2018). Studies indicated that teachers are not equipped for teaching Turkish to refugee students (Bulut et al., 2018; Kardeş and Akmani, 2022). Researchers were also concerned about the factors related to Turkish, as the different sentence structure (Demirci, 2015; Ünal et al., 2018) and phonetic structure of Turkish (Beyhan and Epçaçan, 2018) effects the language learning of refugee students. Finally, orientation programs to integrate refugee students to schools were found to positively affect their Turkish language learning (Temiz, 2020).

**Keywords:** Refugee students in Turkey, Turkish curriculum, Turkish language education

## References

- Atalay, N., Kılıç, Z., Anılan, B., Anılan, H. & Anagün, S. S. (2022). Syrian refugee children's education in Turkish public schools: Primary school teachers' experiences. *Journal of Qualitative Research in Education*, 29, 265-281, <https://doi.org/10.14689/enad.10>
- Beyhan, D. & Epçaçan, C. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu projesi kapsamında geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğretmenlerinin dil öğretirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Biçer, N. & Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- Boylu, E. & Işık, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 39(2).
- Bulut, S., Kanat-Soysal, Ö. & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni Olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.



- Büyükikiz, K. K. & Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3).
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *Turkish Studies*, 10(7), 333-358.
- Doğan, B. & Ateş, A. (2018). MEB'e bağlı okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilere yönelik verilen Türkçe dersinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (Malatya örneği). *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 105-124.
- Jusufbasic, S. & Kenan, S. (2022). Education for All: Teachers' and school counselors' experiences educating Syrian refugee students in Turkish public schools. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 411-430.
- Kardeş, S. & Akman, B. (2022). Problems encountered in the education of refugees in Turkey. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 153-164.
- Keskinkılıç-Kaya, S. B. & Şentürk-Tüysüzler, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 44(5), 236-250.
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü. & Tüfekçi-Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.428598>
- Özkale, U. & Yanpar-Yelken, T. Y. (2020). Analysis of problems encountered by instructors teaching Turkish as a foreign language to Syrian children and their opinions on their participation in the certification program for teaching Turkish as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 185-212.
- Sarmini, I., Topçu, E. & Scharbrodt, O. (2020). Integrating Syrian refugee children in Turkey: The role of Turkish language skills (A case study in Gaziantep). *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100007.
- Temiz, D. (2020). Göçmen ve mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 2-2.
- Tösten, R., Toprak, M. & Kayan, M. S. (2017). An investigation of forcibly migrated Syrian refugee students at Turkish public schools. *Universal Journal of Educational Research*, 5(7), 1149-1160.

- Türker, M. S. & Çelik, H. (2022). Investigation of Syrian refugees' motivations for learning Turkish. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(1), 65-74.
- Ünal, K. Taşkaya, S. M. & Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.

## **Akademik Başarıyı Etkileyen Kentsel Değişkenlerin Modellenmesi**

*Bildiri Kodu: 69*

### **Orhun Kaptan**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

orhunkaptan@gmail.com

0000-0002-1700-9365

### **Banu Yücel Toy**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

byuceltoy@gmail.com

0000-0003-0460-4656

### **Giriş**

Yüzeysel bir tanımlama yapılmak istendiğinde kentleşme, bir ülkedeki kentsel nüfusun oranı (Havighurst, 1967), nüfus büyüklüğü, nüfus yoğunluğu ve yerleşme desenleri (Buettner, 2015), kent merkezine olan yakınlık ve idari statü (Perlin, 2010) gibi tanımlardan yararlanarak açıklanabilir. Ancak kent ve kentleşme konusunda yapılan çalışmalara son yıllarda sosyo-ekonomik faktörler, üretim faaliyetleri ve niteliği, demografik faktörler ve yaşam kalitesi göstergeleri gibi faktörler de eklenmektedir (Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü, 2004, 2011). Bu faktörlerin eklenmesi ile Türkiye’de iller arası farklılıklar da daha görünür hale gelmektedir. Harvey (2020), bu durumun nedenini kent merkezleri arasındaki rekabete bağlamaktadır. Kent merkezleri emek gücünü merkeze doğru çekerek kentsel işlevler için gerekli olan yedek emek gücü rezervini sağlamak adına emek gücüne başta iş bulma fırsatları olmak üzere çeşitli imkanlar sunmaktadır ancak kentsel merkezlere emek gücü göçü veren bölgeler açısından bu durum büyük sorunlar yaratmaktadır (Buğra, 2018; Lefebvre, 2020; Harvey, 2020). Ekonomik büyüme ve gelişme hedefleri olan gelişmekte olan ülkeler için yukarıda ifade edilen kentleşme süreci her ne kadar bir gereklilik olsa da ülke içinde bazı alanların gelişmesi için bazı alanların az gelişmiş olarak bırakılmasını gerektirmektedir (Buğra, 2018; Chambers, 2019; Harvey, 2020). Kentleşme sürecinin yarattığı bu karşıtlığın eğitim üzerindeki yansıması konusunda yapılan az sayıdaki çalışma ise kent ve kır ikilemini nüfus üzerinden değerlendirmektedir. Bu çalışmalar öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, sınıf başında düşen öğrenci sayısı, okul başına düşen öğrenci sayısı ve okul binalarının fiziksel

özellikleri gibi değişkenleri ele alarak öğrencilerin akademik başarılarını kent ve kır bağlamında değerlendirmektedirler (Berliner, 2013; Çelik ve Güleç, 2014; Erdoğan vd., 2010; Erdoğan vd., 2011; Havighurst, 1967). Eğitimde eşitlik konusunda yapılan farklı çalışmalar ise sosyo-ekonomik düzey, kültürel alt yapı ve kapitalist ilişkiler açısından eşitsizlikleri tanımlamaktadır (Bourdieu ve Paseron, 1990; Bowles ve Gintis, 2011; Önder, 2012; Önür, 2013; Özsoy, 2002). Alanyazındaki çalışmalar sorunu tespit etme noktasında önemli bulgular ortaya koysalar da sorunun nedeninin açıklanması aşamasında çevresel ve dışsal faktörleri açıklamak için yeni çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı Türkiye'deki iller arasındaki eğitim başarısı farklarını kentleşme ve kentsel işlevler açısından incelemektedir.

### **Yöntem**

Bu çalışma İGYE değişkenleri ile illere göre TEOG ortalama puanları arasındaki ilişkiyi inceleyen, korelasyonel ve nedensel karşılaştırma içeren nicel bir yordama çalışmasıdır. Araştırmada veri kaynağı olarak Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 2016 yılında yayımlanan İllere göre yaşam endeksi (İGYE) verileri kullanılacaktır. İGYE veri seti Türkiye'deki 81 ile ilişkin konut, çalışma hayatı, gelir ve servet, sağlık, eğitim, çevre, güvenlik, sivil katılım, alt yapı hizmetleri, sosyal yaşam ve yaşam memnuniyet boyutları altında 41 göstergeden oluşmaktadır. Araştırmada illerin yüksek öğretime geçiş ortalama puanları veri setinden çıkarılacak ve temel eğitimden ortaöğretime geçiş ortalama puanları bağımlı değişken olarak analizlere dahil edilecektir. Verilerin analizi için aşamalı doğrusal regresyon, ayırdedici analiz ve küme analizi yöntemleri kullanılacaktır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırma sonucunda İGYE göstergelerinin hangilerinin TEOG ortalama puanlarının anlamlı yordayıcıları olduklarını gösteren bir modele ve İGYE göstergelerine göre TEOG ortalama puanlarına göre illeri gruplara ayıran anlamlı tahminlere ulaşılması beklenmektedir. Yapılan literatür taramasına bağlı olarak geliştirilen modelde fert başında düşen oda sayısı gibi konut özelliklerine; işsizlik oranı gibi ekonomik göstergelere; bebek ölüm hızı ve eğitim düzeyi gibi kent ve kırsal alanları ayıran değişkenlere bağlı tahminlere ulaşılması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kentleşme, Kentsel işlevler, İllere göre yaşam endeksi, Merkezi sınav başarısı

## Kaynaklar

- Berliner, D. (2013). Effects of inequality and poverty vs. teachers and schooling on America's youth. *Teachers College Record*, 115(12).
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society, and culture*. Sage Publications.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America*. Haymarket Books.
- Buettner, T. (2015). Urban estimates and projections at the United Nations: The strengths, weaknesses and underpinnings of the world urbanisation prospects. *Spatial Demography*, 3(2), 91-108.
- Buğra, A. (2018). *Kapitalizm, yoksulluk ve Türkiye'de sosyal politika*. İletişim.
- Çelik, S. & Güleç, G. (2014). Kentleşme ve eğitim sürecinde okul binaları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4-18.
- Chambers, I. (2019). *Göç, kültür, kimlik*. Ayrıntı.
- Erdoğan, İ., Çiftçili, V. & Meşeci-Giorgetti, F. (2010). Seviye belirleme sınavının dersler ve bölgesel farklılıklar açısından incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 7(1), 81-95.
- Erdoğan, İ., Meşeci-Giorgetti, F. & Çiftçili, V. (2011). Seviye belirleme sınavı yordayıcıları ve eğitim imkânlarında eşitlik sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 215-228.
- Harvey, D. (2020). *Kent deneyimi*. Sel Yayıncılık.
- Havighurst, R. J. (1967). Urbanization and education in the United States. *International Review of Education*, 393-409.
- Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü. (2004). *İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması*.
- Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü. (2011). *İllerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması*.
- Lefebvre, H. (2020). *Mekanın üretimi*. Sel Yayıncılık.
- Önder, E. (2012). *İlköğretimde öğrenci başarısında okullar arası eşitsizliklerin analizi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Önür, H. (2013). *Toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde eğitimin rolü: Afyonkarahisar Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi Örneği*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde hakkaniyet ve eşitlik sorunsalı: Türkiye'deki finansal yapıyla ilgili bir çözümleme*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Perlín, R. (2010). Theoretical approaches of methods to delimitate rural and urban areas. *European Countryside*, 2(4), 182.

## **Modeling Urban Variables that Affect Academic Achievement**

*Paper ID: 69*

### **Orhun Kaptan**

*Yıldız Technical University, Türkiye*

orhunkaptan@gmail.com

0000-0002-1700-9365

### **Banu Yücel Toy**

*Yıldız Technical University, Türkiye*

byuceltoy@gmail.com

0000-0003-0460-4656

### **Introduction**

When a superficial definition is desired, urbanization can be explained by using definitions such as the ratio of the urban population in a country (Havighurst, 1967), population size, population density and settlement patterns (Buettner, 2015), proximity to the city center and administrative status (Perlin, 2010). However, in recent years, factors such as socio-economic factors, production activities and quality, demographic factors and quality of life indicators have been added to the studies on the city and urbanization (Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü, 2004, 2011). With the addition of these factors, the differences between provinces in Turkey become more visible. Harvey (2020) attributes the reason for this situation to the competition between city centers. In order to provide the reserve labor force required for urban functions by drawing the labor force towards the centre, the city centers offer various opportunities to the labor force, especially the opportunities to find a job, but this situation creates great problems for the regions that give labor force migration to the urban centers (Buğra, 2018; Lefebvre, 2020; Harvey, 2020). Although the above-mentioned urbanization process is a necessity for developing countries with economic growth and development goals, it requires some areas to be left underdeveloped for the development of some areas within the country (Buğra, 2018; Chambers, 2019; Harvey, 2020). The few studies on the reflection of this opposition created by the urbanization process on education evaluate the urban and rural dilemma overpopulation. These studies evaluate the academic achievement of students in the context of urban and rural, by considering variables such as the number of students per teacher,

the number of students per class, the number of students per school, and the physical characteristics of school buildings (Berliner, 2013; Çelik and Güleç, 2014; Erdoğan et al., 2010; Erdogan et al., 2011; Havighurst, 1967). Different studies on equality in education define inequalities in terms of socio-economic level, cultural infrastructure, and capitalist production relations (Bourdieu and Paseron, 1990; Bowles and Gintis, 2011; Önder, 2012; Önür, 2013; Özsoy, 2002). Although the studies in the literature reveal important findings at the point of identifying the problem, new studies are required to explain the environmental and external factors at the stage of explaining the cause of the problem. Therefore, the aim of this research is to examine the differences in educational achievement between provinces in Turkey in terms of urbanization and urban functions.

### **Methodology**

This study is a quantitative predictive study that examines the relationship between Well-being Index for Provinces (WBIP) indicators and transition from basic education to secondary education (TBSE) mean scores by province and includes correlational and causal comparisons. As the data source in the research, WBIP data published by the Turkish Statistical Institute (TSI) in 2016 will be used. The WBIP dataset consists of 41 indicators under the dimensions of housing, working life, income and wealth, health, education, environment, security, civic participation, infrastructure services, social life, and life satisfaction in 81 provinces in Turkey. In the study, the average scores of the provinces for transition to higher education will be excluded from the data set and the average scores for the transition from basic education to secondary education will be included in the analysis as a dependent variable. Stepwise linear regression, discriminant analysis, and cluster analysis methods will be used for the analysis of the data.

### **Results / Expected Outcomes**

As a result of the research, it is expected to reach a model that shows which of the WBIP indicators are significant predictors of the mean TPSE scores, and meaningful estimators that divide the provinces into groups according to the mean TPSE scores according to the WBIP indicators. In the model developed based on the literature review, it is expected to reach estimators such as housing characteristics such as the number of rooms per person; economic indicators such as the unemployment rate; and variables that separate urban and rural areas such as infant mortality rate and education level.



**Keywords:** Urbanization, Urban functions, Well-being index for provinces, Achievement in high stakes tests.

## References

- Berliner, D. (2013). Effects of inequality and poverty vs. teachers and schooling on America's youth. *Teachers College Record*, 115(12).
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1990). *Reproduction in education, society, and culture*. Sage Publications.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2011). *Schooling in capitalist America*. Haymarket Books.
- Buettner, T. (2015). Urban estimates and projections at the United Nations: The strengths, weaknesses and underpinnings of the world urbanisation prospects. *Spatial Demography*, 3(2), 91–108.
- Buğra, A. (2018). *Kapitalizm, yoksulluk ve Türkiye 'de sosyal politika*. İletişim.
- Çelik, S. & Güleç, G. (2014). Kentleşme ve eğitim sürecinde okul binaları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4-18.
- Chambers, I. (2019). *Göç, kültür, kimlik*. Ayrıntı.
- Erdoğan, İ., Çifçili, V. & Meşeci-Giorgetti, F. (2010). Seviye belirleme sınavının dersler ve bölgesel farklılıklar açısından incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 7(1), 81-95.
- Erdoğan, İ., Meşeci-Giorgetti, F. & Çifçili, V. (2011). Seviye belirleme sınavı yordayıcıları ve eğitim imkânlarında eşitlik sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 215-228.
- Harvey, D. (2020). *Kent deneyimi*. Sel Yayıncılık.
- Havighurst, R. J. (1967). Urbanization and education in the United States. *International Review of Education*, 393-409.
- Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü. (2004). *İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması*.
- Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü. (2011). *İllerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması*.
- Lefebvre, H. (2020). *Mekanın üretimi*. Sel Yayıncılık.

- Önder, E. (2012). *İlköğretimde öğrenci başarısında okullar arası eşitsizliklerin analizi*. (PhD Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Önür, H. (2013). *Toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinde eğitimin rolü: Afyonkarahisar Süleyman Demirel Fen Lisesi ve Atatürk Lisesi Örneği*. (PhD Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde hakkaniyet ve eşitlik sorunsalı: Türkiye'deki finansal yapıyla ilgili bir çözümleme*. (PhD Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Perlín, R. (2010). Theoretical approaches of methods to delimitate rural and urban areas. *European Countryside*, 2(4), 182.

## 9. Sınıf Öğrencilerinin Topluluk Önünde Konuşma Kaygılarının İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 127*

**Memiş Uludağ**

*Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye*

memisu@gmail.com

0000-0002-7597-4905

### **Giriş**

Sosyal bir varlık olarak nitelendirilen insan, hayatının her alanında iletişime ihtiyaç duymuştur (Vural, 2012). Bireyler duygu, düşünce, bilgi veya arzularını karşı tarafa iletişim yoluyla aktarır. Bu sayede insanlar yalnızca biyolojik bir varlık olmaktan çıkarak toplumsal bir yapıya ulaşmıştır. Başlangıçta sadece temel ihtiyaçlar üzerine şekillenen iletişim, 21. yy'da teknolojinin gelişmesi ve sosyal medya mecralarının da hızla artması sayesinde daha fazla önem kazanmıştır. Bu iletişimin kanalı; sözlü, yazılı veya görsel olabileceği gibi iletişimin en sık kullanılan şekli sözlü ifade, konuşma yoluyla gerçekleşir (Erdönmez, 2019). Konuşma kaygısı yaşayan bireylerin bu kaygı ile ilgili olarak hissettiklerinin ve bu kaygının bireyler üzerindeki etkisinin tespitinin kişiler arası iletişimde önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Bu noktadan hareketle araştırmada 9. sınıf öğrencilerinin deneyimlerinden faydalanılarak topluluk önünde konuşma kaygısının nasıl tanımlandığı, hangi durumlarda ortaya çıktığı ve bireyler üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgu ve sonuçlar topluluk önünde konuşma kaygısının belirtilerinin bilinmesi, bu belirtiler ortaya çıktığında kaygı ile hangi zamanlarda ve ne şekilde mücadele edileceğinin planlanması bakımından da önemlidir. Ayrıca konu ile ilgili çalışmaların büyük çoğunluğunun nicel yöntemlerle gerçekleştirilmesinin bu kaygının tam olarak açıklanabilmesi için yetersiz olduğu araştırmacıların görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bir konu hakkında bilinenler yeteri kadar değilse veya az ise nitel araştırmalar nicel araştırmalara göre daha etkili sonuçlar verebilir (Saban ve Ersoy, 2017). Topluluk önünde konuşma kaygısının daha derinlemesine ve bütüncül bir yöntem olan nitel yaklaşımlara uygun olarak incelenmesinin araştırmacının önemine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Araştırmanın çalışma grubunu Burdur ilinin il merkezindeki bir lisenin 9. sınıfında öğrenim gören ve çalışmaya gönüllülük esası ile dâhil olmuş altı öğrenci oluşturmaktadır. Nitel

araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada topluluk önünde konuşma kaygısının bireyler tarafından nasıl tanımlandığı, en az kaç kişi önündeyken bu kaygının ortaya çıktığı ve bu kaygının etkilerinin bu deneyimi yaşamış bireylerden edinilen bilgiler ışığında açıklanması amaçlandığından fenomenoloji araştırma deseni tercih edilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış, görüşmeler katılımcıların da onayı alınarak ses kaydı ile kayıt altına alınmış ve bu görüşmeler daha sonra yazılı hale getirilmiştir. Veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler topluluk önünde konuşma kaygısını suya atılma, düşme ve vazgeçme/yılmışlık temalarıyla tanımlamışlar ve kaygılarının çoğunlukla en az 1-5 kişilik bir topluluk önünde ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Topluluk önünde konuşma kaygısının öğrenciler üzerinde fiziksel, psikolojik, sosyal ve akademik başarı yönünde etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel belirtilerin en fazla görüneni terleme, psikolojik belirtilerin en sık görüneni ise rezil olma korkusunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar üniversite öğrencilerinin topluluk önünde konuşma kaygılarını inceleyen Erdoğan'ın (2018), Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişkiyi konu alan Hamzadayı, Bayat ve Gölpınar'ın (2018) çalışmaları ile örtüşmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle öğrencilerde bulunan topluluk önünde konuşma kaygısının azaltılması için öğrencilere daha anlayışlı ve onların özgüvenlerini yükseltecek şekilde hoşgörülü davranılması önerilmektedir. Ayrıca veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi, katılımcı sayısının artırılması, araştırma deseninin değiştirilmesi gibi yollarla konu ile ilgili daha farklı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Anksiyete, Fenomenoloji, İletişim, Konuşma kaygısı, Topluluk önünde konuşma kaygısı.

### **Kaynaklar**

- Erdoğan, Ö. (2018). Üniversite öğrencilerinde topluluk önünde konuşma kaygısının nedenleri ve geliştirilen baş etme mekanizmaları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 5(17), 351-367.
- Erdönmez, I. Ç. (2019). İletişimin döngüsel süreci bağlamında sözlü iletişim. *International Journal of Art, Culture & Communication*, 2(1), 81-98.
- Hamzadayı, E., Bayat, N. & Gölpınar, Ş. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımı arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75-85.

Saban, A. & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Vural, İ. (2012). *İletişim*. Ankara: Pegem Akademi.

# Examination of Public Speaking Anxiety of 9th Grade Students

*Paper ID: 127*

**Memiş Uludağ**

*Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Türkiye*

memisu@gmail.com

0000-0002-7597-4905

## **Introduction**

Man, who is described as a social being, has needed communication in every aspect of his life (Vural, 2012). Individuals convey their feelings, thoughts, information or desires to the other party through communication. In this way, people have reached a social structure, not just a biological being. Communication, which was shaped only on basic needs in the beginning, has gained more importance in the 21st century thanks to the development of technology and the rapid increase in social media channels. While the channel of this communication can be verbal, written or visual, the most frequently used form of communication is verbal expression and speech (Erdönmez, 2019). It can be said that determining the feelings of individuals with speech anxiety about this anxiety and the effect of this anxiety on individuals has an important place in interpersonal communication. From this point of view, it is aimed to examine how public speaking anxiety is defined, in which situations it occurs and its effects on individuals by making use of the experiences of 9th grade students. The findings and results obtained are also important in terms of knowing the symptoms of public speaking anxiety and planning when and how to combat anxiety when these symptoms occur. In addition, it is understood from the opinions of the researchers that the majority of the studies on the subject are carried out with quantitative methods, which is insufficient to fully explain this concern. If there is not enough or little known about a subject, qualitative research can give more effective results than quantitative research (Saban and Ersoy, 2017). It is thought that examining public speaking anxiety in accordance with qualitative approaches, which is a more in-depth and holistic method, will contribute to the importance of the research.

## **Methodology**

The study group of the research consists of six students who are studying in the 9th grade of a high school in the city center of Burdur and participated in the study on a voluntary basis. In

this study, in which the qualitative research method was used, the phenomenology research design was preferred since it was aimed to explain how public speaking anxiety is defined by individuals, at least how many people are in front of this anxiety, and the effects of this anxiety are explained in the light of the information obtained from individuals who have had this experience. The data were collected using a semi-structured interview form, the interviews were recorded with audio recording with the consent of the participants, and these interviews were then transcribed. The data were analyzed using the content analysis technique.

### **Results / Expected Outcomes**

According to the results of the research, the students defined public speaking anxiety with the themes of being thrown into the water, falling, and giving up/desperation, and stated that their anxiety mostly emerged in front of a group of at least 1-5 people. It has been concluded that public speaking anxiety has effects on students in terms of physical, psychological, social and academic success. It was concluded that the most visible physical symptoms were sweating, and the most common psychological symptoms were fear of being disgraced. These results are in line with the studies of Erdoğan (2018), which examines university students' public speaking anxiety, and Hamzadayı, Bayat and Gölpınar (2018), which examines the relationship between speaking anxiety level and speaking performance. Based on the results obtained, it is suggested that students should be treated tolerantly in a way that will increase their understanding and self-confidence in order to reduce the anxiety of public speaking in students. In addition, different studies can be carried out on the subject, such as diversifying data collection tools, increasing the number of participants, and changing the research design.

**Keywords:** Anxiety, Communication, Phenomenology, Public speaking anxiety, Speaking anxiety.

### **References**

- Erdoğan, Ö. (2018). Üniversite öğrencilerinde topluluk önünde konuşma kaygısının nedenleri ve geliştirilen baş etme mekanizmaları. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 5(17), 351-367.
- Erdönmez, I. Ç. (2019). İletişimin döngüsel süreci bağlamında sözlü iletişim. *International Journal of Art, Culture & Communication*, 2(1), 81-98.
- Hamzadayı, E., Bayat, N. & Gölpınar, Ş. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75-85.

Saban, A. & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Vural, İ. (2012). *İletişim*. Ankara: Pegem Akademi.



# Denetimli Serbestlik Uygulamaları Kapsamında Sunulan Rehabilitasyon ve Eğitim Programlarının Bu Programları Sağlayanlarca Değerlendirilmesi

*Bildiri Kodu: 175*

**Fatmanur Özen**

*Giresun Üniversitesi, Türkiye*

fatma.nur.ozen@giresun.edu.tr

0000-0002-3232-7484

## **Giriş**

Suç işleyeni rehabilitasyon ve eğitim ile onararak insan davranışını iyileştirmeye, sivil toplumu güçlendirmeye, etkili liderlik sağlamaya, ilişkileri yeniden kurmaya, mağdur taraftaki hasarı gidermeye odaklanan onarıcı adalet uygulamaları yakın zamanda Türkiye’de de denetimli serbestlik uygulamaları ile hayata geçilmiştir (Apaydın ve Kaplan, 2019). Böylece onarıcı adaletin onarıcı/iyileştirici uygulaması ile denetimli serbestlikte suçlu rehabilite ve eğitilmesi gereken, sosyal ilişkileri bozulmuş ve yardım alması gereken bireye; suç ise bir arada yaşayan insanların ilişkilerini bozan, verdiği zararın mağdur tarafta onarılmasını gerektiren duruma dönüştürülmüştür (Zehr, 1990). Bu araştırmanın amacı denetimli serbestlik kapsamında sunulan rehabilitasyon ve eğitim hizmetlerini bu hizmetleri sunanların yaşadıkları deneyimlerinden yola çıkarak değerlendirilmiştir.

## **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden görüngübilim (fenomenoloji) yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada veriler Giresun Denetimli Serbestlik Müdürlüğüne bağlı eğitim ve rehabilitasyon hizmeti sunan 13 gönüllü katılımcıdan, araştırmacı tarafından alan uzmanlarına danışılarak hazırlanmış görüşme soruları eşliğinde yüz yüze görüşmelerde toplanmıştır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Görüngübilim kodlama tekniği ile analiz edilen görüşme metinlerinden elde edilen bulgulara dayalı araştırma sonuçlarına göre denetimli serbestlik programında sunulan rehabilitasyon hizmetlerinin HAYDE, SAMBA gibi modüler üretilmiş programlarla sağlandığını, sunulan eğitimlerin konularının, sunacak kurum ve eğitimcilerin eğitim hizmeti alacak hükümlünün ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadan belirlendiğini göstermektedir. Katılımcılar sunulan

rehabilitasyon ve eğitim programlarının hükümlüler üzerinde ki etkisini genel anlamda olumlu değerlendirmektedir. Ancak ellerinde uyguladıkları rehabilitasyon ve eğitimin katılanlar üzerindeki olumlu/olumsuz etkisini gösteren oldukça kısıtlı deliller söz konudur. Araştırmaya katılanlar denetimi serbestlik uygulamalarını genelde olumlu değerlendirseler de, her suçlunun denetimli serbestlik kapsamına alınmasını uygun bulmamaktadır. Katılımcılara göre denetimli serbestlik kapsamında sunulan rehabilitasyon ve eğitim yoluyla suçluların yeniden suç işlemeleri engellenebilir ancak bu uygulamalar, suça karışanların işledikleri suçların kefareti değildir ve mağdur tarafı onarmaktan uzaktır. Bu kapsamda araştırma sonuçları benzer araştırmaların sonuçlarıyla birlikte değerlendirilmiş ve bu araştırma sonuçlarına bağlı bazı öneriler sunulmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Denetimli serbestlik, Denetimli serbestlik eğitim uygulamaları, Denetimli serbestlik rehabilitasyon programları

### **Kaynaklar**

- Apaydın, C. & Kaplan, H. (2019). Ceza infaz sistemi ve denetimli serbestlik. *İstanbul Aydın Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 5(2), 185-207.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/iauhfd/issue/52891/699270> sayfasından erişilmiştir.
- Zehr, H. (1997). Restorative justice: the concept. *Corrections Today*, 59(7), 68-70.  
<https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/restorative-justice-concept> sayfasından erişilmiştir.

# **Evaluation of the Rehabilitation and Training Programs within the Scope of Probation by the Providers**

*Paper ID: 175*

**Fatmanur Özen**

*Giresun University, Türkiye*

fatma.nur.ozen@giresun.edu.tr

0000-0002-3232-7484

## **Introduction**

Restorative justice practices that focus on improving human behavior, strengthening civil society, providing effective leadership, re-establishing relations and repairing the damage on the victim side by repairing the perpetrator with rehabilitation and education have recently been implemented in Turkey with probation practices (Apaydın and Kaplan, 2019). Thus, with the restorative / remedial application of restorative justice, the offender should be rehabilitated and trained in probation, his social relations are impaired and he should get help; crime, on the other hand, has been transformed into a situation that disrupts the relations of people living together and requires the damage to be repaired on the victim side (Zehr, 1990). The aim of this research is to evaluate the rehabilitation and education services offered within the scope of probation based on the experiences of those who provide these services.

## **Methodology**

Phenomenology approach, one of the qualitative research designs, was used in the research. In the study, data were collected from 13 volunteer participants who provide training and rehabilitation services under Giresun Probation Directorate, in face-to-face interviews accompanied by interview questions prepared by the researcher in consultation with field experts.

## **Results**

According to the results of the research based on the findings obtained from the interview texts analyzed with the phenomenological coding technique, it shows that the rehabilitation services offered in the probation program are provided with modular programs such as HAYDE and SAMBA, and that the subjects of the trainings offered are determined without considering the

needs of the convict who will receive the training service. Participants generally evaluate the effect of the rehabilitation and training programs offered on convicts as positive. However, there is very limited evidence showing the positive/negative effects of the rehabilitation and training they have implemented on the participants. Although the participants in the research generally evaluate the probation practices positively, they do not find it appropriate to include every offender under the scope of probation. According to the participants, re-offending of offenders can be prevented through rehabilitation and education offered within the scope of probation, but these practices are not atonement for the crimes committed by those involved in the crime and are far from repairing the aggrieved party. In this context, the results of the research were evaluated together with the results of similar studies and some suggestions based on the results of this research are presented.

**Keywords:** Probation, Probation training practices, Probation rehabilitation programs

## **References**

- Apaydın, C. & Kaplan, H. (2019). Ceza infaz sistemi ve denetimli serbestlik. *İstanbul Aydın Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 5(2), 185-207. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iauhfd/issue/52891/699270>
- Zehr, H. (1997). Restorative justice: the concept. *Corrections Today*, 59(7), 68-70. Retrieved from <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/restorative-justice-concept>

## Öğretmen Adaylarının Gözünden Kadına Yönelik Şiddet

*Bildiri Kodu: 194*

**İrem Nur Gürsoy**

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*

iremnur.gursoy@omu.edu.tr

0000-0003-3905-2951

**Esra Kuduz**

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*

esra.kuduz@omu.edu.tr

0000-0003-1473-4067

**Hatice Kumcağız**

*Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*

iremnur.gursoy@omu.edu.tr

0000-0002-0165-3535

### **Giriş**

Kadına yönelik şiddet günümüzde hala etkisini sürdüren toplumsal sorunlardan biridir. Kadına yönelik şiddeti ayrıca sağlık sorunu olarak tanımlayan Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ, 2002, 2021) güncel verilerine göre dünyada bulunan her üç kadından biri partnerleri tarafından şiddete uğramaktadır. Bu oran sosyo-ekonomik statüye, bölgeye veya yaşa göre değişiklik göstermekte ve kadına yönelik şiddet ihtimalini yükseltmektedir. Son on yılda bu oranın değişmediğine de vurgu yapan DSÖ, bu durumun toplumsal adaletin ve eşitliğin sağlanmasında engel oluşturduğunu ileri sürmektedir. Eğitim ise şiddetin önlenmesi açısından önemli bir parametredir.

Ulusal alanyazında öğretmen adaylarının kadına yönelik şiddete dair tutumlarını ortaya koymaya çalışan çalışmalar yer almaktadır (Çaldak, 2021; İzgi-Topalak ve Yazıcı, 2014; Keleşoğlu ve Esen, 2020; Körükcü, Uslu ve Çetin, 2020). Bu çalışmalarda toplumsal sorunlara yönelik tutumların ortaya konulması ve mevcut durumun gözler önüne serilmesi amaçlanmıştır. Uluslararası alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde ise, kadına

yönelik şiddete dair yanlış inançları ortaya koymaya çalışan (Bonilla-Algovia ve Rivas-Rivero, 2019); sınıf içi etkinlikler ile farkındalığı artırmaya çalışan (Solano-Ruiz, Andina-Díaz, Noreña-Peña ve Siles-González, 2021); cinsellik eğitimi ile cinsel şiddetin önlenmesine dair görüşleri inceleyen (Almansori, 2022) çeşitli çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Mevcut durumu görünür kılan bu çalışmaların yanı sıra kadına yönelik şiddete dair genç nesilleri eğitime şansını elinde tutan öğretmen adaylarının algılarının bilinmesi, öğretmen yetiştirme programlarının niteliği ve gereksinimlerinin de ortaya konabilmesi için önemlidir. Bu doğrultuda bu çalışmada, öğretmen adaylarının kadına yönelik şiddete dair algılarını günümüz sanatsal ifade araçlarından fotoğraf ile ortaya koymak ve bu yolla gereksinimleri belirlemek amaçlanmaktadır.

### **Yöntem**

Bu çalışmada sanatsal araştırma yöntemlerinden a/r/tografi kullanılmıştır. Sanat yolu ile öğrenme, öğretme, işbirlikçi, eleştirel, tartışma odaklı, özgürleştirici özellikler taşıyan, yeni öğrenmelere temel oluşturan ve yaratıcı ürünlerin ortaya konulduğu bir yöntem olarak a/r/tografi artist, öğretmen (teacher) ve araştırmacı (researcher) kelimelerini içinde barındırmaktadır (Bedir-Erişti ve Irwin, 2021). Çalışmada yer alan katılımcılar bir devlet üniversitesinde psikolojik danışma ve rehberlik alanında ikinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıdır ve kolayda örnekleme yöntemiyle amaçlı olarak belirlenmişlerdir. Toplamda 19 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Veri toplamak amacıyla katılımcılardan kendilerine verilen yönergeye uyarak kadına yönelik şiddeti anlatan bir fotoğraf çekmeleri istenmiştir. Daha sonra fotoğraflarla ilgili olarak öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerle elde edilen veriler MAXQDA programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizde betimleyici ve yorumlayıcı kodlar kullanılmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

İlk olarak, öğretmen adaylarının toplumsal bir sorunu bir sanat ürünü olarak fotoğraf aracılığı ile ele almaları sürecinde öğretmen yetiştirme programlarında bu tarzda yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi tetikleyen sanat temelli etkinliklere yer verilmediği için zorlanacakları düşünülmektedir. Ayrıca programda doğrudan toplumsal konuları ele alan içerik yetersiz olduğundan kendi çektikleri fotoğrafları bilimsel olarak tasvir etmede güçlük çekmeleri; bunun yerine günlük hayatta karşılaştıkları toplumsal olaylardan ve bunlarla ilgili sosyal medyada yer verilen haberlerden yola çıkarak fotoğraflara anlam yüklemeleri beklenmektedir.

Çektikleri fotoğraflarda nesnelere metaforik anlamları ile kadına yönelik şiddeti görselleştirmeleri ve bu şekilde yalnızca kendi hayatlarında olanlara değil toplumda olup bitenlere de duyarlılık gösterdiklerini gözler önüne sermeleri beklenen diğer bir sonuçtur. Çektikleri fotoğrafları mesleki yaşamlarında nasıl kullanabileceklerine dair görüşlerini sunarken öğrencinin gelişimsel özellikleri ve hazırbulunuşluluğuna uygun bir süreç planlayacakları; şiddeti tanımlarken daha geniş çerçeveden şiddetin türlerini de kapsayacak şekilde ve daha çok olumsuz betimlemeler kullanacakları düşünülmektedir. Son olarak kadına yönelik şiddetin önlenmesine çözüm önerisi olarak ise eğitim ve hukuk alanında düzenlemelere gidilmesini önermeleri; öğretmen adaylarının çektiği fotoğrafların hayal güçlerinin zenginliğini ortaya koyacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Artografi, Farkındalık, PDR, Öğretmen yetiştirme, Toplumsal olaylar

### **Kaynaklar**

- Almansori, S. (2022). A feminist inquiry into Canadian pre-service teacher narratives on sex education and sexual violence prevention. *Gender and Education*, <https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2101195>
- Bonilla-Algovia, E. & Rivas-Rivero, E. (2019). Creencias distorsionadas sobre la violencia de género en docentes en formación de Colombia. *Revista Colombiana de Educación*(77). <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9571>
- Çardak, H. (2021). Üniversite öğrencilerinin bakış açısı ile “kadına şiddet” kavramı. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 15, 159-172.
- DSÖ. (2021). Violence against women - Fact sheet. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women> sayfasından erişilmiştir.
- İzgi-Topalak, Ş. & Yazıcı, T. (2014). Müzik ve resim öğretmeni adaylarının namus adına kadınlara uygulanan şiddete yönelik tutumları (KTÜ örneği). *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 3(8), 17-29.
- Keleşoğlu, S. & Esen, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kadına yönelik şiddet tutumlarının incelenmesi. *International Social Sciences Education Journal*, 6(2), 273-298, <https://doi.org/10.47615/issej.826164>
- Körükçü, M., Uslu, S. & Çetin, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kadına yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1461-1478, <https://doi.org/10.33206/mjss.643168>

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B. & Lozano, R. (Ed.). (2002). World Report on Violence and Health. Violence Prevention Team, World Health Organization.

Solano-Ruiz, M., Andina-Díaz, E., Noreña-Peña, A. & Siles-González, J. (2021). Photovoice and dramatisation in the classroom with nursing students: An exploratory study to raise awareness of the cultural and social dimensions of violence against women. *Nurse Education Today*, 103, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104974>



# **Violence Against Women from the Perspective of Pre-service Teachers**

*Paper ID: 194*

**İrem Nur Gürsoy**

*Ondokuz Mayıs University, Türkiye*

iremnr.gursoy@omu.edu.tr

0000-0003-3905-2951

**Esra Kuduz**

*Ondokuz Mayıs University, Türkiye*

esra.kuduz@omu.edu.tr

0000-0003-1473-4067

**Hatice Kumcağız**

*Ondokuz Mayıs University, Türkiye*

iremnr.gursoy@omu.edu.tr

0000-0002-0165-3535

## **Introduction**

Violence against women is one of the social problems that still continues today. According to the current data of the World Health Organization (WHO, 2002, 2021), which defines violence against women as a health problem, one out of every three women in the world is subjected to violence by their partners. This rate varies according to socio-economic status, region or age and increases the probability of violence against women. Emphasizing that this rate has not changed in the last ten years, WHO claims that this situation creates an obstacle to social justice and equality. For this reason, education can be seen as an important parameter for the prevention of violence.

In the national literature, there are studies that try to reveal the attitudes of pre-service teachers towards violence against women (Çaldak, 2021; İzgi-Topalak and Yazıcı, 2014; Keleşoğlu and Esen, 2020; Körükcü, Uslu and Çetin, 2020). These studies aimed to reveal the current situation. When the studies carried out in the international literature are examined, it is seen that there are various studies trying to reveal false beliefs about violence against women

(Bonilla-Algovia and Rivas-Rivero, 2019); trying to raise awareness through classroom activities (Solano-Ruiz, Andina-Díaz, Noreña-Peña and Siles-González, 2021); examining views on sexuality education and the prevention of sexual violence (Almansori, 2022). However, it is important to know the perceptions of pre-service teachers who have the chance to educate young generations, to reveal the quality of the teacher training curriculum and the needs of teachers. In this direction, this study aimed to reveal the perceptions of pre-service teachers about violence against women with photographs, one of today's artistic expression tools, and to determine their needs in this way.

### **Methodology**

In this study, a/r/tography, one of the artistic research methods, was used. A/r/tography contains the words artist, teacher and researcher as a collaborative, critical, discussion-oriented, liberating method of learning, teaching, and revealing creative products through art (Bedir-Erişti and Irwin, 2021). The participants were 19 pre-service teachers studying in the field of psychological counseling and guidance at a state university in the second and fourth years and were determined purposefully by the convenience sampling method. To collect data, the participants were asked to take a photograph describing violence against women, following the instructions given to them. Afterward, semi-structured interviews were conducted regarding the photographs. Data obtained were analyzed using the MAXQDA program. In this analysis, descriptive and interpretive codes were used.

### **Results / Expected Outcomes**

First of all, it is thought that teacher candidates will have difficulties in the process of addressing a social problem through photography, since such art-based activities that trigger creative and critical thinking are not included in the teacher training curriculum. Since the content in the curriculum that directly addresses social issues is insufficient, they have difficulty describing the photographs by using scientific language; instead, they are expected to give meaning to the photographs based on the social events they encounter in daily life and the news about them in the social media.

While presenting their views on how they can use the photographs in their professional lives, they will plan a process suitable for the student's developmental characteristics and cognitive readiness. While describing violence, they will use more negative descriptions, including the types of violence from a broader framework. Finally, as a solution for the prevention of violence against women, they propose to make arrangements in the field of education and law.

All in all, it is thought that the photographs taken by the pre-service teachers will reveal the richness of their imagination.

## References

- Almansori, S. (2022). A feminist inquiry into Canadian pre-service teacher narratives on sex education and sexual violence prevention. *Gender and Education*, <https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2101195>
- Bonilla-Algovia, E. & Rivas-Rivero, E. (2019). Creencias distorsionadas sobre la violencia de género en docentes en formación de Colombia. *Revista Colombiana de Educación*(77). <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9571>
- Çardak, H. (2021). Üniversite öğrencilerinin bakış açısı ile “kadına şiddet” kavramı. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 15, 159-172.
- İzgi-Topalak, Ş. & Yazıcı, T. (2014). Müzik ve resim öğretmeni adaylarının namus adına kadınlara uygulanan şiddete yönelik tutumları (KTÜ örneği). *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 3(8), 17-29.
- Keleşoğlu, S. & Esen, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kadına yönelik şiddet tutumlarının incelenmesi. *International Social Sciences Education Journal*, 6(2), 273-298, <https://doi.org/10.47615/issej.826164>
- Körükçü, M., Uslu, S. & Çetin, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kadına yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1461-1478, <https://doi.org/10.33206/mjss.643168>
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B. & Lozano, R. (Ed.). (2002). World Report on Violence and Health. Violence Prevention Team, World Health Organization.
- Solano-Ruiz, M., Andina-Díaz, E., Noreña-Peña, A. & Siles-González, J. (2021). Photovoice and dramatisation in the classroom with nursing students: An exploratory study to raise awareness of the cultural and social dimensions of violence against women. *Nurse Education Today*, 103, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104974>
- WHO. (2021). Violence against women - Fact sheet. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>

**Kültürel Değerlere Duyarlı Pedagojiye Yönelik Bir İhtiyaç Analizi Çalışması: Sınıf Öğretmenlerinin Görüş ve Önerileri**

*Bildiri Kodu: 221*

**Pınar Mercan Küçükakın**

*Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye*

pkucukakin@ybu.edu.tr.

0000-0002-6966-0555

**Rahime Çobanoğlu**

*Sinop Üniversitesi, Türkiye*

crahime@gmail.com

0000-0003-4662-8920

**Özlem Yıldırım Taştı**

*Aksaray Üniversitesi, Türkiye*

ofytasti@aksaray.edu.tr

0000-0002-7073-5315

**Tuba Gökmenoğlu**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

tubafidan@gmail.com

0000-0003-0710-4390

**Mustafa Öztürk Akcaoğlu**

*Kastamonu Üniversitesi, Türkiye*

ozturk@kastamonu.edu.tr

0000-0003-2155-4822

**Ozan Filiz**

*Sinop Üniversitesi, Türkiye*

ofiliz@sinop.edu.tr

0000-0001-8527-9079

## **Giriş**

Okul ortamında öğretmenler, öğrencilere dezavantajlar yaratan akademik ve sosyal sınırlılıkları ortadan kaldırmada ve öğrencilerin eğitim süreçlerine etkin katılımlarını artırmada kritik bir rol oynamaktadırlar (Banerjee, 2016). Ülkelerin küresel düzeydeki göç dalgalarıyla değişen demografik yapısı nedeniyle, son yıllarda özellikle göçmen gruplara eşit eğitim olanakları sunulmasında öğretmenin etkisi daha fazla tartışılmaktadır. Cinsiyet, sosyal sınıf, dil, özel gereksinim, ırk ve etnik köken gibi öğrencilerin çeşitli farklılıklarından kaynaklanan ihtiyaçlarına cevap vermeyi amaçlayan kültürel değerlere duyarlı eğitim anlayışı, tüm öğrencilere öğrenme ve gelişim için eşit fırsatlar sunmanın etkili bir yolu olarak görülmektedir. Yaygın şekilde düşünüldüğü gibi kültürel değerlere duyarlı eğitim hedeflerine sadece eğitim programlarına farklılıklarla ilgili içeriğin eklenmesi ile ulaşılmasının mümkün olmadığı kabul edilmelidir (Banks, 1993). Alanyazında yer alan birçok çalışma öğretmenlerin sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı ve etnik olarak azınlık olan öğrenciler için daha düşük akademik performans beklentisine sahip olduğuna ve kültürel değerlere duyarlı pedagoji (KDDP) açısından desteklemeleri gerektiğine dikkat çekmiştir (Conway-Turner, Williams ve Winsler, 2020; Dusi ve Steinbach, 2016; Glock, 2016; Wang, Rubie-Davies ve Meissel, 2018). Türkiye bağlamında yürütülen çalışmalar da uluslararası alanyazınla örtüşen şekilde öğretmenlerin KDDP uygulamaları açısından desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Diğer yandan, bu araştırmalar, öğretmen eğitimi programlarında kültürel farklılıkların yeterince ele alınmadığına dikkat çekerek, öğretmen yetiştirme programlarına bu alanda derslerin eklenmesini ve öğretmenlere KDDP ile ilgili farkındalık ve uygulamaya yönelik becerileri edindirecek müdahale programlarının geliştirilmesini önermişlerdir (Aslan, 2019; Kotluk ve Kocakaya, 2018; Tonbuloglu, Aslan ve Aydın, 2016). Bu bağlamda, bu çalışmanın temel amacı Gaziantep ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin KDDP'ye yönelik ihtiyaçlarını belirlemektir. Bu çalışmada şu üç temel soruya yanıt aranması planlanmaktadır: (1) Sınıf öğretmenlerinin KDDP'ye yönelik görüş ve inançları nelerdir? (2) Sınıf öğretmenleri kendi/mevcut uygulamalarını KDDP bağlamında nasıl değerlendirmektedirler? ve (3) Sınıf öğretmenleri KDDP'yi etkili bir şekilde uygulayabilmek için nelere ihtiyaç duymaktadırlar?

## **Yöntem**

Bu çalışmada Gaziantep ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerin KDDP'ye yönelik ihtiyaçları nitel araştırma yöntemine dayalı olarak ortaya çıkarılacaktır. Bradshaw'un Tipolojisi göz önüne alındığında, bu çalışmadaki ihtiyaç değerlendirmesi, uygulayıcılara neye ihtiyaç duyduklarına inandıklarını veya hissettiklerini doğrudan soran ve onların bakış açısını

yakalayan “hissedilen ihtiyaç” kategorisinde kavramsallaştırılmıştır (Royse, Staton-Tindall, Badger ve Webster, 2009). Fenomenoloji desenine başvurularak derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmelere başvurulacaktır. Görüşme katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Cinsiyet, görev yapılan okula devam eden öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyi, mesleki deneyim ve eğitim düzeyi, kültürel değerlere duyarlı pedagoji hakkında mesleki gelişim programlarına katılım durumları bakımından çeşitli özellikleri olan katılımcıların araştırmaya dahil edilmesi amaçlanmaktadır. Temel karar noktası veri doyumuna ulaşmak olmakla birlikte hedef ilden en az 10 öğretmenle bireysel görüşmenin gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Görüşme formu, alanyazına dayalı şekilde (örneğin, Gay, 2018) kültürel değerlere duyarlı eğitime yönelik genel durumu ve sorunları ortaya çıkarmaya yönelik sorulardan oluşacak biçimde hazırlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemine başvurulacaktır. Veri analizi nitel araştırma alanında deneyimli birden fazla araştırmacı tarafından yapılarak ortaya çıkan tema ve kodların tutarlığı değerlendirilecektir. Görüşmeler esnasında katılımcı teyidinde başvurulacaktır. Transferedilebilirlik için bulgular ayrıntılı şekilde raporlanacaktır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Bu çalışma kapsamında elde edilecek bulguların, sınıf öğretmenlerinin KDDP’ye yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerini ortaya koymasına beklenmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin KDDP’ye sınıflarında hangi düzeyde ve şekilde yer verdiği ile ilgili önemli bulgular edinilmesi beklenmektedir. Bu çalışmanın öğretmenlerin KDDP’ye yönelik inançlarının belirlenmesi, konuyla ilgili varsa eksik ve aksayan uygulamaların tespit edilmesi, ve geliştirilmesi gereken yönlere ilişkin öneriler sunulması yoluyla gelecekte bu alanda geliştirilecek müdahale programlarının temelini oluşturmada alanyazına katkı sunması beklenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenci farklılıkları, Göçmen öğrenciler, İhtiyaç analizi, Kültürel değerlere duyarlı eğitim, Eğitimde adalet

### **Kaynaklar**

Aslan, S. (2019). How is multicultural education perceived in elementary schools in Turkey? A case study. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 233-247. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.233>

- Banerjee, P. A. (2016). A systematic review of factors linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and maths in schools. *Cogent Education*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1178441>
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49. <https://doi.org/10.2307/1167339>
- Conway-Turner, J., Williams, J. & Winsler, A. (2020). Does diversity matter? School racial composition and academic achievement of students in a diverse sample. *Urban Education*, 0, 1-33 <https://doi.org/10.1177/00420859209022>
- Dusi, P. & Steinbach, M. (2016). Voices of children and parents from elsewhere: A glance at integration in Italian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 816-827. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111948>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Glock, S. (2016). Does ethnicity matter? The impact of stereotypical expectations on in-service teachers' judgments of students. *Social Psychology of Education*, 19, 493-509. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9349-7>
- Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2018). Culturally relevant/responsive education: What do teachers think in Turkey? *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 5(2), 98-117. <https://doi.org/10.29333/ejecs/123>
- Royse, D., Staton-Tindall, M., Badger, K. & Webster, J. M. (2009). *Needs assessment*. New York: Oxford Press.
- Tonbuluğlu, B., Aslan, D. & Aydin, H. (2016). Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 1-28. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.64.1>
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M. & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 124-179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>

**A Needs Analysis Study Regarding Culturally Relevant Pedagogy: Perspectives and  
Suggestions of Classroom Teachers**

*Paper ID: 221*

**Pınar Mercan Küçükakın**

*Ankara Yıldırım Beyazıt University, Türkiye*

pkucukakin@ybu.edu.tr.

0000-0002-6966-0555

**Rahime Çobanoğlu**

*Sinop University, Türkiye*

crahime@gmail.com

0000-0003-4662-8920

**Özlem Yıldırım Taştı**

*Aksaray University, Türkiye*

ofytasti@aksaray.edu.tr

0000-0002-7073-5315

**Tuba Gökmenoğlu**

*Ministry of National Education, Türkiye*

tubafidan@gmail.com

0000-0003-0710-4390

**Mustafa Öztürk Akcaoğlu**

*Kastamonu University, Türkiye*

ozturk@kastamonu.edu.tr

0000-0003-2155-4822

**Ozan Filiz**

*Sinop University, Türkiye*

ofiliz@sinop.edu.tr

0000-0001-8527-9079



## **Introduction**

In school settings, teachers play an important role in compensating for the social and academic limitations creating disadvantages for the students and in increasing the active participation of learners in educational processes. Due to changing demographics of the countries with the global migration flows, the role of teachers in providing an equal educational opportunity for the immigrant students has been widely discussed in recent years. Culturally responsive education, which aims to respond to the diverse needs of learners arising from their various differences, such as gender, social class, language, special needs, race and ethnicity, is seen as an effective way to provide all students with equal opportunities for learning and development. It should be accepted that it is impossible to achieve the goals of CRP only by including content about diversity in curricula, as is commonly believed (Banks, 1993). Many studies in the literature suggest that teachers have lower academic performance expectations for the socio-economically disadvantaged and ethnic minority students and they need to be supported in terms of CRP (Conway-Turner, Williams and Winsler, 2020; Dusi and Steinbach, 2016; Glock, 2016; Wang, Rubie-Davies and Meissel, 2018). Parallel to the international literature, the studies conducted in Turkey also show that teachers need to be supported to implement CRP. Besides, the studies that point out that teacher education programs do not adequately address cultural differences further suggest adding courses about CRP in teacher education programs and developing programs which can increase the awareness and practical skills of the teachers with respect to CRP (Aslan, 2019; Kotluk and Kocakaya, 2018; Tonbuloglu, Aslan and Aydin, 2016). To this background, the main purpose of this study is to determine the needs of classroom teachers working in Gaziantep province regarding CRP. We plan to seek answers to the following research questions: (1) What are the views and beliefs of classroom teachers about CRP? (2) How do classroom teachers evaluate their own classroom practices with respect to CRP? (3) What do classroom teachers need to effectively implement CRP?

## **Methodology**

This study will reveal the needs of classroom teachers working in Gaziantep province with respect to CRP based on the qualitative research method. Given Bradshaw's Typology, the needs assessment in this study is categorized as "felt need" that directly asks the practitioners what they believe or feel that they need and captures their perspective (Royse, Staton-Tindall, Badger and Webster, 2009). Since it is possible to obtain detailed information, semi-structured interviews will be used during the data collection process by applying phenomenology design. The maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods, will be

preferred in determining the interview participants. Accordingly, we aim to include participants with various characteristics in terms of gender, socio-economic level of children's families at schools, professional experience and education level, and participation in professional development programs about CRP. We plan to conduct individual interviews at least with 10 teachers and continue the interviews until data saturation. A semi-structured interview form will be prepared to reveal the current situation and problems regarding CRP based on the literature (e.g., Gay, 2018). The content analysis method will be used in data analysis. Data will be analyzed by more than one researcher experienced in qualitative research and the research team will examine the consistency of the emerging themes and codes. Member check will be ensured during the interviews. Findings will be reported in detail for transferability.

### **Results / Expected Results**

It is expected that the findings of this study will reveal the positive and negative views of classroom teachers about CRP. In addition, it is expected to obtain significant findings revealing to what extent and how the classroom teachers implement CRP in their classrooms. Identifying teachers' beliefs about CRP as well as deficiencies and problems in the classroom practices, and providing suggestions to enhance CRP, the present student can form the basis of future intervention programs in this area.

**Keywords:** Student diversity, Immigrant students, Needs analysis, Culturally responsive education, Equity in education.

### **References**

- Aslan, S. (2019). How is multicultural education perceived in elementary schools in Turkey? A case study. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 233-247. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.233>
- Banerjee, P. A. (2016). A systematic review of factors linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and maths in schools. *Cogent Education*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1178441>
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49. <https://doi.org/10.2307/1167339>
- Conway-Turner, J., Williams, J. & Winsler, A. (2020). Does diversity matter? School racial composition and academic achievement of students in a diverse sample. *Urban Education*, 0, 1-33 <https://doi.org/10.1177/00420859209022>

- Dusi, P. & Steinbach, M. (2016). Voices of children and parents from elsewhere: A glance at integration in Italian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 816-827. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1111948>
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Glock, S. (2016). Does ethnicity matter? The impact of stereotypical expectations on in-service teachers' judgments of students. *Social Psychology of Education*, 19, 493-509. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9349-7>
- Kotluk, N. & Kocakaya, S. (2018). Culturally relevant/responsive education: What do teachers think in Turkey? *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 5(2), 98-117. <https://doi.org/10.29333/ejecs/123>
- Royse, D., Staton-Tindall, M., Badger, K. & Webster, J. M. (2009). *Needs assessment*. New York: Oxford Press.
- Tonbuloğlu, B., Aslan, D. & Aydin, H. (2016). Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 1-28. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.64.1>
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M. & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 124-179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>

## Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatanserverlik Algıları

*Bildiri Kodu: 229*

**Feride Oğuş**

*Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*

ferideogus@gmail.com

0000-0002-0415-1530

**Halil Erbil Güner**

*Ankara Üniversitesi, Türkiye*

halilerbilguner@gmail.com

0000-0003-1967-1392

### **Giriş**

Cumhuriyet Dönemi'nde 1926'da ilkokul programında yer alan "Yurttaşlık Bilgisi" dersiyle çocuklara vatanserverlik değerini kazandırma, vatandaş haklarının ve sorumluluklarının neler olduğunu benimsetme ve yeni devletin yönetim anlayışı hakkında bilgi verme, Cumhuriyet ilkelerinin içselleştirilmesi amaçlanmıştır. "Yurt Bilgisi" dersinin yanı sıra "Tarih" ve "Coğrafya" dersleri de rejimin gereksinim duyduğu ve niteliklerini belirlediği vatandaş yetiştirmek için bu amaca hizmet etmiştir. Yeni kurulan düzenin amacına ulaşabilmesinde ülkenin hızlı bir şekilde kalkınması için gerekli olan ülkesi için fedakârlık yapabilecek ve her koşulda çalışabilecek bireylerin olmasıydı. Bunun sağlanması için ulus-devlet anlayışı çerçevesinde vatanserverlik değeri konuşulmaya, kalkınmanın hızlanması için de bireylere benimsetilmeye çalışılmıştır (Can-Beken, 2010, s. 10). Günümüzde ise vatanserverlik algısı eğitim öğretim sürecinde, ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersinde temellendirilip bu süreçte aktarılmaya çalışılmaktadır. Vatanserverlik değeri üzerine yetiştirilen ve bu değer aktarımına gelecek nesillere aktarımda bulunacak olan öğretmen adaylarımıza vatanserverlik değeri üzerine yaptığımız görüşme formu ile vatanserverlik algısının düzlemsel boyutta nasıl bir değişime uğradığını ve farklı bakış açıları ile nasıl bir yol izlenebileceğini analiz etmek için bu çalışmayı yapmayı amaçladık.

## **Yöntem**

Araştırmada bir durumu derinlemesine incelemek ve durumları ele almak amacıyla yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni olarak belirlenmiştir.

Araştırmada örneklem grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Tutulabilecek sınırlı sayıda ancak aynı ölçüde de bilgi bakımından zengin durumların çalışılmasını öngörür. Araştırmanın evrenini Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme, 2021-2022 eğitim öğretim yılı Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algularının Değerlendirilmesi” yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu üç uzmandan görüş alınarak altı adet açık uçlu sorudan oluşturularak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Toplamda 60 öğrenciye ulaşılmıştır. Verilerin analizinde, demografik değişkenler kullanılarak Betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile elde edilmiştir. Veri toplama aracında son yıllarda etkinliğini kaybetmekte olan vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler kapsamın da vatandaşlık değeri üzerinde durulmuştur. Diğer bir durum olarak “vatandaşlık” değeri üzerine sorulan açık uçlu soruda cevaplar temalar ve kategoriler olarak iki başlık altında toplanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları vatandaşlık söz konusu olduğunda “görev ve sorumluluklarımız” teması altında vatani sevmek, vatani korumak ve Vatani Değerlere Sahip Çıkmak kodları altında homejen bir yapıya sahipken, “Vatandaşlık değerini, toplumsal çevredeki uygulamalar tam olarak yansıtmakta mıdır?” sorusuna heterojen bir ayrışmanın olduğunu görmekteyiz. Bu ayrışmayı toplumsal sorunların etkilediğini söylemek mümkündür. Diğer bir yandan öğretmen adayları “vatandaşlık değerini öğrencilere etkili bir biçimde kazandırabilmek için sınıf içi ve sınıf dışında neler yapılabilir?” sorusuna verdikleri cevaplar ile vatandaşlık değerinin önemini farkında olduklarını ve bu süreçte kullanılması gereken yöntem ve teknikleri bilincinde oldukları saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Devlet, Ulus, Vatandaşlık, Vatanseverlik, Yurttaşlık

### **Kaynaklar**

Can-Beken, D. (2010). *Türkiye’de ulus devletin inşasında üniversite mezunlarının vatanseverlik olgularına katkıları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

## **Patriotic Perceptions of Social Studies Teacher Candidates**

*Paper ID: 229*

**Feride Oğuş**

*Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye*

ferideogus@gmail.com

0000-0002-0415-1530

**Halil Erbil Güner**

*Ankara University, Türkiye*

halilerbilguner@gmail.com

0000-0003-1967-1392

### **Introduction**

With the "Citizenship" course included in the primary school program in 1926 during the Republican Period, it was aimed to bring patriotism to children, to make them adopt the rights and responsibilities of citizens, to provide information about the management approach of the new state, and to internalize the principles of the Republic. In addition to the "Civics" course, the "History" and "Geography" courses also served this purpose in order to raise the citizens that the regime needed and whose qualifications were determined. What was necessary for the rapid development of the country in order for the newly established order to achieve its purpose was to have individuals who could make sacrifices for their country and work under any conditions. In order to achieve this, the value of patriotism was tried to be talked about within the framework of the nation-state understanding, and it was tried to be adopted by individuals in order to accelerate development (Can-Beken, 2010, p. 10). Today, the perception of patriotism is based in the social studies course at the secondary school level and tried to be transferred in this process. We aimed to conduct this study in order to analyze how the perception of patriotism has changed in a planar dimension and how it can be followed with different perspectives with the interview form we made on the value of patriotism for our teacher candidates who will be trained on the value of patriotism and will transfer this value to future generations.

## **Methodology**

In the research, in order to examine a situation in depth and to deal with the situations, the method was determined as the case study pattern, one of the qualitative research methods.

Purposive sampling method was used to determine the sample group in the study. Purposeful sampling allows for in-depth study of situations that are thought to have rich information. It envisages the study of a limited number of but equally information-rich situations that can be retained. The population of the research consists of the 4th grade students of the Social Studies Teaching department. The sample was determined as the 4th grade students of Kırşehir Ahi Evran University, Department of Social Studies Education in the 2021-2022 academic year.

Within the scope of the research, semi-structured interview form "Evaluation of Patriotism Perceptions of Social Studies Teacher Candidates" was used as a data collection tool. The interview form was developed by the researcher by taking the opinions of three experts and forming six open-ended questions.

The data of the research were collected from the 4th grade students of Kırşehir Ahi Evran University Social Studies Teaching in the 2021-2022 academic year through a semi-structured interview form. A total of 60 students were reached. In the analysis of the data, descriptive analysis method was used by using demographic variables.

## **Results / Expected Outcomes**

The data obtained as a result of the research were obtained by the descriptive analysis method. In the data collection tool, the value of patriotism in the scope of social studies as citizenship transfer, which has lost its effectiveness in recent years, has been emphasized. In another case, the answers to the open-ended question on the value of "patriotism" were gathered under two headings as themes and categories. When it comes to patriotism, social studies teacher candidates have a homogeneous structure under the codes of "Loving the Homeland, Protecting the Homeland and Protecting the Patriotic Values" under the theme of "duties and responsibilities", while "Do the practices in the social environment fully reflect the value of patriotism?" We see that there is a heterogeneous separation to the question. It is possible to say that social problems affect this disintegration. On the other hand, pre-service teachers asked, "What can be done inside and outside the classroom to make students gain the patriotism value effectively?" It was determined that they were aware of the importance of patriotism with their answers to the question and were aware of the methods and techniques that should be used in this process.



**Keywords:** State, Nation, Citizenship, Patriotism, Citizenship

## **References**

Can-Beken, D. (2010). *Türkiye’de ulus devletin inşasında üniversite mezunlarının vatanseverlik olgularına katkıları*. (Master’s thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

## **Eğitim Kurumlarında Bakım Etiği İçerik ve Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi**

*Bildiri Kodu: 303*

**Merve Kangı**

*Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*

merve\_duyar\_@hotmail.com

0000-0003-0657-8965

**Oktay Akbaş**

*Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*

oktayakbas@hotmail.com

0000-0001-7252-0660

### **Giriş**

Toplumunu oluşturan insanlar, birbiri ile etkileşim ve iletişim halinde yaşamaktadır. İnsanlar arasındaki bu ilişki, toplumdaki tüm bireylerin ortak ürünü olduğu için toplumsal bir değer olarak düşünölebilir. Toplumsal değerleri oluşturmada ve bu değerleri gelecek nesillere aktarmada ise eğitimin önemli bir rolü vardır (Aslan, 2001). Eğitim kurumlarının bireylerin ve toplumun gelişimi ile birlikte bu gelişimin devamlılığını sağlama görevi göz önünde bulundurulduğunda bakım kavramının, eğitim kurumlarında ve hatta insanın olduğu her alanda dikkate alınması gerekmektedir. Noddings'e (2005) göre bakım görme arzusu evrensel bir insan özelliğidir. Ancak literatür taraması yapıldığında, bakım kavramını ele alan araştırmaların genellikle sağlık bilimleri alanında olduğu, temel malzemesi insan olan eğitim kurumlarında bu kavramın oldukça önemli bir yeri olduğunun göz ardı edildiği görölmektedir. Okullarda bakım, özen noktasında sorunlar yaşandığı açıktır, aynı zamanda bakım ihtiyacı da günden güne artmaktadır (Noddings, 2005). Literatürdeki bu eksikliklerin fark edilmesi ve eğitim kurumlarında kurulan bakım ilişkileri sonucunda akademik başarının artırabileceği göz önünde bulundurulduğunda eğitim kurumlarında bakım etiği içerik ve uygulamalarına yönelik bir araştırma gereksinimi ortaya çıkmıştır.

## **Yöntem**

Araştırmada görüşme aracılığıyla nitel veriler toplanması ve eğitim kurumlarında bakım etiğinin içeriği ve uygulamalarını bu görüşler dâhilinde belirlemek amacıyla fenomenoloji (olgubilim) desen kullanılacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 18 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada hem sabit seçenekli cevaplamaı hem de konu ile ilgili derinlemesine cevap alabilmeyi sağlayan ve araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce ilgili literatür taranmış, üç öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Uzman incelemesinin ardından, öneriler dikkate alınarak düzenlemeler yapılmış ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler kaydedilmiş, daha sonra veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

## **Sonuçlar**

Uygulama süreci hala devam etmektedir, ön bulgular altı öğretmenle yapılan görüşmelere göre belirlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirilerek temalar, kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur.

Eğitim öğretim kurumlarının öğretim ve yetiştirme görevlerinin bulunduğu ve yetiştirme görevinin öğretimden daha ön planda tutulması gerektiğinin düşünüldüğü sonucuna varılmıştır. Bakım kavramının, bir nesnenin ya da kişinin fiziksel ve ruhsal ihtiyaçlarının çeşitli şekillerde giderilmesi olarak tanımlandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra katılımcılar tarafından, bakım kavramının eğitim öğretim kurumlarında oldukça önemli rol aldığını, insanın olduğu her yerde bakım eyleminde bulunulması gerektiği belirtilmiştir. İlgi, özen ve duyarlılık gibi kavramların bakım etiği içerisinde değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin bakım kavramına dair farkındalıklarının bulunduğu ve imkânlar dâhilinde sosyal hayatta ve eğitim öğretim süreci içerisinde bakım uygulamalarına yer vermeye çalıştıkları, bakım ilişkisi içerisinde bulunmanın toplumsal değerlerin benimsenmesine ve akademik başarıya katkıda bulunacağına inandıkları görülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Duyarlılık, İlgi, Özen, Değerler eğitimi, İlişki.

## **Kaynaklar**

Aslan, K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5.

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*.  
New York: Teachers College Press.

# **Identifying Teacher's Opinions on the Content and Practice of Ethic of Care in Educational Institutions**

*Paper ID: 303*

**Merve Kangı**

*Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*

merve\_duyar\_@hotmail.com

0000-0003-0657-8965

**Oktay Akbaş**

*Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*

oktayakbas@hotmail.com

0000-0001-7252-0660

## **Introduction**

The people who make up the society live in interaction and communication with each other. This relationship between people can be considered as a social value as it is the common product of all individuals in the society. Education has an important role in creating social values and transferring these values to future generations (Aslan, 2001). Considering the duty of educational institutions to ensure the continuity of this development along with the development of individuals and society, the concept of care should be taken into account in educational institutions and even in every area where people are. According to Noddings (2005), the desire to be cared for is a universal human characteristic. However, when the literature is searched, it is seen that the researches dealing with the concept of care are generally in the field of health sciences and it is ignored that this concept has a very important place in educational institutions whose basic material is human. It is clear that there are problems with care and attention in schools, and the need for care is increasing day by day. Considering that these deficiencies in the literature and academic achievement can be increased as a result of the care relations established in educational institutions, a need for research on the content and practices of care ethics in educational institutions has emerged.

## **Methodology**

In the research, phenomenology design will be used in order to collect qualitative data through interviews and to determine the content and practices of care ethics in educational institutions within these views. The study group of the research consists of 18 teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education in Ankara. In the research, semi-structured interview method prepared by the researchers, which provides both fixed choice answering and getting in-depth answers about the subject, was used. Before the interview form was prepared, the relevant literature was scanned and three teachers were interviewed. After the expert review, arrangements were made taking into account the suggestions and implementations were carried out. The interviews with the teachers were recorded, and then the data were subjected to content analysis.

## **Results**

The implementation process is still ongoing, preliminary findings were determined according to the interviews with six teachers. By evaluating the data obtained from the interviews, themes, categories and codes were created.

It has been concluded that educational institutions have teaching and training duties and it is thought that training should be prioritized than teaching. It has been seen that the concept of care is defined as meeting the physical and spiritual needs of an object or person in various ways. In addition, it was stated by the participants that the concept of care plays a very important role in educational institutions and that care should be taken wherever people are. It has been stated that concept such as interest, care and sensitivity should be evaluated within the ethics of care. It is seen that teachers are aware of the concept of care and try to include care practices in social life and in the education and training process within the possibilities and they believe that being in a care relationship will contribute to the adoption of social values and academic success.

**Keywords:** Interest, Caring, Responsiveness, Values education, Relationship.

## **References**

- Aslan, K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.

**YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE PROGRAM ÇALIŞMALARI**

**LIFELONG LEARNING AND CURRICULUM STUDIES**

# Gençlik Liderlerinin Görüşlerine Göre Gençlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri

*Bildiri Kodu: 44*

**Ayşegül Aydın**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

a.aydin@gsb.gov.tr

0000-0002-1235-1235

**Serap Tüfekçi Aslim**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

t.serap@gazi.edu.tr

0000-0002-1234-1234

## **Giriş**

İnsanlar içinde yaşadıkları çağa ayak uydurabilmek, toplumsal, kültürel ve ekonomik yaşama katılabilmek ve çağın gerekliliklerini karşılamak için sürekli öğrenmeye gereksinim duymaktadır. Tarihsel gelişimi içerisinde kimi zaman mesleki eğitim kimi zaman yetişkin eğitimi ile iç içe kullanılmış olan yaşam boyu öğrenme kavramı günümüzde tüm eğitim kademelerini ve sonrasını, ayrıca bireysel öğrenme çabalarını kapsayacak bir anlama ulaşmıştır.

Yaşam boyu öğrenme; kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla tüm hayat boyunca üstlenilen her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2014, s. 9). Avrupa Komisyonu, bilgi toplumu içinde kişisel başarı, aktif vatandaşlık, sosyal içerme ve istihdam için yaşam boyu öğrenme ile geliştirilmesi gereken gerekli sekiz anahtar yeterlilik belirlemiştir. Bu yeterlikler; ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematik, fen ve teknolojiye temel yeterlilikler, dijital yeterlilik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve beşeri yeterlilikler, girişimcilik ve kültürel bilinç ve ifade olarak açıklanmakta (European Commission, 2018) ve Türkiye’de de benimsenmektedir.

Toplumun önemli bir kısmını oluşturan gençlerin, yaşam boyu öğrenmeye yönelik yeterliliklere sahip olması bireysel ve toplumsal gelecek açısından büyük önem taşımaktadır. Ülkemizde genç nüfusun eğitim aldığı okulların yanı sıra kendilerini geliştirmek ve



sosyalleşmek üzere katılabildiği gençlik merkezleri bulunmaktadır. Gençlik merkezlerinde eğitim süreci gençlik liderleri eşliğinde sürdürülmektedir. Gençlik Liderleri; çeşitli kademelerde öğrenci, mezun ya da okulu terk etmiş gençlerle, gençlik merkezlerinde bir öğretmen veya yaşam koçu olarak bir araya gelen ve onlara çeşitli eğitimlerinde liderlik eden eğitimcilerdir. Gençlik Liderlerinin 14-29 yaş arası gençlerin özelliklerini yansıtması, genç nüfusun yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek açısından önemli olacaktır.

Bu araştırmanın amacı gençlik liderlerinin yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri bakımından gençlere ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla görüşme tekniği kullanılarak gençlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri bakımından güçlü ve zayıf oldukları yanları hakkında görüş kazanmak amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Araştırma betimsel araştırma deseni ile yapılmış nitel bir çalışmadır. Bu çalışmada Ankara ilinde bulunan taşra ve merkez ilçelerinden tabakalı amaçlı örnekleme yoluyla görüşmeyi kabul eden 12 gençlik lideri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Gençlik liderlerinin görüşünü almak amacıyla, alanyazın incelendikten sonra oluşturulan görüşme formu eğitim bilimleri alanında üç uzman ve bir Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Gerekli düzenlemeler yapılarak, örneklemin dışında kalan üç gençlik liderine uygulanmış ve alınan geri bildirimler doğrultusunda yapılandırılarak forma son hali verilmiştir. Gençlik liderleri ile görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analizin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, alanyazın incelemesi ile oluşturulan tema ve kodlar her iki araştırmacı tarafından ortak karara varılincaya dek geliştirilmiş, uzman görüşüne sunulmuş ve düzenlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanıp, ardından birlikte incelererek ortak karar doğrultusunda bulgular yazılmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Gençlik liderleri ile yapılan görüşmeler yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikleri boyutlarına göre analiz edildiğinde gençlerin; anadilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematik, fen ve teknolojide temel yeterlilikler, sosyal vatandaşlık bilinci, kültürel bilinç ve ifade yeterlikleri açısından yeterli olmadığı ve geliştirilmesi gereken yönleri olduğu bulunmuştur. Gençlerin; dijital, öğrenmeyi öğrenme, insiyatif ve girişimcilik yeterlikleri bakımından yeterli oldukları, güçlü yanları olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Yaşam boyu öğrenme, Anahtar yeterlikler, Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, Gençlik lideri.

## **Kaynaklar**

MEB. (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018).

Ankara: MEB. [http://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_04/20025555\\_hbostrateji\\_belgesi\\_2014\\_2018.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostrateji_belgesi_2014_2018.pdf) sayfasından erişilmiştir.

European Commission. (2018). Proposal for a Council Recommendation on Key Competences

for LifeLong Learning. Brussels: European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN> sayfasından erişilmiştir.

# **Lifelong Learning Competencies of Young People According to the Views of Youth Leaders**

*Paper ID: 44*

**Ayşegül Aydın**

*Gazi University, Türkiye*

a.aydin@gsb.gov.tr

0000-0002-1235-1235

**Serap Tüfekçi Aslim**

*Gazi University, Türkiye*

t.serap@gazi.edu.tr

0000-0002-1234-1234

## **Introduction**

People need continuous learning in order to keep up with the age they live in, to participate in social, cultural and economic life and to meet the requirements of the age. The concept of lifelong learning, which has sometimes been used together with vocational education and sometimes adult education in its historical development, has reached a meaning that includes all education levels and beyond, as well as individual learning efforts.

lifelong learning; It is defined as all kinds of learning activities undertaken throughout life in order to develop knowledge, skills and competences within a personal, social, social and/or employment-related perspective (MEB, 2014, p. 9). The European Commission has identified eight key competences that must be developed through lifelong learning for personal achievement, active citizenship, social inclusion and employment in the information society. These competencies are; communication in mother tongue, communication in a foreign language, basic competences in mathematics, science and technology, digital competence, learning to learn, social and human competences, entrepreneurship and cultural awareness and expression (European Commission, 2018) and adopted in Turkey.

It is of great importance for the individual and social future that young people, who constitute an important part of the society, have qualifications for lifelong learning. In addition to the schools where the young population receives education, there are youth centers in our country

where they can attend to improve themselves and socialize. The education process in youth centers is carried out in the presence of youth leaders. Youth Leaders; They are educators who come together with students, graduates or dropouts at various levels as teachers or life coaches in youth centers and lead them in their various educations. It will be important for Youth Leaders to reflect the characteristics of young people between the ages of 14-29 in terms of determining the lifelong learning needs of the young population.

The aim of this research is to reveal the views of youth leaders on young people in terms of lifelong learning key competences. For this purpose, it was aimed to gain an opinion on the strengths and weaknesses of young people in terms of lifelong learning competencies by using the interview technique.

### **Methodology**

The research is a qualitative study conducted with a descriptive research design. In this study, 12 youth leaders from the provincial and central districts of Ankara, who agreed to be interviewed through stratified purposeful sampling, formed the study group of the research. In order to get the opinion of the youth leaders, the interview form created after the literature review was submitted to the opinion of three experts in the field of educational sciences and a Turkish teacher. After making the necessary arrangements, it was applied to the three youth leaders who were not included in the sample, and the form was finalized by structuring it in line with the feedback received. The data obtained from the interviews with the youth leaders were evaluated with the descriptive analysis method. In order to ensure the validity and reliability of the analysis, the themes and codes created by the literature review were developed, presented to expert opinion and edited until a joint decision was reached by both researchers. The data obtained from the interviews were coded separately by both researchers, then analyzed together and the findings were written in line with the common decision.

### **Results / Expected Outcomes**

When the interviews with youth leaders are analyzed according to the dimensions of lifelong learning key competences; It has been found that communication in mother tongue, communication in a foreign language, basic competences in mathematics, science and technology, social citizenship awareness, cultural awareness and expression competences are not sufficient and there are aspects that need to be developed. Youth; It has been found that they are sufficient in terms of digital, learning to learn, initiative and entrepreneurship competencies, and they have strengths.

**Keywords:** Lifelong learning, Key competencies, Lifelong learning competencies, Youth leader.

## **References**

- MEB. (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018). Ankara: MEB. Retrieved from [http://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_04/20025555\\_hbostratejibelgesi\\_2014\\_2018.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf)
- European Commission. (2018). Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for LifeLong Learning. Brussels: European Commission. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>

# Halk Eğitimi Merkezlerindeki Eğitimlerin Kursiyer Görüşlerine Göre İncelenmesi\*

*Bildiri Kodu: 263*

**Zeynep Meriç Özgür**

*Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

zeynebmeric@gmail.com

0000-0002-4087-9174

**Semra Güven**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

sguven@gazi.edu.tr

0000-0002-6939-1578

## **Giriş**

Bu araştırmanın amacını halk eğitimi merkezlerinde (HEM) eğitim alan kursiyerlerin, aldığı eğitimlere dair görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın problem durumunu HEM’de verilen eğitimler ve bu eğitimlerin kursiyer bakış açısıyla değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Araştırma ile HEM’de verilen eğitimlerle ilgili kursiyer görüşlerini ortaya koymak ve bu eğitimlerin daha nitelikli hale dönüştürülebilmesi için öneriler sunmak amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Araştırma amaçsal örnekleme göre belirlenmiş Çankaya Halk Eğitimi Merkezi’ndeki kurslarda eğitim alan kursiyerlerin görüşleri özelinde derinlemesine bir nitel analiz yaklaşımıyla kurgulanmıştır. Araştırmada "nitel durum çalışması" kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminin özelliklerini yansıtan durum çalışmasında, araştırmacı bir durum ya da durumlara odaklanır. Veriler doğal ortamında toplanır ve katılımcıların bakış açılarını yansıtır (Gall, Gall ve Borg, 1999). Araştırmada verilerin toplanması sürecinde görüşme yöntemi kullanılmıştır. Kursiyerlerin araştırmanın alt problemleri kapsamında görüşlerini almak, kendi terminolojik dilleri ile doğrudan kendilerinden bu düşünceleri öğrenebilmek amacıyla görüşme yöntemi seçilmiştir (Jones’den aktaran, Punch, 2005). Çalışma grubu amaçlı örneklemenin bir türü olan

---

\* Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmacının bulunduğu il Ankara'da en çok kurs açılan HEM olan Çankaya Halk Eğitimi Merkezi'nde en çok açılan ilk 10 kurs alanında eğitim alan toplam 32 kursiyerle görüşme (mülakat) yapılmıştır. Veriler uzman görüşleri doğrultusunda araştırmanın amacına uygun hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. En kısa görüşme 13 dakika en uzun görüşme 34 dakika sürmüştür. Toplamda 474 dakika ses kaydı alınmıştır. Görüşme sorularının geçerliliği için yönlendirici sorulardan kaçınılmıştır. Ayrıca veri toplama araçları önceden denenmiş, pilot uygulama yapılmıştır. Verileri analiz ederken içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacının kuram açısından önemli bulunan anlamların yapılandırmasına ve sınıflandırmasına yönelik ortaya koyduğu öneri niteliğinde olan içerik analizinde (Gökçe, 2006) bu sınıflamalar sayısal verilere dönüştürülmekte ve nitel veri analizi yapılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). İçerik analizinde öncelikle araştırmaya katılan katılımcıların hepsi için ayrı ayrı açık kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Ardından açık kodlama sonucu ortaya çıkan kodlar birleştirilmiştir (Merriam, 2013). Bir sonraki aşamada ise bu kodlar sınıflandırılmıştır ve benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Alanyazında güvenilirlik sonucunun en az %70 olması durumunda değerlendiriciler arası güvenilirliğin sağlanabileceği (Miles ve Huberman, 2015), eğitim araştırmalarında ise oranın en az %80 (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2006) olması gerektiği belirtilmektedir. Bu aşamada kodlamanın güvenilirliği %87 olarak hesaplanmıştır. Bulgularda yer alan tema ve kodları destekleyecek nitelikte bazı kursiyerlerin görüşlerinden doğrudan yapılan alıntılar kursiyerlere K1, K2... şeklinde kodlar yazılarak verilmiştir. Süreç sonunda elde edilen nitel veriler farklı kodlayıcılar tarafından kodlanmış ve bu kodlar karşılaştırılarak tutarlık sağlanmaya çalışılmıştır. Her veri kod ve tema bütünlüğü içinde verilmiş ve analiz edilmiştir.

## **Sonuçlar**

Araştırmada bulgulara göre; HEM'deki kurs çeşitliliğinin yeterli olduğu ancak bu hususta kursiyerlerin bilgilendirilmeye ihtiyacı olduğu; HEM'deki öğreticilerin andragoji bilgisi noktasında birtakım eksiklikleri bulunduğu; HEM'deki eğitimlerin gerçekleştirilmesinde fiziksel kapasite problemi olduğu, sosyal nedenlerle kursları tercih eden bireylerin HEM'deki eğitimlerden oldukça memnun oldukları, ekonomik nedenlerle kursları tercih eden bireylerin istihdama katılma noktasında aldıkları belgelerin ihtiyacı karşılama durumunun yeterli olmadığı ancak genel olarak tüm yönleriyle değerlendirildiğinde HEM'de verilen kursların

kursiyerler tarafından tercih edildikleri ve memnun kaldıkları; kursiyerlerin kurs öncesi ve sonrasında kendilerini değerlendirdiklerinde olumlu yönde oldukça anlamlı farklar gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Halk eğitimi, Yaygın eğitim, Hayat boyu öğrenme.

### **Kaynaklar**

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2006). *How to design and evaluate research in education* (8. b.). New York: McGraw-Hill Companies.

Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi – kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap*. (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, Çev.) Ankara: Pegem.

Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



# **Evaluation of the Trainings in the Public Education Centers according to the Perspective of Trainees\***

*Paper ID: 263*

**Zeynep Meriç Özgür**

*Ministry of National Education, Türkiye*

zeynebmeric@gmail.com

0000-0002-4087-9174

**Semra Güven**

*Gazi University, Türkiye*

sguven@gazi.edu.tr

0000-0002-6939-1578

## **Introduction**

The purpose of this research is to analyze the opinions of the trainees who get training in public education centers about the training provided in public education centers in terms of some variables. Within this frame, the problem of the research is comprised of evaluating the trainings in the public education centers from the perspective of trainees. It is also aimed to put forward the opinions of the trainees about the trainings provided in the public education centers and propose recommendations to enhance the quality of the trainings provided in public education centers.

## **Methodology**

The research was designed with an in-depth qualitative analysis approach, specific to the opinions of the trainees who get training in the courses at Çankaya Public Education Center, which were determined according to the purposeful sampling. The research was structured with the qualitative case study pattern, interview method was used while collecting the data. Within this scope, trainees in Çankaya Public Education Center, one of the public education center in Ankara where the researcher is located and the number of opened courses are the highest, interviews were made with 32 trainees who had training in first 10 mostly arranged courses.

---

\* This study was produced from the first author's master's thesis.

The data were collected through semi-structured interview forms prepared in accordance with the purpose of the research in regard to expert opinions. The shortest interview was 13 min; the longest interview was 34 min. In total 474 min voice recording was made. Data gathering tools were tested prior to the implementation and a pilot implementation was performed (Yıldırım and Şimşek, 2013). In the content analysis, first, open coding was done separately for all the participants attending the research. In the next step, these codes are classified and similar codes are brought together and themes were created (Merriam, 2013). In literature, it is stated that reliability will be ensured on condition that reliability rate is 75% in minimum (Miles and Huberman, 2015) and in educational researches; it should 80% at least (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2006). In this phase, coding reliability was calculated to be 87%. When trainee opinions were quoted, trainees were coded such as K1, K2 etc to support the themes and codes among the findings. At the end of the process, collected qualitative data were coded by different coding and these codes were compared to ensure consistency. Each data was given in the integrity of code and theme and it was analyzed.

## **Results**

According to the research findings, it has been found out that variety of courses in public education centers are sufficient however trainees need to be informed about this issue; the instructors conducting the courses in public education centers have some knowledge deficiencies related to andragogy; there is a physical capacity problem in the implementation of the trainings in the public education centers; the individuals who prefer the courses for social reasons are satisfied with the trainings given in the public education centers; however, when evaluated generally in terms of all aspects trainings given in public education centers are preferred by the trainees and they are satisfied with these and also the trainees recognized quite positive differences when they evaluated themselves before and after the courses.

**Keywords:** Public education, Non-formal education, Lifelong learning.

## **References**

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2006). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Companies.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi – kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap*. (S. Akbaba-Altun & A. Ersoy, Trans.) Ankara: Pegem.

Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

# İklim Değişikliği ve Çevre Anlayışına Dayalı Öğretim Programlarının Önemi Üzerine Bir Değerlendirme

*Bildiri Kodu: 292*

**Nihal Gökçe**

*Hitit Üniversitesi, Türkiye*

nihalgokce@gmail.com

0000-0003-0030-658X

## **Giriş**

Özellikle Sanayi Devrimi'nden bugüne kadar geçen süreçte fosil yakıt kullanımının artması, çevre dostu olmaktan oldukça uzak sanayi tesislerinin kurulması, tarım arazilerinin ve ormanların yoğun tahribatı gibi insan kaynaklı faaliyetler sonucu atmosferik sera gazı konsantrasyonlarında önemli artışlar gözlemlenmiştir. Bu artışların sürekli hale gelmesi ise, bugün geri döndürülemez etkilerini hissettiğimiz iklim değişikliğine neden olmuştur. İklim değişikliğinin etkilerini azaltmanın biricik yolu ülkelerin sera gazı emisyon hacimlerinin devamlı surette aşağı yönlü hareketi iken, bunu sağlamak için gereken farkındalık seviyelerine henüz ulaşılmadığından, ülkeler hedefledikleri sera gazı emisyon düzeylerine erişmekten oldukça uzak görünmektedir. Çevre tahribatının su, hava ve kara alanlarını kirletmesinin yanı sıra iklim değişikliğine bağlı olarak dramatik ölçülerde yaşanan biyoçeşitliliğin azalması, okyanus ve deniz sularının daha asidik hale gelmesi, buzulların erimesi, deniz suyu seviyelerinin yükselmesi, aşırı hava olaylarının görülme sıklık ve şiddetinin artması gibi pek çok olumsuz faktör tüm canlı yaşamını farklı risklerle karşı karşıya bırakmaktadır. Çevre ve iklim değişikliği konularında bireylerin farkındalığını artırmak için bu konuları yaşam boyu öğrenmenin ve bu konulardaki duyarlılığı toplumsal kültürün bir parçası haline getirmek dünyanın geleceğini şekillendirmek açısından hayati önem taşımaktadır. Bireylerin tüm okul yaşamlarına yayılmış kapsamlı bir çevre eğitimi ve uygulamalarının programlarda yer alması önümüzdeki on yılda gözle görülür bir fark yaratmaya başlayacaktır. Okulların çevre ile dost bir anlayışla inşa edilmesi, gri su sistemlerinin istinasız tüm okullarda kullanılması, enerji dostu ısınma ve aydınlanma donanımının sağlanması, okul bahçelerinin ve çevre alanların öğrenciler tarafından ağaçlandırılmasının teşvik edilmesi, çevre temizliğinin sağlanması, geri dönüşüm ve sıfır atık anlayışının yerleştirilmesi, gerek ilk ve orta düzeyde gerekse yükseköğretimde

görev alan tüm bireylerin bu konuda kapsamlı eğitimi, öğretim programlarında iklim ve çevre konulu derslerin her dönem yer alması, sürekli güncellenen özgün dijital içeriklerle bu derslerin daha ilgi çekici ve yeni kuşağa hitap eder hale dönüştürülmesi ve tüm bu edinilen bilgilerin davranışa dönüşmesi için atölye, proje, kulüp, kamp gibi çeşitli sosyal etkinliklerin süreklilik kazanması gerekmektedir. Ayrıca eğitimin öncelikle ailede başladığı kabulü altında ailelere ve toplumun çeşitli kesimlerine iklim okuryazarlığı eğitimi vermek iklim ve çevre kültürünün yaygınlaşması açısından önemlidir.

### **Yöntem**

Paris Anlaşması'na taraf olan ülkemiz de pek çok ülke gibi coğrafi konumu açısından iklim değişikliğinden en fazla etkilenecek alanlar arasında yer almaktadır. Bu nedenle bu çalışmada öncelikli olarak iklim değişikliğinin dünyayı ve özelde ülkemizi nasıl etkileyeceği ve bu etkileri bertaraf etmek ya da en aza indirmek için neler yapılması gerektiği konuları ele alınacaktır. Sonrasında çevre ve iklim konularında eğitiminin farkındalığı ne düzeyde etkilediğine ilişkin literatür taramasına yer verilecek olup, bunun öğretim programlarında nasıl yer alması gerektiği ayrıntılı olarak incelenecektir.

### **Sonuçlar**

Çalışmanın sonuçları çevre ve iklim konularında bilinç düzeyinin yaşam boyu öğrenme, ebeveyn eğitimi ve sosyal etkinliklerle daha da arttığını ve bu çok aktörlü sürecin çevreyi koruma farkındalığını çevreyi koruma güdüsüne dönüştürdüğünü göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Sera gazı emisyonu, Yaşam boyu öğrenme, Çevre bilinci, Farkındalık düzeyi, İklim okuryazarlığı

# **Climate Change and an Assessment on the Importance of Educational Programs Based on the Environmental Understanding**

*Paper ID: 292*

**Nihal Gökçe**

*Hitit University, Türkiye*

nihalgokce@gmail.com

0000-0003-0030-658X

## **Introduction**

Especially since the Industrial Revolution, significant increases in atmospheric greenhouse gas concentrations have been observed as a result of human-induced activities such as the increase in the use of fossil fuels, the establishment of industrial facilities that are far from being environmentally friendly, and the intense destruction of agricultural lands and forests. The continuation of these increases has caused climate change, the effects of which we feel today, irreversible. While the only way to reduce the effects of climate change is the continuous downward movement of greenhouse gas emission volumes of countries, countries seem far from reaching their targeted greenhouse gas emission levels since the awareness levels required to achieve this have not yet been reached. In addition to the environmental destruction polluting water, air and land areas, there are many negative effects such as the dramatic decrease in biodiversity due to climate change, the fact that ocean and sea waters become more acidic, the melting of glaciers, the increase in sea water levels, the increase in the frequency and severity of extreme weather events. This factor exposes all living things to different risks. In order to increase the awareness of individuals about the environment and climate change, making these issues a part of lifelong learning and sensitivity on these issues is vital in shaping the future of the world. The inclusion of comprehensive environmental education and practices in the programs of individuals throughout their entire school life will begin to make a noticeable difference in the next ten years. Building schools with an environmentally friendly approach, using gray water systems in all schools without exception, providing energy-friendly heating and lighting equipment, encouraging the afforestation of school gardens and surrounding areas by students, ensuring environmental cleanliness, placing recycling and zero waste understanding, Comprehensive education of all individuals who work in secondary and higher

education, the inclusion of courses on climate and environment in the curriculum every semester, the transformation of these lessons into more interesting and appealing to the new generation with constantly updated original digital content, and the transformation of all this acquired knowledge into behavior. For this purpose, various social activities such as workshops, projects, clubs and camps should gain continuity. In addition, providing climate literacy education to families and various segments of the society, under the assumption that education first starts in the family, is important for the spread of climate and environmental culture.

### **Methods**

Our country, which is a party to the Paris Agreement, is among the areas that will be most affected by climate change in terms of its geographical location, like many other countries. For this reason, in this study, first of all, how climate change will affect the world and our country in particular and what should be done to eliminate or minimize these effects will be discussed. Afterwards, a literature review will be given on how education on environment and climate issues affects awareness, and how this should be included in curricula will be examined in detail.

### **Results**

The results of the study show that the level of consciousness on environment and climate issues increases with lifelong learning, parent education and social activities, and this multi-actor process transforms the awareness of protecting the environment into an incentive to protect the environment.

**Keywords:** Greenhouse gas emission, Lifelong learning, Environmental awareness, Awareness level, Climate literacy

**YETİŞKİN EĞİTİMİNDE PROGRAM ÇALIŞMALARI**

**CURRICULUM STUDIES IN ADULT EDUCATION**



## Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzlarının İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 59*

### **Sadık Yüksel Sivacı**

*Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye*

sysivaci@mehmetakif.edu.tr

0000-0002-9002-3155

### **Ahmet Aslan**

*Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye*

2030421001@ogr.mehmetakif.edu.tr

0000-0001-7562-0894

### **Giriş**

Mizah, insan hayatında önemli ve etkili bir rol oynamaktadır (Durmuş, 2000). Hem bireysel hem de sosyal bir varlık olan insan, günlük yaşamında karşılaştığı birçok olay ve durumda mizaha oldukça sık bir biçimde başvurmaktadır (Özünlü, 1995).

Öğretmen adaylarının hem kendileriyle hem de çevrelerindeki insanlarla iyi bir iletişim kurmalarının yanı sıra mizaha da sahip olmaları beklenmektedir. Çünkü mizah kişilerarası ilişkilerin gelişmesine ve çatışmaların azalmasına (Semrud-Clikeman ve Glass, 2010), duyguların olumlu düşünme yoluyla ifade edilmesine ve ortaya çıkışına zemin hazırlamaktadır (Smith, Harrington ve Neck, 2000). Bazı araştırmalar, öğretmen adaylarının mizah tarzlarını daha fazla kullandıkça problem çözme yaklaşımlarının daha olumlu hale geldiğini (Traş, Arslan ve Mentiş-Taş, 2011) ve problemlerin üstesinden gelme konusunda daha özgüvenli olduklarını belirtmektedir (Sarı ve Aslan, 2005). Ayrıca başka bir çalışmada ise mizah duygusu yüksek öğrencilerin daha iyimser oldukları (Durmuş ve Tezer, 2001) ve mizah tarzlarını kullanan öğrencilerin ise kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu ortaya konmuştur (Bilge ve Saltuk, 2007).

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının mizah tarzlarının belirlenerek ve araştırma sonucunda elde edilecek bulgular yardımıyla öğretmenlerin nasıl bir mizah tarzının olması gerektiği konusunda bir fikir vereceği ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **Yöntem**

Bu araştırmada nicel yöntem olan genel tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modeli, değişkenlerin tek tek incelendiği araştırmalardır (Karasar, 2005).

Araştırmanın örnekleme, uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2021-2022 bahar dönemi okul öncesi, fen bilgisi, ilköğretim matematik, sınıf eğitimi, sosyal bilgiler, türkçe eğitimi, ingilizce ve rehberlik ve psikoloji danışmanlık öğretmenliği bölümleri 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına dayalı olan uygun örnekleme yöntemi, bazı araştırma konularında bilgilerin hızlıca toplanması ve izin açısından sorun yaşanılmaması amacıyla tercih edilen bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve "Mizah Tarzları Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu geliştirilmiştir.

Mizah Tarzları Ölçeği: Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlaması Yerlikaya (2003) tarafından yapılan ölçek, mizah kullanımındaki bireysel farklılıklara ilişkin yedili likert tipi 32 madde ile dört farklı boyutu değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Veriler, öğrencilerden Google Form yolu ile veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin, öğretmen adaylarının mizah tarzları düzeylerinin demografik değişkenlere bağlı olarak nasıl bir yayılım gösterdiğini incelemek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılacaktır. Daha sonra ölçekten elde edilen katılımcı puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenecektir. Ölçekten elde edilen katılımcı puanlarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla verilerin normal dağılması halinde parametrik testlerden bağımsız örneklemler t-testi kullanılacaktır. Verilerin normal dağılmaması halinde ise parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılacaktır. Bütün analizler lisanslı SPSS Statistics 26 paket programı kullanılarak yapılacaktır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Verilerin analizi yapılmakta olup elde edilen bulgulara göre sonuç ve önerilere yer verilecektir.

**Anahtar Sözcükler:** İletişim, İyimser, Kaygı düzeyi, Özgüven, Problem çözme

### **Kaynaklar**

- Bilge, F. & Saltuk, S. (2007). Humour styles, subjective well-being, trait anger and anxiety among university students in turkey. *World Applied Science Journal*, 2(5), 464-469.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, Y. (2000). *The relationship between sense of humor and coping strategies*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Durmuş, Y. & Tezer, E. (2001). Mizah duygusu ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki. *Türk Psikoloji Dergisi*, 47, 25-32.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (15. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özünü, Ü. (1995). Yaşam ve gülmece. *Güldiken*, 6(Ocak 1995), 8-12.
- Sarı, T. & Aslan, H. (2005). Mizah tarzları ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Özet Kitabı* içinde (s. 105– 106). İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Semrud-Clıkeman, M. & Glass, K. (2010). The relation of humor and child development: Social, adaptive, and emotional aspects. *Journal of Child Neurology*, 25(10), 1248-1260.
- Smith, W. J., Harrington, K. V. & Neck, C. P. (2000). Resolving conflict with humor in a diversity context. *Journal of Managerial Psychology*, 15(6), 606–621. <https://doi.org/10.1108/02683940010346743>
- Tıraş, Z., Arslan, C. & Mentiş-Taş, A. (2011). Öğretmen adaylarında mizah tarzları, problem çözme ve benlik saygısının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 716-732. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.595124>

## **Examination of Teacher Candidates' Humor Styles**

*Paper ID: 59*

**Sadık Yüksel Sivacı**

*Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Türkiye*

sysivaci@mehmetakif.edu.tr

0000-0002-9002-3155

**Ahmet Aslan**

*Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Türkiye*

2030421001@ogr.mehmetakif.edu.tr

0000-0001-7562-0894

### **Introduction**

Humor plays an important and effective role in human life (Durmuş, 2000). Man, who is both an individual and a social being, uses humor quite frequently in many events and situations he encounters in his daily life (Özünü, 1995).

Pre-service teachers are expected to have good communication with themselves and the people around them, as well as to have humor. Because humor contributes to the development of interpersonal relationships and the reduction of conflicts (Semrud-Clikeman and Glass, 2010), expressing emotions through positive thinking and paves the way for its emergence (Smith, Harrington and Neck, 2000). Some studies indicate that the more prospective teachers use their humor styles, the more positive their problem-solving approaches become (Traş, Arslan and Mentiş-Taş, 2011) and they become more confident in overcoming problems (Sarı and Aslan, 2005). In addition, in another study, it was revealed that students with a high sense of humor were more optimistic (Durmuş and Tezer, 2001) and students who used humor styles had lower anxiety levels (Bilge and Saltuk, 2007).

The aim of this study is to determine the humor styles of teacher candidates and with the help of the findings to be obtained as a result of the research, it is thought that it will give an idea about what kind of humor style the teachers should have and contribute to the literature.

## **Methodology**

In this study, single scanning model, which is one of the general scanning models, which is a quantitative method, was used. Single screening model is the research in which the variables are examined one by one (Karasar, 2005).

The sample of the study was selected by convenient sampling method. Burdur Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education 2021-2022 spring semester pre-school, science, primary school mathematics, classroom education, social studies, Turkish education, English and guidance and psychology counseling teaching departments consist of 1st, 2nd, 3rd and 4th grade students. The convenient sampling method, which is based on accessibility and convenience, is a preferred method in order to collect information quickly on some research subjects and to avoid problems in terms of permission (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2010).

Personal information form and "Humor Styles Scale" were used as data collection tools in the research.

**Personal Information Form:** A personal information form was developed by the researchers in order to obtain information about the demographic characteristics of the students participating in the study.

**Humor Styles Scale:** The scale, developed by Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray and Weir (2003) and adapted into Turkish by Yerlikaya (2003), aims to evaluate four different dimensions with 32 seven-point Likert-type items related to individual differences in the use of humor.

Data were collected from students via Google Form. Descriptive statistics will be used to examine the extent of the collected data, the level of humor styles of teacher candidates depending on demographic variables. Then, it will be examined whether the participant scores obtained from the scale show a normal distribution. In order to examine whether the participant scores obtained from the scale differ according to demographic variables, if the data are normally distributed, the samples t-test will be used independent of the parametric tests. If the data is not normally distributed, the Mann Whitney U test, one of the non-parametric tests, will be used. All analyzes will be made using the licensed SPSS Statistics 26 package program.

## Results / Expected Outcomes

Analysis of the data is carried out and results and recommendations will be given according to the findings.

**Keywords:** Anxiety level, Contact, Optimistic, Problem solving, Self-confidence

## References

- Bilge, F. & Saltuk, S. (2007). Humour styles, subjective well-being, trait anger and anxiety among university students in turkey. *World Applied Science Journal*, 2(5), 464-469.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, Y. (2000). *The relationship between sense of humor and coping strategies*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Durmuş, Y. & Tezer, E. (2001). Mizah duygusu ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki. *Türk Psikoloji Dergisi*, 47, 25-32.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (15th ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özünü, Ü. (1995). Yaşam ve gülmece. *Güldiken*, 6(Ocak 1995), 8-12.
- Sarı, T. & Aslan, H. (2005). Mizah tarzları ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki. In *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Özet Kitabı* (pp. 105– 106). İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Semrud-Clíkeman, M. & Glass, K. (2010). The relation of humor and child development: Social, adaptive, and emotional aspects. *Journal of Child Neurology*, 25(10), 1248-1260.
- Smith, W. J., Harrington, K. V. & Neck, C. P. (2000). Resolving conflict with humor in a diversity context. *Journal of Managerial Psychology*, 15(6), 606–621. <https://doi.org/10.1108/02683940010346743>
- Traş, Z., Arslan, C. & Mentiş-Taş, A. (2011). Öğretmen adaylarında mizah tarzları, problem çözme ve benlik saygısının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 716-732. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.595124>

**Anlamaya Dayalı Tasarım Uygulamasının (UbD) Yetişkinlerin İngilizce Konuşma  
Becerisi ve Kaygı Düzeyi Üzerindeki Etkisi: Bir Durum Çalışması**

*Bildiri Kodu: 80*

**Zeynep Tunay Gül**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

zeyneptunaygul@gmail.com

0000-0001-9786-5307

**Sertel Altun**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

saltin@yildiz.edu.tr

0000-0002-1951-5181

**Giriş**

Yetişkinler, iş hayatında mesleki tatmin ve kişisel gelişimleri için gerekli bazı becerileri kazanmak için eğitim veya öğretim programlarına katılma eğilimindedirler. Çeşitli sertifika programları ve kurum içi eğitim programları ile gerçekleştirilen eğitimdeki kayıt dışı yapı, pazardaki rekabetin artması nedeniyle özellikle şirketler tarafından talep görmektedir. Bu tür eğitimlerin çok sayıda olmasına rağmen, yetişkinlerin farklı nedenlerden dolayı bu tür etkinliklere katılması zor olabilmektedir. Gökkaya (2014), yoğun iş hayatı, ailedeki ebeveynlik rolleri ve bu ikisinin bir araya getirdiği sorumluluklar nedeniyle yetişkinlerin bu tür eğitim programlarında yer alamadıklarını ya da ihtiyaçlarını karşılayan eğitim materyalleri bulmakta zorluklarla karşılaştıklarını belirtmektedir. Yetişkinlerin ‘güncel’ kalabilmek için ihtiyaç duydukları yetkinliklerden biri de İngilizce konuşma becerisidir çünkü 20 yıl içinde İngilizce bilginin depolandığı bir ev ve dünya çapında iletişim için bir araç haline gelmiştir (Gore ve Vitthal, 2010). Zaremba (2006) İngilizce konuşma becerisinin iletişim için en önemli beceri olduğunu belirtirken, Celce-Murcia ve Olshtain (2000) ise konuşmanın edinilmesi en zor beceri olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda Anlamaya Dayalı Tasarımın (UbD) hem anlamlı hem de kalıcı öğrenme sağladığı (Yurtseven ve Altun, 2018) görüşünden hareketle bu çalışmada İstanbul'da bir şirketin çeşitli pozisyonlarında çalışan yetişkinlerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak, konuşmaya teşvik ederken konuşma kaygılarının azaltılması ve uygulanan programın etkinliğinin hem nicel hem nitel yollardan elde edilen

bulgularla beraber incelenerek değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın, yetişkin eğitimindeki zorlukları ve sorunları göz önünde bulundurarak yetişkinlerin İngilizce konuşma konusunda ne derece endişeli hissettiklerini gösteren bir tablo sunmayı ve bunun üzerine kariyerlerinde önemli sonuçları olan bu kritik beceriyi geliştirmek için gerekli eğitim fırsatlarına rehberlik etmede önemli katkılar sunabileceğinden dolayı değerli olduğu düşünülmektedir.

## **Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma modellerinden biri olarak durum çalışması benimsenmiştir. Bu modelde, veri toplama genellikle kapsamlı olabilir (Cresswell, 2012). Hem nicel (İngilizce Konuşma Kaygı Ölçeği, başarı testi ve performans görevi) hem de nitel (gözlem formu, görüşme formu ve öğrenme günlüğü) veri toplama araçlarına olanak sağladığı için durum çalışması bu araştırmanın niteliğine uygun bulunmuştur. Katılımcılar İstanbul'da özel bir şirketin çeşitli pozisyonlarında çalışan 15 yetişkinden oluşmaktadır. Programa yalnızca İngilizce orta düzeyde olan yetişkinlerin katılmasına izin verilmiştir (dört hafta, dört oturum, toplam 12 ders saati).

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Uygulama sonunda UbD ile tasarlanan bir öğretim programının yetişkinlerin İngilizce konuşma becerilerindeki başarısını arttırdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca sonuçlar, kursa başlarken oldukça endişeli ve rahatsız hisseden yetişkinlerin program sonunda kendilerini daha rahat hissetmeye başladıklarını göstermiştir. UbD modeli ile tasarlanan öğretim planının, yetişkinlerin çalışma şartları göz önünde bulundurularak oluşturulan ideal bir sınıf ortamında İngilizce konuşmalarına yardımcı olmayı amaçlayan içeriğe odaklanıldığında kaygı düzeyinin azaltılabileceği sonucuna varılabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD), İngilizce konuşma becerileri, İngilizce konuşma kaygısı, Yetişkin eğitimi

## **Kaynaklar**

Celce-Murcia, M. & Olshtain E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative research* (4. b.). Boston: Pearson Education Inc.



- Gore, D. & Vitthal, G. (2010). Techniques for developing speaking skills and fluency. *The IUP Journal of Soft Skills*, 4(1), 7-17.
- Gökkaya, Z. (2014). Yetişkin eğitiminde yeni bir yaklaşım: oyunlaştırma. *HAYEF: Journal Education*, 11(1), 1-84.
- Yurtseven, N. & Altun, S. (2018). Understanding by Design (UbD) in EFL teaching: Teachers' professional development and students' achievement. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(2), 437–461. <https://doi.org/10.12738>
- Zaremba, A. J. (2006). *Speaking professionally*. Canada: Thompson South-Western.

# **The Effect of Understanding by Design (UbD) on Adults' English-Speaking Skills and Anxiety Levels: A Case Study**

*Paper ID: 80*

**Zeynep Tunay Gül**

*Yıldız Teknik University, Türkiye*

zeyneptunaygul@gmail.com

0000-0001-9786-5307

**Sertel Altun**

*Yıldız Teknik University, Türkiye*

saltin@yildiz.edu.tr

0000-0002-1951-5181

## **Introduction**

Adults need formal and informal education and tend to participate in different training or educational programs to acquire some skills necessary for their business life, professional satisfaction, and personal development. The informal structure in education, carried out through various certificate programs and in-house training, has been in demand, especially by companies due to the increasing competition in marketplaces. Although such educational opportunities are numerous, it may still be challenging for an adult to participate in such activities due to some specific reasons. Gökçaya (2014) states that adults could not take part in such facilities due to the busy work life, parenting roles in the family and the responsibilities that these two bring together or face various difficulties in finding educational materials meeting their needs. One of the concerns to be achieved by adults to remain “contemporary” and updated is the ability to use English since in 20 years, English has become a home where information is stored and a tool for worldwide communication (Gore and Vitthal, 2010). Zaremba (2006) states that speaking skill is the most essential skill for communication, but Celce-Murcia and Olshtain (2000), on the other hand, emphasizes it is the most difficult skill to acquire. In this sense, ‘*Understanding by Design*’ was considered to maintain the necessary conditions for adult learners who work at a company in Istanbul and help them develop their English-speaking skills and encourage them to speak as UbD provides both meaningful and

permanent learning (Yurtseven and Altun, 2018). Noticing the challenges and problems in adult education, this endeavor is considered valuable because it aims to present a meaningful picture displaying to what extent adults feel anxious about speaking English and thereupon guide interventions and trainings to ameliorate this critical skill that has significant consequences on adults' careers.

### **Methodology**

The case study method was adopted as one of the qualitative research patterns in this study. In this pattern, data collection can usually be comprehensive (Cresswell, 2012). The case study was appropriate for the nature of this research as qualitative (English-Speaking Anxiety Scale, achievement test and performance task) and quantitative data collection tools (observation form, interview form and learning diary) were both used. The participants are 15 adults working in various positions in a private company in Istanbul. Only adults who were at the pre-intermediate and intermediate level in English were allowed to participate in the program (four weeks, four sessions, 12 class hours).

### **Results / Expected Outcomes**

At the end of the implementation, it was revealed that an instructional program designed with UbD increases the success of adult learners in English speaking skills. Moreover, the results showed that the adults feeling rather uncomfortable and anxious while beginning the course started to feel more relieved at the end of the program. It can be concluded that the instructional plan designed with the UbD model may reduce the anxiety level of learners when the design focuses on the content that aims to help learners speak with less stress in an ideal classroom atmosphere.

**Keywords:** Adult education, English speaking anxiety, English-Speaking skills, Understanding by Design (UbD)

### **References**

- Celce-Murcia, M. & Olshtain E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Gore, D. & Vitthal, G. (2010). Techniques for developing speaking skills and fluency. *The IUP Journal of Soft Skills*, 4(1), 7-17.

Gökkaya, Z. (2014). Yetişkin eğitiminde yeni bir yaklaşım: oyunlaştırma. *HAYEF: Journal Education*, 11(1), 1-84.

Yurtseven, N. & Altun, S. (2018). Understanding by Design (UbD) in EFL teaching: Teachers' professional development and students' achievement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(2), 437–461. <https://doi.org/10.12738>

Zaremba, A. J. (2006). *Speaking professionally*. Canada: Thompson South-Western.

# Öğretmen Eğitimi Lisans Programlarında Yetişkin Eğitimi Konusunda Öğreticilerin Görüşleri

*Bildiri Kodu: 96*

## **Damla Eldeleklioğlu Onuk**

*Bursa Uludağ Üniversitesi Erasmus Birimi, Türkiye*

damlaeonuk@gmail.com

0000-0002-8207-7719

## **Çiğdem Suzan Çardak**

*Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye*

*Eskişehir Teknik Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Uygulamalı Eğitimde İnsan Bilgisayar Etkileşimi Ortak Uygulama ve Araştırma Merkezi  
(Es-İBE), Türkiye*

csbelikusakli@anadolu.edu.tr

0000-0002-1643-1599

## **Giriş**

Yetişkin eğitimi en genel tanımıyla; yetişkinlerin öğrenme süreci olarak açıklanmakla birlikte yetişkinlerin yeni bilgiler, anlayışlar, beceriler, tutumlar, ilgi alanları veya değerler edindikleri bir dizi organizasyonel etkinliklerdir (Knowles, 1980, s. 25). Planlı ve programlı olarak yürütülen bu eğitimleri birçok farklı kurum ve bu kurumların eğitimcileri düzenleyebilmektedir. Ülkemizde aldıkları eğitim seviyesine bakılmaksızın yetişkinlere eğitimlerin düzenlendiği devlet kurumları çoğunlukla halk eğitim merkezleridir. Halk eğitim merkezlerinde yürütülen eğitimlerin bir kısmını eğitim fakültelerinden mezun olan ve Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esaslarına (MEB, 2014) göre atanan öğretmenler yürütmektedir. Öğretmenler, bu kurumlar haricinde yetişkinlere eğitim veren özel eğitim kurumlarında ve yükseköğretim kurumlarında çalışabilmekte, aile eğitimi kapsamında velilere eğitimler düzenleyebilmektedirler. Öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim fakültelerinde yetişkin eğitimi ile ilgili bir ders verilme durumu araştırıldığında, 2018-2019 yılı itibariyle YÖK tarafından Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi dersinin seçmeli mesleki ders olarak programlarda yerini aldığı görülmektedir. Ancak dersin seçmeli olması bu dersin öğretmen adayları tarafından bilinirliği azaltabilmektedir. İliç ve Haseski (2019) tarafından

yapılan çalışma, Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme dersinin seçmeli ders olmasından ötürü öğretmen adaylarının tercih edilebilme konusunda haberdar olma oranlarının düşük olduğunu göstermektedir. Başkan (2021) tarafından yapılan çalışmada da çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun yetişkin eğitimi üzerine herhangi bir eğitim almadığı ortaya konulmuştur. Bu durum, öğretmenler ve öğretmen adayları arasında yetişkin eğitim konusunda bilgi ve becerilere sahip olma düzeyi açısından önemli farklılıklara sebep olabilir. Bu nedenle öğretmen eğitimi lisans programlarında yetişkin eğitimi konusuna yer verilmesi durumunun belirlenmesi önemli bir gerekliliktir.

Bu çalışmada, “öğretmen eğitimi lisans programlarında ders veren öğretim üyelerinin görüşlerine göre eğitim fakültelerinde yetişkin eğitimi konusuna yer verme durumu nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruya yanıt aramak üzere bu çalışmanın iki araştırmacısının görev yaptığı iki üniversitenin eğitim fakülteleri örnekleri üzerinde durulmuştur.

### **Yöntem**

Anadolu Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakülteleri örneğinin alındığı betimsel tarama desenindeki bu çalışmada her iki üniversitede görev yapan 272 öğretim üyesi çalışma evrenini oluşturmuş ve tamamına e-posta ile elektronik anket bağlantısı gönderilmiştir. Öğretim üyelerinin 76’si çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak kapalı ve açık uçlu toplam 10 adet sorudan oluşan elektronik anket kullanılmıştır. Bu soruların ilk beşi kişisel bilgilere yönelik iken son beş soru yetişkin eğitime yönelik sorulardır. Bu son beş sorunun dördü evet/hayır tipi ve buna göre ilave açıklama isteyen soru iken biri açık uçlu sorudur. Elektronik anket ile toplanan nicel verinin analizinde yüzde ve frekans rapor edilmiş, evet/hayır sorularında ilave açıklamalar doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuş, açık uçlu sorudan toplanan nitel verinin analizinde ise tematik analiz yapılmıştır. Tematik analiz sürecinde ortaya çıkan kodlar bağımsız bir araştırmacı tarafından incelenmiş ve araştırmacılar arasında kodlamalar üzerinde görüş birliğine varılmıştır.

### **Sonuçlar**

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, çalışmaya katılan 34 öğretim üyesi yetişkin eğitimi ile ilgili faaliyet yürütmüş, 29 öğretim üyesi yetişkin eğitimi ile ilgili bir eğitim vermemiş, eğitime katılmamış ve çalışma gerçekleştirmemiştir. Araştırmada öğretim üyelerinin yetişkinlere yönelik öğretim hizmeti sunan öğreticilerin sahip olması beklenen temel mesleki becerilerine yönelik görüşleri sorulduğunda, yetişkin bilimi/andragoji alanında bilgi sahibi olunması, konu alanı uzmanlığı, program öğeleri kapsamında dersi tasarlama, iletişim becerisi ve öğreticilerin

sahip olması beklenen kişilik özellikleri ile ilgili görüşler ön plana çıkmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin görüşleri, iki fakültede de yetişkin eğitimi konusunda öğretmen adaylarına yönelik düzenlenen etkinliklerin ve çalışmaların sınırlı olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, yetişkin eğitimi konulu herhangi bir ders yürüttüğünü belirten beş öğreticinin dördünün paylaştığı deneyimler, yetişkin eğitimi konusunda bir öğretim programının geliştirilmesinde duyulan gereksinime ipucu niteliğindedir.

**Anahtar Sözcükler:** Andragoji, Gereksinim belirleme, Mesleki gelişim, Program geliştirme

### **Kaynaklar**

Başkan, Y. (2021). *Halk eğitimi merkezlerinde görev alan sınıf öğretmenlerinin yetişkin eğitime ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

İliç, U. & Haseski, H. İ. (2019). Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi dersine yönelik görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 51-66. <https://doi.org/10.12984/egeefd.488612>

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education from pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge.

MEB. (2014, 20 Şubat). Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları. [https://tkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_06/30161256\\_9\\_cizelgeveesaslar.pdf](https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_06/30161256_9_cizelgeveesaslar.pdf) sayfasından erişilmiştir.

## **Instructors' Views on Adult Education in Teacher Education Degree Programs**

*Paper ID: 96*

**Damla Eldeleklioğlu Onuk**

*Bursa Uludağ University Erasmus Office, Türkiye*

damlaeonuk@gmail.com

0000-0002-8207-7719

**iğdem Suzan ardak**

*Anadolu University Faculty of Education, Türkiye*

*Eskişehir Technical University, Anadolu University, Eskişehir Osmangazi University*

*Joint Application and Research Center for Human Computer Interaction in Applied*

*Education, Türkiye*

csbelikusakli@anadolu.edu.tr

0000-0002-1643-1599

### **Introduction**

Adult education, in its most general definition, is explained as the learning process of adults, and it is a series of organizational activities in which adults acquire new knowledge, understandings, skills, attitudes, interests, or values (Knowles, 1980, p. 25). These educational activities, which are carried out in a planned and programmed manner, can be organized by many different institutions and trainers of these institutions. In Türkiye, as state institution, public education centres have been organizing courses for adults regardless of the level of education they receive. Some of the trainings conducted in public education centres are conducted by teachers, graduated from education faculties, and were appointed according to the Ministry of National Education Teaching Areas, Assignment and Lecture Teaching Principles (MoNE, 2014). Apart from these institutions, teachers can work in private education institutions and higher education institutions that provide adult education, and they can organize trainings for parents within the scope of family education. When the situation of teaching a course on adult education in education faculties is searched, it is seen that as of 2018-2019, the Lifelong Learning and Adult Education course has been included in the programs as an elective vocational course by the Council of Higher Education. However, the



fact that the course is elective may reduce the awareness of this course by the prospective teachers. The study conducted by İliç and Haseski (2019) shows that the rate of awareness of this course by the pre-service teachers is low due to its being an elective course. It was revealed in the study conducted by the Başkan (2021) that most of the teachers participating in the study did not receive any training on adult education. This may cause significant differences between teachers and prospective teachers in terms of the level of knowledge and skills on adult education. Therefore, it is an important requirement to determine the inclusion of adult education in teacher education degree programs. In this study, it's sought an answer to "What is the situation of including the subject of adult education in education faculties, according to the views of faculty members who teach in teacher education degree programs?" and the examples of education faculties of two universities, where the two researchers of this study have been working, were emphasized.

### **Methodology**

In this descriptive study, in which Anadolu University and Bursa Uludağ University Education Faculties sample were taken, 272 faculty members working in both universities encompasses the study universe and an electronic survey link was sent to all of them by e-mail. 76 of the faculty members participated voluntarily in the study. An electronic questionnaire consisting of a total of 10 closed and open-ended questions is used as a data collection tool. The first five of these questions are about personal information, while the last five are questions about adult education. While four of these last five questions are yes/no questions and require additional explanation accordingly, one is an open-ended question. Percentage and frequency were reported in the analysis of the quantitative data collected by the electronic questionnaire, additional explanations were presented with direct quotations in yes/no questions, and thematic analysis was performed in the analysis of the qualitative data collected from the open-ended question. The codes that emerged during the thematic analysis process were examined by an independent researcher and a consensus was reached among the researchers on the codes.

### **Results**

According to the findings obtained in the research, 34 faculty members participating in the study carried out activities related to adult education, 29 faculty members did not provide training on adult education, did not participate in the training, and did not carry out any study. When the opinions of the faculty members on the basic professional skills expected to be possessed by the teachers providing adult education services were asked, the opinions about

knowledge in the field of andragogy, subject area profession, designing the course within the scope of the program elements, communication skills and personality traits expected of the teachers have come into prominence. According to the findings obtained in the research; the opinions of the instructors showed that the activities and studies organized for prospective teachers on adult education in both faculties were limited. Indeed, the experiences shared by four of the five instructors who stated that they have taught any course on adult education are a clue to the need for the development of a curriculum on adult education.

**Key words:** Andragogy, Curriculum development, Needs analysis, Vocational development

### References

- Başkan, Y. (2021). *Halk eğitimi merkezlerinde görev alan sınıf öğretmenlerinin yetişkin eğitime ilişkin görüşleri*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- İliç, U. & Haseski, H. İ. (2019). Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi dersine yönelik görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 51-66. <https://doi.org/10.12984/egeefd.488612>
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education from pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge.
- MoNE. (2014, 20 February). Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları. Retrieved from [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_06/30161256\\_9\\_cizelgeveesaslar.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_06/30161256_9_cizelgeveesaslar.pdf)

**Türkiye’deki Özel Yetenekli Öğrencilerin Ailelerine Yönelik Aile Eğitim Programı  
Geliştirilmesi: İhtiyaç Belirleme Aşaması**

*Bildiri Kodu: 252*

**Şule Demirel Dingey**

*Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

suledemirel@anadolu.edu.tr

0000-0002-6709-7690

**Saadet Kılıçarslan**

*Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

saadetikilcarslan@anadolu.edu.tr

0000-0003-0307-6740

**Saadet Bayar**

*Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

saadetbayar@anadolu.edu.tr

0000-0002-5634-9151

**N. Ece Ünal**

*Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

neu@anadolu.edu.tr

0000-0002-2288-9774

**Giriş**

Özel yetenekli öğrencilerin aileleri, bu çocukların kendilerini gerçekleştirmelerinde ve mutlu birer birey olmalarında en önemli paydaşlardan biridir. Ayrıca aileler özel yetenekli çocuklarının yetenek gelişimi yolculuklarında kendileri de desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Onların ihtiyaçlarının belirlenmesi hem kendileri hem özel yetenekli çocuklar için doğru müdahaleler yapabilme anlamında önemlidir. Alanyazında özel yetenekli öğrencilerin aileleriyle ilgili sınırlı çalışmalar bulunmaktadır. İhlamur (2017) özel yetenekli çocukların ailelerinin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çalışmasında İstanbul’da yaşayan 155 özel

yetenekli ve 110 normal gelişim gösteren çocuğun ebeveynine ulaşmıştır. Çalışma sonucunda özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin, çocuğun özellikleri, toplumsal destek, aile içi etkileşim, akranlar, ebeveyn özellikleri ve akademik özellikler konularına dair danışmanlık alma ihtiyaçları olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmada Taba-Tyler'ın program geliştirme modelinin ilk adımı olan "ihtiyaçları belirleme" aşamasından yola çıkılmış ve Türkiye'deki özel yetenekli öğrencilerin ailelerinin güncel ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma özel yetenekli öğrencilerin ailelerine yönelik aile eğitim programı geliştirilmek üzere devam eden bir bilimsel araştırma projesinde aile ihtiyaçlarının belirlendiği aşamayla ilgilidir.

### **Yöntem**

Bir aile eğitim programı geliştirilmesi hedeflenen çalışmanın ana deseni; çok aşamalı karma desen (Creswell ve Plano-Clark, 2015) olup, çalışmanın ilk ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu aşama tarama araştırması (Christensen, Johnson ve Turner, 2015) yöntemiyle yürütülmüştür.

Çalışmada Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde özel yeteneklilere yönelik Bilim ve Sanat Merkezlerinden (BİLSEM), üniversite tabanlı bir program olan Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nden (ÜYEP), destek eğitim odalarına devam eden özel yetenekli öğrenci ailelerinden veri toplanmıştır. İlgili kurumlardaki yönetici ve öğretmenler, öğrencilerinin aileleriyle veri toplama aracını paylaşmışlardır. Çalışmaya Türkiye'deki bölgeleri temsil eden 12 bölgeden iller dahil edilmiş ve veri toplamak için etik kurul izni alınan bu illerdeki kurumlara ulaşılmıştır. Ancak her kurumdan geri dönüş olmamıştır. Dönüş yapan aileler 19 ilden 253 kişiden oluşmaktadır. Bu aileler gönüllü olarak katılım sağlamıştır.

Veri toplamak için araştırmacılar tarafından açık uçlu bir form geliştirilmiştir. Ailelere bu formla özel yetenekli öğrenci ailesi olarak ne tür ihtiyaçları olduğu sorulmuş ve beşer ihtiyaç belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler MAXQDA programı aracılığıyla araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Daha sonra tüm ekip bir araya gelerek kodlar ve temalar üzerinde çalışmış; bazı veriler üzerinde fikir birliği sağlanmış, fikir birliği sağlanamayan veriler yeniden incelenmiş ve ilgili temalara atılmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Analiz sonucunda elde edilen temalar şunlardır:

- Özel yetenekliler hakkındaki yasal düzenlemeler ve yasal haklar

- Özel yetenekliler hakkındaki eğitsel düzenlemeler
- Özel yeteneklilere yönelik kariyer planlama
- Özel yetenekli bireylerin gelişim dönemleri ve özel yeteneklilerin özellikleri
- Özel yetenekli bireylerin sosyal duygusal alanda alabilecekleri destekler
- Özel yetenekli bireylerle iletişim
- Özel yetenekli bireylerde disiplin
- Özel yetenekli bireylerin teknoloji kullanımı

Ailelerin görüşlerine dayanarak elde edilen temaların çoğu alanyazınla örtüşmekle birlikte yeni ihtiyaçlar da dikkat çekmektedir. Özellikle ailelerin teknolojiyi kullanma konusunda çocuklarına rehberlik edebilmekle ilgili güncel bir ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Yasal haklar, eğitsel düzenlemeler gibi temel konularda da hala bilgiye ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Sosyal duygusal konular ve akademik destekler de ailelerin önemli ihtiyaçları arasında yer almıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, özel yetenekli öğrencilerin ailelerinin gerçek ve güncel ihtiyaçlarını ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Böylece ailelere, belirlenen ihtiyaçlara yönelik destekler sağlanması söz konusu olacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Özel yetenekli çocukların aileleri, İhtiyaçlar

### **Kaynaklar**

- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2015). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Ihlamur, Ş. (2017). *Üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin danışmanlık ihtiyaçlarının saptanması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

# **Developing a Family Education Program for the Families of Gifted Students in Turkey:**

## **Determination of Needs**

*Paper ID: 252*

### **Şule Demirel Dengeç**

*Anadolu University, Türkiye*

suledemirel@anadolu.edu.tr

0000-0002-6709-7690

### **Saadet Kılıçarslan**

*Anadolu University, Türkiye*

saadetikilcarslan@anadolu.edu.tr

0000-0003-0307-6740

### **Saadet Bayar**

*Anadolu University, Türkiye*

saadetbayar@anadolu.edu.tr

0000-0002-5634-9151

### **N. Ece Ünal**

*Anadolu University, Türkiye*

neu@anadolu.edu.tr

0000-0002-2288-9774

## **Introduction**

The families of special needs children are one of the most important stakeholders for these children to realize themselves and become happy individuals. In addition, families need support themselves in the talent development journey of their gifted children. Determining their needs is important in terms of making the right interventions for both themselves and gifted children. Ihlamur (2017) found that parents who have gifted children require counseling services namely child's characteristics, social support, family interaction, peers, parental characteristics and academic features. In this study, “identifying the needs of families” being the first step of

program development model of Taba-Tyler has been the starting point. This study aims to determine the needs of gifted children families in Turkey. The study is about the stage of determining family needs in a scientific research project that aims to develop a family education program for the families of gifted students.

### **Methodology**

The main pattern of the study, which aimed to develop a family education program; It is a multi-stage mixed design (Creswell and Plano-Clark, 2015) and it is aimed to determine the first needs of the study. This stage was carried out with the method of survey research (Christensen, Johnson and Turner, 2015). In this study, the data was collected from Science and Art Centers for special talents under the Ministry of Education in Turkey (BİLSEM). At the Science and Art Centers for special talents, the relevant administrators and teachers shared the data collection tool with their students' families. Provinces from 12 regions representing the regions in Turkey were included in the study with permission. The data that was collected from these regions were delivered to and the BİLSEM's. the return of families who agreed to participate in the study voluntarily, data could not be collected from all regions. Returning families consist of 253 people from 19 provinces. An open – ended form was developed by researchers in order to collect data. With this form, families were asked what they needed as a family of gifted students and they were asked to specify the main needs. The collected data was analyzed by researchers one by one through the MAXQDA program. Later, the whole team came together and worked on codes and themes; consensus was reached on some data, the data that could not reach a consensus were re-examined and assigned to the relevant themes.

### **Results / Expected Outcomes**

The themes obtained as a result of the analysis are as follows:

- Legal regulations and legal rights about gifted people
- Educational regulations on gifted people
- Career planning for gifted people
- Developmental periods of gifted individuals and characteristics of gifted people
- Supports that gifted individuals can receive in the social emotional field
- Communication with gifted individuals
- Discipline in gifted individuals

- Technology use of gifted individuals

While most of the themes obtained based on the views of families overlap with the literature, there are also new needs. In particular, it has been observed that families have a current need to guide their children in using technology. It has been observed that they still need information about main topics like legal rights and educational regulations. Social emotional themes and academic supports are also in the important needs of the families.

**Keywords:** Families of gifted children, Needs

### **References**

- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, Trans. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2015). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Ihlamur, Ş. (2017). *Üstün yetenekli çocuklara sahip ailelerin danışmanlık ihtiyaçlarının saptanması*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>



**YÜKSEKÖĞRETİMDE PROGRAM ÇALIŞMALARI VE ÖĞRETİM**

**CURRICULUM AND INSTRUCTION IN HIGHER EDUCATION**

# Fakülte-Okul İş Birliğinin Güçlendirilmesinde Etkili Mentor Öğretmenler: Amerika Birleşik Devletleri'nde Bir Durum Araştırması Örneği\*

*Bildiri Kodu: 22*

**Sibel Akın Sabuncu**

*TED Üniversitesi, Türkiye*

*Teachers College, Columbia Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri*

sa3169@tc.columbia.edu

0000-0002-4081-1233

**A. Lin Goodwin**

*Boston College, Amerika Birleşik Devletleri*

lin.goodwin@bc.edu

0000-0002-9700-9655

## **Giriş**

Bu çalışmanın birinci amacı, Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenlik uygulamaları açısından zengin bir öğretmen eğitimi programı kapsamında öğretmen adaylarının, mentor öğretmenlerin ve süpervizörlerin etkili mentorluğu nasıl tanımladığını araştırmaktır. Bu bakımdan, araştırmanın kavramsal çerçevesini “eğitici mentorluk” (Feiman-Nemser, 2001) ve “geliştirilebilen mentorluk” (Achinstein ve Athanases, 2006) kavramları oluşturmuştur. Araştırmanın ikinci amacı ise, ele alınan öğretmen eğitimi programı bağlamında mentor öğretmen seçimi ve yetiştirilmesi süreçlerini incelemektir. Bu çerçevede, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adayları, mentor öğretmenler ve süpervizörler etkili mentorluğu nasıl tanımlamaktadır?
2. Katılımcıların etkili mentorluk tanımlamaları, incelenen öğretmen eğitimi programının mentorluk standartlarını nasıl yansıtmaktadır?

---

\* Bu çalışma Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı ile desteklenmiştir. Bu araştırma, Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı, İnovasyon ve Gelişim Birimi tarafından desteklenen TR@TC<sup>3</sup> (Teaching Residents at Teachers College) araştırma projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir (Teacher Quality Partnership, Proje No: U336S190033).

3. İncelenen öğretmen eğitimi programı bağlamında, mentor öğretmen seçimi ve yetiştirilmesi nasıl yürütülmektedir?

### **Yöntem**

Durum çalışması (Bogdan ve Biklen, 2007; Yin, 2014) olarak tasarlanan bu araştırma sekiz öğretmen adayı, sekiz mentor öğretmen ve altı süpervizör ile gerçekleştirilmiştir. Veriler aday öğretmenler ve onların mentor öğretmenleriyle yürütülen sekiz ikili görüşme, mentor öğretmenlerle gerçekleştirilen dört meslekî gelişim grubu görüşmesi, süpervizörlerle gerçekleştirilen dört meslekî gelişim grubu görüşmesi, bir odak grup mentor öğretmen görüşmesi, bir odak grup süpervizör görüşmesi, fakülte-okul iş birliği koordinatörü ile gerçekleştirilen bir bireysel görüşme, uygulama gözlemleri ve dört fakülte-okul iş birliği kılavuz dokümanının incelenmesi ile elde edilmiştir. Veriler NVivo 10 programı yardımıyla içerik analizi yöntemi kullanılarak tümevarımsal olarak analiz edilmiş (Bogdan ve Biklen, 2007), elde edilen kategoriler ise araştırmaya temel oluşturan iki kavramsal çerçeve ışığında tündengelim yaklaşımı ile düzenlenmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için inandırıcılık, aktarılabirlik, teyit edilebilirlik ve tutarlığın güçlendirilmesi bakımından çeşitli stratejiler kullanılmıştır.

### **Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilen ön bulgular, katılımcıların etkili mentorluk için anahtar olarak tanımladıkları çeşitli boyutları ortaya koymuştur. İkili görüşmeler, meslekî gelişim grubu görüşmeleri, odak grup görüşmeleri ve gözlemler, mentor öğretmenlerin öğretmen adaylarıyla özellikle güçlü bir ilişki geliştirmeye öncelik vermesinin onların öğrenme süreçlerine önemli düzeyde katkıda bulunduğunu göstermiş ve bu bakımdan duygusal destek sağlama, samimi bir ilişki kurma ve birbirlerinin profesyonel kimliklerine saygı duyma boyutlarının önemine işaret etmiştir. İlgili öğretmen eğitimi süreci boyunca sıklıkla gerçekleştirilen “birlikte öğretim” ve “birlikte planlama” etkinlikleri sırasında ise, mentor öğretmenlerin öğretmen adaylarıyla bilinçli olarak yetki paylaşımında bulunmalarının ve dolayısıyla öğretmen adaylarını bir “aday öğretmen”in ötesinde “öğretmen” olarak konumlandırmalarının mentorluk sürecinin etkililiğine son derece katkıda bulunduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bulgular, katılımcıların etkili mentorluk tanımlamalarının, programın mentorluk boyutunun temelini oluşturan mentorluk standartları ile uyum içerisinde olduğunu göstermektedir (Örneğin, Standart 1: Mentor öğretmen, öğretmen adayı ile üretken ve destekleyici bir ilişki geliştirir). İncelenen

program bağlamında mentor öğretmen seçimi ve yetiştirilmesine ilişkin bulgular ise daha sonra sunulacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Etkili mentorluk, Fakülte-okul iş birliği, Mentor öğretmen, Mentor öğretmen seçimi, Mentor öğretmen yetiştirme

### **Kaynaklar**

Achinstein, B. & Athanases, S. Z. (2006). Mentors' knowledge of formative assessment: Guiding new teachers to look closely at individual students. B. Achinstein & S. Z. Athanases (Ed.), *Mentors in the making: Developing new leaders for new teachers* içinde (s. 23-37). New York, NY: Teachers College.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. The USA: Pearson Education.

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

# **Effective Mentor Teachers for Strong Faculty-School Partnership: A Case Study from the United States\***

*Paper ID: 22*

**Sibel Akin-Sabuncu**

*TED University, Türkiye*

*Teachers College, Columbia University, USA*

sa3169@tc.columbia.edu

0000-0002-4081-1233

**A. Lin Goodwin**

*Boston College, USA*

lin.goodwin@bc.edu

0000-0002-9700-9655

## **Introduction**

This study aims to investigate how preservice teachers (called “residents”) as well as their mentor teachers and supervisors in a clinically rich teacher education program in the United States (called “urban teacher residency program”) describe effective mentoring. To that end, the study uses the notions of “educative mentoring” (Feiman-Nemser, 2001) and “mentors in the making” (Achinstein and Athanases, 2006) to theorize the participants’ perspectives. The study also seeks to shed light on the recruitment and preparation of mentor teachers. Accordingly, the following research questions guided our inquiry:

1. How do residents, mentor teachers, and supervisors define effective mentoring?
2. How do participants' definitions of effective mentoring align with the mentoring standards of the teacher residency program?
3. How are mentor teachers recruited and prepared within the context of the program?

---

\* This study was supported by the International Postdoctoral Research Fellowship Program for Turkish Citizens provided by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK). The study was conducted as part of the TR@TC<sup>3</sup> (Teaching Residents at Teachers College) research project, which was supported by the U.S. Department of Education, the U.S. Office of Innovation and Improvement (Teacher Quality Partnership Grant No # U336S190033).

## **Methodology**

Designed as a qualitative case study (Bogdan and Biklen, 2007; Yin, 2014), the participants included eight residents, eight mentor teachers (MTs), and six supervisors. The data were collected through eight paired-interviews with residents and their MTs, four Professional Learning Community (PLC) meetings with MTs, four PLC meetings with supervisors, one focus group interview with MTs, one focus group interview with supervisors, one individual interview with the partnership coordinator, residency observations, and the examination of four faculty-school partnership handbooks. The data were content analyzed inductively (Bogdan and Biklen, 2007) via NVivo 10, followed by deductive coding guided by the two theoretical frameworks. Several strategies were used to establish the trustworthiness of the research, which will be discussed further.

## **Results**

Preliminary findings revealed several aspects of the mentoring practices that the participants described as key to effective mentoring. Paired interviews, PLC meetings, focus group interviews, and observations showed that mentor teachers' development of a strong relationship with the residents highly contributed to the residents' learning through continuous emotional support, friendliness, and respect for each other's professional identities. Additionally, part of mentor teachers' success in mentoring was enhanced when they purposefully shared authority with the residents during their "co-teaching" and "co-planning" activities, thus positioning the residents as "teachers" instead of "student teachers". Accordingly, the participants' understandings of effective mentoring showed alignment with the mentoring standards of the program (e.g., Standard 1: Mentor establishes and maintains a productive and supportive relationship with the resident). The findings concerning the recruitment and preparation of mentor teachers will be presented and discussed further.

**Keywords:** Effective mentoring, Faculty-school partnership, Mentor teacher, Mentor teacher preparation, Mentor teacher recruitment

## **References**

Achinstein, B. & Athanases, S. Z. (2006). Mentors' knowledge of formative assessment: Guiding new teachers to look closely at individual students. In B. Achinstein & S. Z. Athanases (Eds.), *Mentors in the making: Developing new leaders for new teachers* (pp. 23-37). New York, NY: Teachers College.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. The USA: Pearson Education.

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

# Yükseköğretimde Öğrencinin Güçlendirilmesi Üzerine Nitel bir Araştırma

*Bildiri Kodu: 24*

**Fatma Mızıkacı**

*Ankara Üniversitesi, Türkiye*

fatmamizikaci@gmail.com

0000-0003-2780-2495

**Meltem Şeref**

*TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye*

meltemarslan86@gmail.com

0000-0001-6729-8911

## **Giriş**

Son birkaç on yılda, yükseköğretim kurumlarının ve öğrencilerin sayısında eşi benzeri olmayan artışlara tanık olunmuştur. Bu niceliksel artışlar, yükseköğretimin etkinliğine ilişkin niteliksel kaygıları ve tartışmaları da beraberinde getirdi. Yükseköğretime olan talebin artması, özel yükseköğretim kurumlarının sayısını artırarak yükseköğretimin metalaştırılması, yükseköğretimde eşitlik ve yükseköğretimin kalitesi ile ilgili yeni endişe ve tartışmaları beraberinde getirmiştir.

Dahası, yükseköğretim öğrencilerine atfedilen birçok özellik, çoğunlukla ekonominin ve iş piyasalarının ihtiyaç ve beklentilerine dayalı olarak yükseköğretim kurumlarının gerçek bağlamları dışında belirlenmektedir. Örneğin, bir yükseköğretim kurumu olmayan UNESCO, yükseköğretim mezunlarının bu özellikleri eğitimleri sırasında nasıl kazanacakları ve yükseköğretim kurumlarının onları nasıl güçlendireceği konusunda pazar araştırması sonuçlarını yayınlamaktadır. Rapor, yükseköğretim kurumlarının a) sürdürülebilir kalkınmayı sağlamak ve b) öğrencileri güçlendirmek olmak üzere iki ana rolü olduğunu belirtmektedir (UNESCO, 2017).

Eğitimde bir kavram olarak güçlendirme, 1980'li yıllardan itibaren alanyazında çeşitli şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Tanımların çoğunda öğrencinin güçlendirilmesi, öğrenci merkezli yaklaşımlarla aynı felsefi, psikolojik ve sosyal köklere dayandırılmaktadır. Öğrenci



merkezli bir paradigma, entelektüel, sosyal, politik ve akademik olarak daha aktif öğrenciler gerektirir.

Bu çalışmanın teorik çerçevesinin oluşturulmasında Freire (Darder, 2014; Freire, 1973; Shor 1987, 1992, 1996), Shor (1996) ve McQuillan (1995, 2005) tanımları benimsenmiştir. Freire, güçlendirme ile özgürleşmeyi ilişkilendirir. Benzer şekilde, öğrencinin güçlendirmesini yeniden yapılandırmacı bir bakış açısıyla tanımlayan Shor (1996), müzakereye dayalı bir eğitim programı önermektedir. Shor'a (1996) göre, öğrenciyi güçlendiren eğitim programları katılımcı, duyuşsal, probleme dayalı, duruma dayalı, çok kültürlü, diyaloga dayalı, yeniden yapılandırmacı, demokratik, araştırmaya dayalı, disiplinler arası ve eyleme yöneliktir. Öte yandan, McQuillan (1995, 2005) analitik bir bakış sunmakta ve öğrencinin güçlendirilmesi kavramını akademik, sosyal ve politik olmak üzere birbiriyle ilişkili üç alt alana ayırmaktadır.

Bu çalışma, yükseköğretimde öğrencinin güçlendirmesi kavramını araştırmayı ve öğrenci, öğretim üyesi ve yönetici bakış açılarından öğrencileri güçlendiren faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır.

## **Yöntem**

Araştırma tasarımı bir durum çalışması olup, Türkiye'de bir vakıf üniversitesinde yürütülmüştür. Veriler 24 lisans öğrencisi, sekiz öğretim üyesi ve beş yönetici yapılan ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırmanın bulguları, öğrencinin güçlendirmesi kavramının karmaşıklığını ve çok boyutluluğunu ortaya çıkarmıştır. Katılımcılar, yükseköğretimde güçlendirilmiş öğrencileri aktif kişisel ve sosyal özelliklere sahip olarak tanımlamışlardır. Güçlendirme faktörlerine ilişkin katılımcıların görüşleri büyük ölçüde örtüşmektedir ve akademik, sosyal ve politik güçlendirme olmak üzere birbiriyle bağlantılı üç boyut altında gruplandırılmıştır. Bulgular, yükseköğretimde öğrencilerin yetkilendirilmesinin çeşitli faktörlere bağlı olduğunu göstermiştir. Ek olarak, beri analizi, kişisel özelliklere odaklanan dördüncü bir boyutun olası varlığına işaret etmektedir. Ayrıca bulgular, demokratik anlayışın öğrencinin güçlendirilmesi için bir ön koşul olduğunu ve yükseköğretim kurumlarında “derin” bir demokratik anlayışa ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrencinin güçlendirilmesi, Yükseköğretimde güçlü öğrenci, Yükseköğretim programları

## Kaynaklar

Darder, A. (2014). *Freire and education*. Routledge.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness* (1. b.). Bloomsbury Publishing.

McQuillan, P. J. (1995). *Knowing and empowerment; or, student empowerment gone good*. American Educational Research Association'da sunulmuş bildiri, San Francisco, CA. <https://eric.ed.gov/?id=ED391786> sayfasından erişilmiştir.

McQuillan, P. J. (2005). Possibilities and pitfalls: A comparative analysis of student empowerment. *American Educational Research Journal*, 42(4), 639-670.

Shor, I. (1987). Using Freire's ideas in the classroom – how do we practice liberatory education? I. Shor (Ed.). *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching* içinde (s. 1-7). Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.

Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago.

Shor, I. (1996). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: University of Chicago.

UNESCO. (2017). UNESCO Liaison Office in New York. [http://www.unesco.org/new/en/unesco-liaison-office-in-new-york/about-this-office/single-view/news/unesco\\_emphasizes\\_the\\_role\\_of\\_universities\\_and\\_higher\\_education/](http://www.unesco.org/new/en/unesco-liaison-office-in-new-york/about-this-office/single-view/news/unesco_emphasizes_the_role_of_universities_and_higher_education/) sayfasından erişilmiştir.

# **A Qualitative Investigation into Student Empowerment in Higher Education**

*Paper ID: 24*

**Fatma Mızıkacı**

*Ankara University, Türkiye*

fatmamizikaci@gmail.com

0000-0003-2780-2495

**Meltem Şeref**

*TOBB Ekonomi ve Teknoloji University, Türkiye*

meltemarslan86@gmail.com

0000-0001-6729-8911

## **Introduction**

The last few decades have witnessed unmatched increases in the number of higher education institutions and students. These quantitative increases brought about qualitative concerns and debates on the effectiveness of higher education. The increased demand for higher education has led to an increase in the number of private higher education institutions, bringing new concerns and debates regarding the commodification of higher education, equality in higher education and the quality of higher education.

Furthermore, many characteristics attributed to higher education students are determined out of the real contexts of higher education institutions, mostly based on the needs and expectations of the economy and job markets. For example, UNESCO - not a higher education institution - has been publishing market research results on how higher education graduates would attain these characteristics during their education and how higher education institutions would empower them. The report stated there were two main roles of higher education institutions; a) to ensure sustainable development and b) to empower students (UNESCO, 2017).

Empowerment as a concept in education has appeared in various forms in the literature since the 1980s. Most of its definitions base student empowerment on the same philosophical, psychological and social roots with student centered approaches. A student-centered paradigm requires more intellectually, socially, politically and academically active students.

To form the theoretical framework of this study and determine the features of empowering curriculum, definitions of Freire (Darder, 2014; Freire, 1973; Shor, 1987, 1992, 1996), Shor (1996) and McQuillan (1995, 2005) were adopted. Freire relates empowerment with emancipation. Similarly, defining student empowerment from a re-constructivist perspective, Shor (1996) suggests a negotiated curriculum. For Shor (1996), empowering curriculum is participatory, affective, problem-posing, situated, multicultural, dialogical, de-socializing, democratic, researching, interdisciplinary and activist. On the other hand, McQuillan (1995, 2005) provides an analytical perspective and divides the concept into three interrelated dimensions: academic empowerment, social empowerment, and political empowerment.

This study aimed to explore student empowerment in higher education and to identify the factors that empower students from the viewpoints of the students, faculty members and administrators.

### **Methodology**

The research design was a case study and it was conducted at a private university in Turkey. The data were obtained via semi-structured interviews with 24 undergraduate students, eight faculty members and five administrators.

### **Results / Expected Outcomes**

The findings of the study revealed the complexity and multi-dimensionality of student empowerment. Participants defined empowered students in higher education as having active personal and social characteristics. Different members' views of the empowering factors overlapped to a great extent and they were grouped under three interconnected dimensions: academic, social and political empowerment. Participants' reports indicated that student empowerment in university curricula depends on several factors. The data analysis points out a possible existence of a fourth dimension which centers around personal characteristics. Furthermore, the findings revealed democratic understanding is a precondition for student empowerment and a "deep" democratic understanding is needed in higher education institutions.

**Keywords:** Student empowerment, Empowered student in higher education, Higher education curricula

### **References**

Darder, A. (2014). *Freire and education*. Routledge.

- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness* (1st ed.). Bloomsbury Publishing.
- McQuillan, P. J. (1995). *Knowing and empowerment; or, student empowerment gone good*. Paper presented at the American Educational Research Association, San Francisco, CA. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED391786>
- McQuillan, P. J. (2005). Possibilities and pitfalls: A comparative analysis of student empowerment. *American Educational Research Journal*, 42(4), 639-670.
- Shor, I. (1987). Using Freire's ideas in the classroom – how do we practice liberatory education? In I. Shor (Ed.). *Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching* (pp. 1-7). Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: University of Chicago.
- Shor, I. (1996). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: University of Chicago.
- UNESCO. (2017). UNESCO Liaison Office in New York. Retrieved from [http://www.unesco.org/new/en/unesco-liaison-office-in-new-york/about-this-office/single-view/news/unesco\\_emphasizes\\_the\\_role\\_of\\_universities\\_and\\_higher\\_educat/](http://www.unesco.org/new/en/unesco-liaison-office-in-new-york/about-this-office/single-view/news/unesco_emphasizes_the_role_of_universities_and_higher_educat/)

## 2050 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri: Bir e-Delphi Çalışması\*

*Bildiri Kodu: 29*

**Tuğçe Zehra Kızılgöl**

*Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

tugce.zhr.kzlg@gmail.com

0000-0003-2480-0566

**Koray Kasapoğlu**

*Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

kasapoglu@aku.edu.tr

0000-0003-2663-2244

### **Giriş**

Bu araştırmanın amacı, bir sosyal bilgiler öğretmenin 2050 yılında taşıması gereken yeterlikleri, sosyal bilgileri oluşturan farklı disiplinlerden (antropoloji, coğrafya, eğitim programları ve öğretim, ekonomi, felsefe, hukuk, iletişim, ölçme ve değerlendirme, psikoloji, sanat, siyaset, sosyal bilgiler eğitimi, sosyoloji, tarih, teknoloji ve Türk dili ve edebiyatı) uzmanların ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda şekillenen e-Delphi süreci sonucunda belirlemektir.

### **Yöntem**

Bu karma yöntem araştırması, önce nitel, sonra nicel verilere ilişkin bulguların bütünleştirilerek sunulduğu keşfedici ardışık desen (Creswell ve Plano-Clark, 2017) ve düzenlenmiş (modified) Delphi tekniğine uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu kapsamda birinci e-Delphi turunda sosyal bilgileri oluşturan farklı disiplinlerde uzman 16 akademisyen ve iki sosyal bilgiler öğretmeni, ikinci ve üçüncü e-Delphi turlarında ise sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman bir akademisyen ve bir sosyal bilgiler öğretmenin e-Delphi sürecinden ayrılmasıyla 15 akademisyen ve bir sosyal bilgiler öğretmeni katılım sağlamıştır. Delphi sürecinin tamamı COVID-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Üç e-Delphi turundan oluşan veri toplama sürecinin birinci turunda araştırmacılar tarafından

---

\* İkinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile nitel veriler, ikinci ve üçüncü turlarında ise uygulanan “Delphi İkinci Tur Anketi” ve “Delphi Üçüncü Tur Anketi” ile nicel veriler elde edilmiştir. Elde edilen nitel veriler, içerik analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2018) ile incelenmiş, nicel veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve mod, medyan, aritmetik ortalama, ranj, standart sapma, birinci çeyrek sapma ve üçüncü çeyrek sapma değerleri hesaplanmıştır. Uzlaşının saptanmasında objektif ve titiz bir yol olarak görülen IQR (çeyrek değerler genişliği) değeri temel alınmıştır (Kılıç, Aydın, Ökmen ve Şahin, 2019). Uzlaşma derecesinin belirlenmesinde ise standart sapma değeri kullanılmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Gerçekleştirilen analizler sonucunda bir sosyal bilgiler öğretmenin 2050 yılında taşıması gereken yeterliklere ilişkin katılımcıların “Bilgi” teması kapsamında bir, “Beceri” teması kapsamında 24 ve “Tutum” teması kapsamında altı yeterlik üzerinde uzlaşma vardıkları tespit edilmiştir. Bir Sosyal Bilgiler öğretmenin 2050 yılında “alan, pedagoji ve teknoloji bilgisini bütünleştirme”sinin “Bilgi” teması kapsamında uzlaşma sağlanan tek yeterlik olduğu görülmüştür. “Beceri” teması kapsamında uzlaşma sağlanan yeterlikler ise “amaca uygun ölçme-değerlendirme aracı tasarlama, demokratik bir öğrenme ortamı oluşturma, derslerinde programlama dillerini kullanma, dijital öğretim materyalleri ile öğrencilerinin dijital yetkinliğini ve üretkenliğini geliştirme, eşitlikçi ve demokratik bir öğrenme ortamı oluşturma, güvenilir ve geçerli ölçme-değerlendirme yapma, bilişsel farkındalık becerilerini geliştirme, fütüristik düşünme becerisini geliştirme, yaşam ve düşünme becerilerini geliştirme, kitle iletişim araçlarının kullanımına yönelik öğrencilere rehberlik etme, meslektaşları ile etkili iletişim kurma, öğrencilere etkili rehberlik hizmetleri sunma, öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmelerini destekleme, öğrencilerin sosyal becerilerini destekleme, öğrencilerinin aktif öğrenmelerini sağlayacak öğrenme ortamları oluşturma, öğrencilerle etkili iletişim kurma, öğrenme ortamını sanal, artırılmış ve karma gerçeklik uygulamaları (hologramlar) ile zenginleştirme, öğretim sürecinde disiplinlerarası etkileşimden yararlanma, paydaşlarla iş birliği yapma, sosyal medya platformlarını etkin bir biçimde kullanma, uzaktan öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, uzaktan ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma, velilere etkili rehberlik hizmeti sunma ve Web araçlarını öğretim sürecine entegre etme”dir. “Tutum” teması kapsamında uzlaşma sağlanan yeterlikler arasında ise “araştırmaya sürekli istek duyma, çağdaş gelişmeleri takip etmeye istek duyma, değişimleri takip etmeye istek duyma, kişisel gelişimini desteklemek için girişimde bulunma, öğrencilere rol model olma ve yerel, ulusal ve evrensel değerlere bağlılık gösterme”nin yer aldığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Çok disiplinli, Fütürizm, Öğretmen yetiştirme, Standart, Uzgörü.

### **Kaynaklar**

Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3. b.). Los Angeles: SAGE.

Kılıç, A., Aydın, M., Ökmen, B. & Şahin, Ş. (2019). *Kuramdan uygulamaya ihtiyaç belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## **Social Studies Teacher Competencies in 2050: An e-Delphi Study\***

*Paper ID: 29*

**Tugce Zehra Kizilgol**

*Afyon Kocatepe University, Türkiye*

tugce.zhr.kzlg@gmail.com

0000-0003-2480-0566

**Koray Kasapoglu**

*Afyon Kocatepe University, Türkiye*

kasapoglu@aku.edu.tr

0000-0003-2663-2244

### **Introduction**

The goal of this study is to identify the competencies that a social studies teacher should possess in 2050 as a result of the e-Delphi process, which was designed with the input of experts from various disciplines (anthropology, art, communication, curriculum and instruction, economics, geography, history, law, measurement and assessment, philosophy, politics, psychology, social studies education, sociology, technology, and Turkish language and literature) and social studies teachers.

### **Methodology**

The exploratory sequential design (Creswell and Plano-Clark, 2017) and modified Delphi technique were used to design this mixed-method research, in which the qualitative and quantitative findings were integrated. The maximum variation sampling method, one of the purposive sampling methods, was chosen to determine the study group. In this context, the first e-Delphi round included 16 academicians and two social studies teachers who are experts in various disciplines that comprise social studies. The second and third e-Delphi rounds included 15 academicians and one social studies teacher. Due to the COVID-19 pandemic, the entire Delphi process was carried out online. In the first of three e-Delphi rounds, qualitative data were obtained using the “Semi-Structured Interview Schedule” developed by the researchers,

---

\* This research is from the first author’s master’s thesis supervised by the second author.

and quantitative data were gathered through the “Delphi Round Two Questionnaire” and “Delphi Round Three Questionnaire” in the second and third rounds, respectively. The qualitative data were analyzed using content analysis (Yıldırım and Şimşek, 2018), and the quantitative data were computerized, and the values for the mode, median, mean, range, standard deviation, and first and third quartiles were calculated. The IQR (interquartile range) value is used to determine the consensus in an objective and rigorous manner (Kılıç, Aydın, Ökmen and Şahin, 2019). The degree of agreement was determined using the standard deviation value.

### **Results / Expected Outcomes**

As a result of the analyses, it was determined that the participants agreed on one competency under the “Knowledge” theme, 24 competencies under the “Skill” theme, and six competencies under the “Attitude” theme in terms of the competencies that a social studies teacher should have in 2050. It has been demonstrated that the only competence agreed upon within the scope of the “Knowledge” theme in 2050 is a social studies teacher’s “integrating the knowledge of content, pedagogy, and technology.” The agreed-upon competencies within the scope of the “Skill” theme are “developing a measurement and assessment tool that is appropriate for the task, designing an egalitarian and democratic learning environment, incorporating programming languages into the lessons, enhancing students’ digital competence and productivity with digital teaching materials, creating a reliable and valid measurement and assessment process, fostering the development of cognitive awareness skills, fostering the development of futuristic thinking skills, and enhancing life and thinking skills, guiding students in their use of mass media, communicating effectively with colleagues, providing students with effective guidance, supporting students’ self-regulated learning, supporting students’ social skills, creating learning environments that will allow students to engage in active learning, communicating effectively with students, enhancing the learning environment with virtual, augmented, and mixed reality applications (holograms), benefiting from interdisciplinary interaction in the teaching process, collaborating with stakeholders, effectively using social media platforms, using online teaching methods and techniques, using online measurement and assessment tools, providing parents with effective guidance, and integrating Web tools into the teaching process.” Among the competencies agreed upon within the scope of the theme of “Attitude” are “a constant desire to research, a desire to follow current developments, a desire to follow changes, an attempt to support personal development, serving

as a role model for students, and demonstrating commitment to local, national, and universal values.”

**Keywords:** Futurism, Multidisciplinary, Standard, Teacher training, Vision.

### **References**

Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE.

Kılıç, A., Aydın, M., Ökmen, B. & Şahin, Ş. (2019). *Kuramdan uygulamaya ihtiyaç belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Hazırlık Sınıfında Eğitim Gören İngilizce Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin “İngilizce Öğrenmek” ve İngilizce Öğretmek” Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları

*Bildiri Kodu: 36*

**Selda Özer**

*Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye*

sozer@nevsehir.edu.tr

0000-0003-2648-9150

## **Giriş**

Metaforlar, soyut, karmaşık ya da kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada kullanılan en güçlü zihinsel araçlar arasında yer almaktadır (Yob, 2003). Bu nedenle, eğitimde metaforlar, soyut bir kavramı görselleştirmek ve daha somut bir biçimde betimlemek için kullanılmaktadır. (Lakoff ve Johnson, 2003; Singh, 2010). Eğitim alanında öğrencilerin algı ve inançlarını araştıran çalışmalarda, metafor kabul görmüş önemli bir araçlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Cameron ve Low, 1999).

Bu araştırma, hazırlık sınıfında okuyan İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin “İngilizce Öğrenmek” ve İngilizce Öğretmek” Kavramları ile ilgili algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür. Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Hazırlık sınıfında okuyan İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin “İngilizce öğrenmek” ve İngilizce öğretmek” kavramlarına ilişkin metaforları nelerdir?
2. Hazırlık sınıfında okuyan İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin “İngilizce öğrenmek” ve İngilizce öğretmek” kavramlarına ilişkin metaforları hangi olumlu/olumsuz çağrışımlar altında toplanmaktadır?

## **Yöntem**

Hazırlık sınıfındaki İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin “İngilizce öğrenmek” ve “İngilizce öğretmek” kavramlarına ilişkin algılarını analiz etmek için nitel araştırma yöntemi ve olgubilim deseni kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme tekniklerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubu, 2021-2022 güz ve bahar yarıyıllarında hazırlık sınıfında okuyan İngilizce Öğretmenliği öğrencilerini içermektedir.

Araştırmaya 15 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Öğrencilere bir form verilmiş ve formu doldurmaları istenmiştir. Formda “İngilizce öğrenmek ..... gibidir çünkü .....” ve “İngilizce öğretmek ..... gibidir, çünkü .....” şeklinde iki açık uçlu ifade yer almıştır. Metaforun araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda, metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki bağı daha açık bir şekilde ortaya koymak için “gibi” kelimesi, gerekçe veya mantıksal dayanağını yansıtmak için “çünkü” kelimesi kullanılmıştır (Saban, 2008, 2009). Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

## **Sonuçlar**

Analizler, hazırlık sınıfında eğitim gören İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin “İngilizce öğrenmek” için 14 farklı metafor ve “İngilizce öğretmek” için 15 farklı metafor oluşturduğunu göstermiştir. “İngilizce öğrenmek” için sadece bir metafor (hayat) iki kez kullanılmıştır. Öte yandan, “İngilizce öğretmek” ile ilgili birbirinden farklı metaforlar kullanılmıştır.

Öğrencilerinin “İngilizce öğrenmek” ve “İngilizce öğretmek” kavramlarına ilişkin metaforları incelendiğinde, çağrışımların olumlu, olumsuz ve hem olumlu hem de olumsuz olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmüştür.

“İngilizce öğrenmek” açısından, öğrencilerin olumlu çağrışımlar içinde gruplandırılacak dokuz metafor geliştirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin olumsuz çağrışımlar içinde gruplandırılacak sadece iki metafor geliştirdikleri ve en az metaforun bu grupta olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin hem olumlu hem olumsuz çağrışım içeren dört metafor ürettikleri ve iki kez kullanılan “hayat” metaforunun hem olumlu hem de olumsuz çağrışım içeren grupta yer aldığı tespit edilmiştir.

İngilizce öğretimi açısından, öğrencilerin olumlu çağrışımlar içinde gruplandırılacak on metafor geliştirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin olumsuz çağrışımlar içinde gruplandırılacak sadece iki metafor geliştirdikleri ve en az metaforun bu grupta olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin hem olumlu hem olumsuz çağrışım içeren üç metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** İngilizce Öğretmenliği öğrencileri, İngilizce öğrenmek, İngilizce öğretmek, Metafor.

## **Kaynaklar**

Cameron, L. & Low, G. (1999). Metaphor. *Language Teaching*, 33, 77–96.

- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55, 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Singh, K. (2010). Metaphor as a tool in educational leadership classrooms. *Management in Education*, 24(3) 127-131.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22(2), 127-138.

# Metaphorical Perceptions of ELT Students at Preparatory Class about the Concepts of “Learning English” and “Teaching English”

*Paper ID: 36*

**Selda Özer**

*Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Türkiye*

sozer@nevsehir.edu.tr

0000-0003-2648-9150

## **Introduction**

Metaphors are among the most powerful tools used to understand and explain an abstract, complex or theoretical phenomenon (Yob, 2003). Therefore, metaphors are used in education to visualize an abstract concept and to describe it more concretely (Lakoff and Johnson, 2003; Singh, 2010). In studies investigating students’ perceptions and beliefs in education, metaphor is considered as one of the most accepted and important tools (Cameron and Low, 1999).

This research was carried out in order to reveal the perceptions of the English Language Teaching (ELT) Department students studying at preparatory class about the concepts of "Learning English" and “Teaching English” through metaphors. Within the framework of this general purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the metaphors of ELT students at preparatory class about the concepts of “learning English” and “teaching English”?
2. What positive and/or negative associations do the metaphors of ELT students at preparatory class about the concepts of “learning English” and “teaching English” have?

## **Methodology**

Qualitative research method and phenomenological design were used in the study to analyze the perceptions of ELT students at preparatory class about the concepts of “learning English” and “teaching English”. Convenient sampling technique was used (Yıldırım and Şimşek, 2011). The study group included ELT students at preparatory class in 2021-2022 fall and spring semesters. 15 students participated in the study voluntarily. Students were given a form and asked to fill in the form. The form contained two open-ended statements as “*Learning English is like ..... because .....*” and “*Teaching English is like ..... because .....*”. In studies

where metaphor is used as a research tool, the word “like” was used to reveal the link between the subject of the metaphor and the source of the metaphor more clearly, and the word “because” was used to provide a rationale or logical basis for their metaphors (Saban, 2008, 2009). The data were analyzed using content analysis.

### **Results / Expected Outcomes**

The analyses showed that students created 14 different metaphors for learning English and 15 different metaphors for teaching English. Only one metaphor (life) was used twice for learning English. On the other hand, all metaphors were different for teaching English.

When the metaphors of ELT students about the concepts of “learning English” and “teaching English” were analyzed, associations were found out that they were grouped into three categories as positive, negative and both positive and negative.

In terms of “learning English, ELT students developed nine metaphors that could be grouped in positive associations. Of all the metaphors about “learning English”, positive associations include the most metaphors. ELT students developed only two metaphors that could be grouped in negative associations. Of all the metaphors about “learning English”, negative associations include the least metaphors. ELT students developed four metaphors that could be grouped in both positive and negative associations. The metaphors “life” was developed twice and they included both positive and negative associations about “learning English”.

In terms of “teaching English, ELT students developed ten metaphors that could be grouped in positive associations. Of all the metaphors about “teaching English”, positive associations include the most metaphors. ELT students developed only two metaphors that could be grouped in negative associations. Of all the metaphors about “teaching English”, negative associations include the least metaphors. ELT students developed three metaphors that could be grouped in both positive and negative associations about “teaching English”.

**Keywords:** ELT students, Learning English, Teaching English, Metaphor.

### **References**

- Cameron, L. & Low, G. (1999). Metaphor. *Language Teaching*, 33, 77–96.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55, 459-496.



- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Singh, K. (2010). Metaphor as a tool in educational leadership classrooms. *Management in Education*, 24(3) 127-131.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22(2), 127-138.

# **Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlıklarını Geliştirme: Anlamaya Dayalı Tasarım (UbD) Uygulaması**

*Bildiri Kodu: 70*

**Esra Kerimoğlu**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

esrak@yildiz.edu.tr

0000-0002-7004-3175

**Sertel Altun**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

saltin@yildiz.edu.tr

0000-0002-1951-5181

## **Giriş**

Program okuryazarlığı, programın öğeleri ve aralarındaki ilişkileri anlayıp öğrenme koşullarına uygun olarak uygulamak ve programda gerekli değişiklikleri yapabilecek bilgi ve becerilere sahip olmaktır (Bolat, 2017; Kahraman, 2020). Öğretimi planlanma, öğrenme ortamını düzenlenme ve programa yönelik yaklaşımları belirlemek için program okuryazarlığının önemi düşünüldüğünde (Schleicher, 2016) öğretmenlerin sahip olması gereken önemli yeterliklerden biri de program okuryazarlığıdır. Ancak önceki araştırmalar hem öğretmenlerin (örn., Erdamar ve Akpunar, 2020; Kahramanoğlu, 2019) hem de öğretmen adaylarının (örn., Baştürk ve Dönmez, 2011; Şahin ve Soylu, 2017) program bilgisinin ve okuryazarlıklarının yetersiz olduğu göstermiştir. Erdem ve Yücel-Toy'un (2021) çalışmasına göre, öğretmenlerin program okuryazarlık becerilerindeki eksikliğin nedenlerinden biri, hizmet öncesi öğretmen eğitimi sırasında program geliştirme konusunda verilen yetersiz eğitimidir. Bu nedenle bu çalışma, zengin ve anlamlı öğrenme deneyimleri sunan UbD öğretim tasarımı modelini kullanarak (McTighe ve Wiggins, 2012) tasarlanan öğretimle öğretmen adaylarının program okuryazarlıklarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. UbD modeli, istenen sonuçların belirlenmesinden başlanarak öğrenmeye ilişkin kanıtların belirlendiği, daha sonra öğrenme deneyimleri ve öğretimin planlandığı “geriye dönük” pratik bir tasarım sürecini içerir

(McTighe, 2010). Ayrıca bu çalışma, UbD ile tasarlanan öğretimin niteliğini keşfetmeyi amaçlamaktadır.

## **Yöntem**

Araştırmada hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. İstanbul'da bir devlet üniversitesinde Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan ve çevrimiçi Eğitimde Program Geliştirme dersine kayıtlı 37 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. İhtiyaç analizi çalışması için öğretmen adaylarıyla ve öğretim üyesiyle görüşmeler ve ders gözlemleri yapılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına Eğitimde Program Okuryazarlığı Ölçeği ve başarı testi uygulanmıştır. İhtiyaç analizi sonuçları dikkate alınarak programın öğeleri konusuna ilişkin beş haftalık UbD'ye dayalı öğretim tasarlanıp uygulanmıştır. Öğretimin sonunda, öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerindeki farklılıkları tespit etmek için son test olarak aynı ölçek ve başarı testi tekrar uygulanmıştır. Elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler ve ilişkili grup t-testi yapılmıştır. Ayrıca performans görevleri puanlanmıştır. Yapılan öğretimin niteliği ise dijital öğrenme günlükleri kullanılarak ortaya konmuştur. Nitel veriler, tümdengelimli tematik analiz yöntemiyle (Gale, Heath, Cameron, Rashid ve Redwood, 2013) analiz edilmiştir.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

İhtiyaç analizi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının ön bilgileri beklenenden daha azdır ve bazıları çevrimiçi derse katılım göstermek için uygun ortam bulmakta zorluk çekmektedir. Hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanı tartışma, soru-cevap ve grup çalışması yöntemlerinin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları, programın öğeleri konusunun meslekleri için önemli olduğuna inanmaktadırlar.

Programın öğeleri konusu UbD modeline dayalı olarak işlendikten sonra öğretmen adaylarının program okuryazarlıkları ( $t_{(36)}=-5,064$ ;  $p<.05$ ) ve başarıları ( $t_{(36)}=-3,175$ ;  $p<.05$ ) anlamlı düzeyde gelişim göstermiştir. Benzer şekilde Gulsvig (2009), bir dersin veya ünitenin öğretimini tasarlamak için UbD modeli kullanıldığında öğrencilerin başarısının arttığını belirtmiştir.

UbD'ye dayalı tasarlanan bu öğretim tasarımının etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları UbD ile tasarlanan öğretimle ilgili genel olarak olumlu görüşler bildirmiştir. Öğretmen adayları, yapılan bu öğretim sayesinde sürece dâhil olduklarını ve motive olduklarını belirtmişlerdir. Öte yandan, birkaç öğretmen adayı, bu öğretimi biraz yorucu bulduklarını ve dersin hızına uyum sağlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni, öğretmen adaylarının daha önce böyle bir öğrenme deneyimi yaşamamaları olabilir. İlâveten az sayıda

da olsa bazı öğretmen adaylarının derse gereken ilgiyi ve çabayı göstermemesiyle de ilgili olabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Anlamaya dayalı tasarım (UbD), Eğitimde Program Geliştirme dersi, Öğretmen eğitimi, Program okuryazarlığı, Programın öğeleri.

### **Kaynaklar**

- Baştürk, S. & Dönmez, G. (2011). Examining pre-service teachers' pedagogical content knowledge with regard to curriculum knowledge. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 743-775.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 121-138. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.12103>
- Erdamar, F. S. & Akpunar, B. (2020). Analysis of classroom teachers' perceptions of curriculum literacy. *Journal of Education and Training Studies*, 8(3), 21-31. <https://doi.org/10.11114/jets.v8i3.4619>
- Erdem, S. & Yücel-Toy, B. (2021). Examination of curriculum literacy phenomenon from the eyes of teacher educators in the field of curriculum and instruction. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(87), 1-23. <https://doi.org/10.29228/JASSS.52822>
- Gale, N. K., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S. & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13(1), 117. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-117>
- Gulsvig, P. K. (2009). *Teacher candidates' experience of UbD in a social studies method course*. (Doctoral dissertation). University of North Dakota, North Dakota.
- Kahraman, A. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65), 827–840. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- McTighe, J. (2010). Understanding by design and instruction. R. J. Marzano (Ed.), *On excellence in teaching* içinde (s. 271-299). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

- McTighe, J. & Wiggins, G. (2012). *Understanding by design framework*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schleicher, A. (2016). Teaching excellence through professional learning and policy reform. *Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession*.
- Şahin, Ö. & Soylu, Y. (2017). Examining development of curriculum knowledge of prospective mathematics teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(2), 142-152.

# **Promoting Pre-service Teachers' Curriculum Literacy: An Implementation of Understanding by Design (UbD)**

*Paper ID: 70*

**Esra Kerimoğlu**

*Yıldız Teknik University, Türkiye*

esrak@yildiz.edu.tr

0000-0002-7004-3175

**Sertel Altun**

*Yıldız Teknik University, Türkiye*

saltin@yildiz.edu.tr

0000-0002-1951-5181

## **Introduction**

Curriculum literacy (CL) is understanding curriculum elements and their relationships and implementing them compatible with the learning conditions and having the knowledge and capabilities to make necessary changes on the curriculum (Bolat, 2017; Kahraman, 2020). Given the importance of CL for planning the teaching, organizing the learning environment, and determining the orientations toward the curriculum; CL is one of the crucial competencies that teachers should gain. However, previous studies have shown that both in-service teachers' (i.e., Erdamar and Akpunar, 2020; Kahramanoğlu, 2019) and pre-service teachers' (Baştürk and Dönmez, 2011; Şahin and Soylu, 2017) knowledge of curricula and CL are inadequate. According to Erdem and Yücel-Toy's (2021) study, one of the causes of teachers' CL deficiency is the poor instruction on curriculum development provided during pre-service teacher education. Thus, this study aims to promote the pre-service teachers' CL by implementing the UbD instructional model, providing learners with rich and meaningful learning experiences (McTighe and Wiggins, 2012). The UbD model comprises a "backward" practical design process, starting with identifying expected outcomes, determining evidence for learning, and then planning learning experiences and instruction (McTighe, 2010). Besides, this study aims to explore the quality of instruction designed with UbD.

## **Methodology**

In this study, both quantitative and qualitative data were collected. 37 pre-service teachers studying in the Department of Preschool Education at a public university in İstanbul and enrolled in the online Curriculum Development course participated in the research. For needs analysis, interviews with the pre-service teachers and instructor, and course observations were conducted, as well as the pre-service teachers underwent an achievement test and a CL scale. The five-week UbD-based instruction on the curriculum elements was designed and implemented considering the needs analysis results. After this instruction, the same CL scale and achievement test were conducted again as post-tests to determine the alteration of pre-service teachers' CL levels. Descriptive analyses and a paired-sample t-test were performed on the scores obtained. Besides, performance tasks were scored. The quality of the instruction was demonstrated using digital learning journals. The qualitative data were analyzed through a deductive thematic analysis method (Gale, Heath, Cameron, Rashid and Redwood, 2013).

## **Results / Expected Outcomes**

According to the needs analysis results, the pre-service teachers' prior knowledge was less than anticipated, and some of them have difficulty finding a suitable environment to participate in online courses. Both the pre-service teachers and instructor stated that the methods of discussion, question-and-answer, and group work were effective. Furthermore, pre-service teachers believe that the subject of curriculum elements is important for their profession.

After the topic of curriculum elements was covered based on the UbD model, pre-service teachers' CL ( $t_{(36)}=-5.064$ ;  $p<.05$ ) and achievement ( $t_{(36)}=-3.175$ ;  $p<.05$ ) significantly improved. Likewise, Gulsvig (2009) noted that the UbD model increases students' achievement when it is used to design the instruction of a lesson or unit.

It can be argued that this instructional design based on UbD was effective. Pre-service teachers reported generally positive opinions about the UbD-designed instruction. Thanks to this instruction, pre-service teachers stated that they were involved in the process and motivated. On the other hand, a few pre-service teachers claimed that they found the instruction a little tiring and had difficulty adapting to the pace of the lesson. This may be because pre-service teachers have not had such a learning experience before. Additionally, it could be related to the fact that certain pre-service teachers, albeit a small number, do not devote the necessary attention and effort to the lesson.

**Keywords:** Curriculum development course, Curriculum elements, Curriculum literacy, Pre-service teacher education, Understanding by Design.

## References

- Baştürk, S. & Dönmez, G. (2011). Examining pre-service teachers' pedagogical content knowledge with regard to curriculum knowledge. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 743-775.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 121-138. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.12103>
- Erdamar, F. S. & Akpunar, B. (2020). Analysis of classroom teachers' perceptions of curriculum literacy. *Journal of Education and Training Studies*, 8(3), 21-31. <https://doi.org/10.11114/jets.v8i3.4619>
- Erdem, S. & Yücel-Toy, B. (2021). Examination of curriculum literacy phenomenon from the eyes of teacher educators in the field of curriculum and instruction. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(87), 1-23. <https://doi.org/10.29228/JASSS.52822>
- Gale, N. K., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S. & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13(1), 117. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-117>
- Gulsvig, P. K. (2009). *Teacher candidates' experience of UbD in a social studies method course*. (Doctoral dissertation). University of North Dakota, North Dakota.
- Kahraman, A. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. (Master's thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65), 827–840. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- McTighe, J. (2010). Understanding by design and instruction. In R. J. Marzano (Ed.), *On excellence in teaching* (pp. 271-299). Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- McTighe, J. & Wiggins, G. (2012). *Understanding by design framework*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.



- Schleicher, A. (2016). Teaching excellence through professional learning and policy reform. *Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession*.
- Şahin, Ö. & Soylu, Y. (2017). Examining development of curriculum knowledge of prospective mathematics teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(2), 142-152.

# Çevrimiçi Ödevlerin Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öz-Yeterlik İnançları, Sorumluluk Algıları ve Motivasyon Düzeyleri Üzerine Etkileri

*Bildiri Kodu: 79*

**Ceyla Odabaş**

*Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*

eralpce@gmail.com

0000-0002-0821-4332

## **Giriş**

Yükseköğretim kurumlarında çevrimiçi ödevler eğitim programlarının yaygın kullanılan birer parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilere çevrimiçi programlar ile çeşitli görsel, işitsel ve otantik materyaller sunulması imkanı verilen ödevlerin zengin içeriklere sahip olmasını sağlamaktadır. Covid-19 pandemisi ile birlikte eğitimin bütün kademlerinde çevrimiçi programların kullanımı gerekli ve hatta zorunlu hale gelmiştir, 2020-2021 akademik yılının tamamında eğitimin çevrimiçi yürütülmesi ve ödevlerin de çevrimiçi olarak verilmesi gereği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, çevrimiçi ödevlerin etkileri üzerinde durulması gereken bir konudur. Ödevlerini düzenli şekilde yapan öğrencilerin sınavlarda daha başarılı olması ve öz-yeterlik algılarının da gelişmesi beklenen bir durumdur (Zimmerman ve Kitsantas, 2005). Ödevini yapan bir öğrenci ders materyali üzerinde daha çok vakit geçirmektedir. Kitsantas ve Zimmerman (2008) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada ödevin öz-yeterlik üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ve öğrencileri öğrenme için daha çok sorumluluk almaları yönünde teşvik ettiği sonucuna varmışlardır. Bilgi teknolojilerinin gelişmesi ile artan şekilde kullanım alanı bulan çevrimiçi ödev programlarının öğrencilerin bilişsel süreçleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi, eğitim programlarında çevrimiçi ödevlerin doğru şekilde planlanmasına katkı sağlayacaktır.

## **Yöntem**

Bu çalışma kapsamında çevrimiçi ödevler Gaziantep Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda eğitim programının bir parçası olarak kullanılan Oxford Self-Access çevrimiçi ödev portalının öğrencilerin öz-yeterlik inançları, sorumluluk algıları ve motivasyon düzeyleri üzerindeki etkileri incelenerek ele alınmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma soruları ile hareket edilmiştir:

- Öğrencilerin çevrimiçi ödev performansları öz-yeterlik inançları üzerinde etkili midir?
- Öğrencilerin çevrimiçi ödev performansları sorumluluk algıları üzerinde etkili midir?
- Öğrencilerin çevrimiçi ödev performansları motivasyon düzeyleri üzerinde etkili midir?

Bu çalışmanın verileri 2020/2021 akademik yılı bahar yarıyılında farklı modül seviyelerinde (A2, B1, B1+, B2) öğrenim görmekte olan ve uygun örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 20 öğrenci ile internet ortamında kayıt altına alınan yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile alanında uzman iki öğretim görevlisi tarafından analiz edilmiştir.

## **Sonuçlar**

Yapılan analiz ile elde edilen bulgulara göre genel olarak çevrimiçi ödevlerin İngilizce eğitimi üzerine etkileri ile ilgili öğrencilerin verdiği cevaplar olumlu etkiler temasını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu çevrimiçi ödevlerin sağladığı pratik yapma imkanı ve öğreticilik rolünden bahsetmiştir. Çevrimiçi ödevlerin öz-yeterlik inançları üzerindeki etkilerine ilişkin olumlu etkiler ve olumsuz etkiler olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Bu noktada verilen cevaplar daha çok çevrimiçi ödevlerin öğrencilerin yeterlik inançlarını arttırdığı yönündedir. Çevrimiçi ödevlerin sorumluluk algısı üzerine etkilerine dair cevaplar incelendiğinde öğrencilerin çoğunun çevrimiçi ödevleri yaparak aldıkları notların ve verilen tarihlerde ödevlerini tamamlamak zorunda olmalarının sorumluluklarını arttırdığını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçlar Kitsantas ve Zimmerman'ın (2008) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada elde ettikleri sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Son olarak, çevrimiçi ödevlerin motivasyon üzerine etkisi incelendiğinde ise öğrencilerin çoğunun bu ödevleri yapmanın motivasyonlarını arttırdığını belirttiği görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Çevrimiçi ödev, Motivasyon, Öz-yeterlik, Sorumluluk

## **Kaynaklar**

- Kitsantas, A. & Zimmerman, B. J. (2008). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition Learning*, 4(2), 97-110. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9028-y>
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.003>

# **The Effects of Online Homework on Preparatory Students' Self-Efficacy Beliefs, Perceived Responsibility and Motivation**

*Paper ID: 79*

**Ceyla Odabaş**

*University of Gaziantep, Türkiye*

eralpce@gmail.com

0000-0002-0821-4332

## **Introduction**

In higher education institutions online homeworks have been observed as common components of education programs. Providing students with various visual, auditory and authentic materials through online homeworks enables having rich content in homeworks. Together with Covid-19 outbreak the use of online programs have become necessary and even an obligation, during 2020-2021 academic year the necessity of conducting online lessons and giving online homeworks emerged. In this sense, online homework is a topic to be put emphasis on. It is expected that students who do their homeworks regularly succeed more in their exams and their self-efficacy improves (Zimmerman and Kitsantas, 2005). A student who does his/her homework spends more time on course material. In their study with university students Kitsantas and Zimmerman (2008) concluded that homework has a positive effect on self-efficacy and it encourages students to take more responsibility in learning. Analyzing the effects of online homework programs, which are increasingly used with the development of information technology, would contribute to the planning of online homeworks in the correct way in education programs.

## **Methodology**

In this study online homeworks were analyzed through the effects of Oxford Self-Access online homework platform on students' self-efficacy beliefs, perceived responsibility and motivation. This online homework platform is a component of the program in School of Languages at the University of Gaziantep. In this respect, the research questions below were asked:

- Are students' online homework performances effective on their self-efficacy beliefs?

- Are students' online homework performances effective on their perceived responsibility?
- Are students' online homework performances effective on their motivation levels?

The data of this study were collected from 20 students who studied in different modules (A2, B1, B1+, B2) in 2020/2021 spring term. These students were chosen with convenience sampling method. Semi-structured interviews were conducted online to collect the data. The data were analyzed through content analysis method by two lecturers who are specialized in educational sciences.

## Results

According to the findings, students' answers revealed the theme 'positive effects' for the general effects of online homework on learning English. Most students mentioned the opportunity that online homeworks provide to practice and the role of teaching. Two themes as 'positive effects' and 'negative effects' emerged about the effects of online homeworks on self-efficacy beliefs. At this point, most of the answers prove that online homeworks increase self-efficacy beliefs. When the answers about the effects of online homeworks on perceived responsibility were analyzed it was revealed that most of the students state that being obliged to submit homeworks on time and the grades they get after completion increase their responsibility. These findings are quite similar to the findings of Kitsantas and Zimmerman's (2008) study which was conducted with university students. Last of all, when the effects of online homework on motivation were analyzed, it was revealed that most of the students stated that completing online homeworks increases their motivation.

**Keywords:** Motivation, Online homework, Responsibility, Self-efficacy

## References

- Kitsantas, A. & Zimmerman, B. J. (2008). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition Learning*, 4(2), 97-110. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9028-y>
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.05.003>

# **Lisansüstü Öğrencilerin Bilgi Arama Davranışları ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Görüşleri**

*Bildiri Kodu: 83*

**İlkay Tanrıkulu**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

erkilkay@gmail.com

0000-0002-9026-3562

**Gülgün Bangir Alpan**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

bangir@gazi.edu.tr

0000-0003-4652-7652

## **Giriş**

Sosyokültürel ve biyolojik bir varlık olan insan, çevresi ile etkileşim içinde araştırır, öğrenir, gereksinimlerini karşılar ve kendini gerçekleştirir. Bireyler gereksinim duydukları ya da sahip olmak istedikleri bilgiye ulaşmak için bilgi arama sürecine girerler (Kuhlthau, 1993).

Bilgi arama davranışının aşama aşama gerçekleşen problemlere çözüm bulma süreci olduğu da söylenebilir. Dervin ve Nilan (1986), bilgi aramayı belirsizlik sürecinin çözülerek anlamlı hale getirilme süreci olarak tanımlarken, Marchionini de (1989, s. 54) problem çözmeye odaklanmış bir süreç olarak tanımlamaktadır. Alanyazın bilgi arama davranışının problem çözme odaklı olduğunu desteklemektedir (Dervin ve Nilan, 1986; Marchionini, 1989).

Lisansüstü eğitim, farkındalığı yüksek, düşünen, bilgiyi arayan, problem çözen eleştiren ve üreten, kısacası gönülden araştırmacı olmak isteyen bireye değer katar. Bu bağlamda lisansüstü öğrencilerin bilgi arama davranışları ile problem çözme becerilerinin incelenmesinin önem taşıyacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada, lisansüstü öğrencilerin bilgi arama davranışlarını ve problem çözme becerilerini, öğrenci görüşlerinden yola çıkarak incelenmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi; desen olarak da olgubilim kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsündeki dokuz farklı ana bilim

dalındaki 20 farklı bilim dalında öğrenim görmekte olan lisansüstü öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde, amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt koşulları öğrencilerin 2021-2022 eğitim öğretim yılında ders ve tez döneminde olmasıdır. Verilerin toplanmasında açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Gönüllü katılımcılarla birebir yapılan görüşmeler 30-40 dk sürmüştür. Veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Metin haline getirilen görüşmeler araştırmacı tarafından satır satır okunarak içerik kodları oluşturulmuştur. Kod listelerinden birbirleriyle ilişkili olanlar bir araya getirilerek tematik kodlama yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için içerik analizini gerçekleştiren iki değerlendirici arasındaki uyuşuma bakılmıştır.

### **Sonuçlar**

Lisansüstü öğrenciler genellikle internet kaynakları üzerinden bilgi arama davranışında bulunmaktadır. Bunun için Google Akademik başta olmak üzere çeşitli veri tabanları tercih edilmektedir. Makaleler, tezler ve akademik ders kitapları en çok başvuru alan kaynaklardır. Yararlanılan kaynakların en çok güvenilir, güncel, kolay ve hızlı ulaşılabilir olmasına dikkat edilmektedir. Bilgi arama sürecinde genel olarak uygun anahtar kelime belirleyememe, yabancı dil ve tam metine ulaşamama sorunlarıyla karşılaşmaktadır.

Problem çözmede çözüm planı oluşturmak önemli görülmektedir ve en çok öğretim üyelerinden ya da arkadaşlardan destek alınmaktadır.

Genel olarak bakıldığında bilgi arama ve problem çözme davranışlarının birbiriyle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Bilgi arama, Lisansüstü eğitim, Lisansüstü öğrenci davranışları, Problem çözme.

### **Kaynaklar**

Dervin, B. & Nilan, M. (1986). Information needs and uses. *Annual Review of Information Science and Technology*, 21, 3-33.

Kuhlthau, C. C. (1993). *Seeking meaning: A process approach to library and information services*. Norwood: Ablex.

Marchionini, G. (1989). Information-seeking strategies of novices using a full-text electronic encyclopedia. *Journal of the American Society for Information Science*, 40(1), 54-66.

# **Postgraduate Students' Opinions on Information Seeking Behaviors and Problem Solving Skills**

*Paper ID: 83*

**İlkay Tanrıkulu**

*Gazi University, Türkiye*

erkilkay@gmail.com

0000-0002-9026-3562

**Gülgün Bangir Alpan**

*Gazi University, Türkiye*

bangir@gazi.edu.tr

0000-0003-4652-7652

## **Introduction**

As a socio-cultural and biological being, human explores in interaction with his environment, learns, meets his needs and realizes himself (Kuhlthau, 1993). It can also be said that information seeking behavior is the process of finding solutions to problems that occur step by step. While Dervin and Nilan (1986) define information seeking as the process of solving the uncertainty process and making it meaningful, Marchionini (1989, p. 54) defines it as a process focused on problem solving. The literature supports that information seeking behavior is problem-solving oriented (Dervin and Nilan, 1986; Marchionini, 1989).

Postgraduate education adds value to an individual who has a high awareness, thinks, seeks information, solves problems, criticizes and produces, in short, who wants to be a researcher wholeheartedly. In this context, it was thought that it would be important to examine the information seeking behaviors and problem solving skills of graduate students. In this study, it is aimed to examine the information seeking behaviors and problem solving skills of postgraduate students based on student opinions.

## **Methodology**

In this study, qualitative research method; phenomenology was also used as a research design. The study group of the research consists of postgraduate students studying in 20 different sciences in nine different departments at Gazi University Graduate School of Educational



Sciences. The criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used in the selection of the participants. The criteria conditions are that the students are in the course and thesis period in the 2021-2022 academic year. A semi-structured interview form consisting of open-ended questions was used to collect the data. The one-on-one interviews with the volunteer participants lasted 30-40 min. The data were analyzed by content analysis method. The interviews, which were turned into text, were read line by line by the researcher and content codes were created. Thematic coding was done by bringing together the related ones from the code lists. In order to ensure the reliability of the research, the compatibility between the two evaluators who performed the content analysis was examined.

## **Results**

Postgraduate students generally engage in information seeking behavior via online resources. For this, various databases, especially Google Scholar, are preferred. Articles, theses, and academic textbooks are the most frequently referenced sources. Care is taken to ensure that the resources used are up-to-date and reliable. In the process of searching for information, problems such as not being able to determine the appropriate keywords, foreign language and not being able to reach the full text are encountered. Articles and theses are the most frequently referenced sources. In the process of information seeking, problems such as not being able to determine the appropriate keywords, foreign language and not being able to reach the full text are encountered. It is considered important to create a solution plan in problem solving, and support is mostly received from faculty members or friends. It has been concluded that information seeking and problem solving behaviors are related to each other.

**Keywords:** Information seeking, Postgraduate education, Postgraduate student behavior, Problem solving.

## **References**

- Dervin, B. & Nilan, M. (1986). Information needs and uses. *Annual Review of Information Science and Technology*, 21, 3-33.
- Kuhlthau, C. C. (1993). *Seeking meaning: A process approach to library and information services*. Norwood: Ablex.
- Marchionini, G. (1989). Information-seeking strategies of novices using a full-text electronic encyclopedia. *Journal of the American Society for Information Science*, 40(1), 54-66.

# **Bilişsel Farkındalık Beceri Algıları Farklı Düzeydeki Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlıklarını Kullanma Düzeylerinin Karşılaştırılması**

*Bildiri Kodu: 88*

**Özden Demir**

*Trabzon Üniversitesi, Türkiye*

oooozden@gmail.com

0000-0001-6293-5045

## **Giriş**

Öğrenmeyi öğrenme sürecinde kişinin öğrenme ve düşünme süreçlerini planlaması, organize etmesi, denetlemesi ve değerlendirerek, kendi öğrenme sorumluluğu üstlenmesi değerlidir. Nitekim öğrenenin bağımsız bir öğrenen olmasında düşünmeyi düşünme olarak da adlandırılan bilişsel farkındalık becerilerinin işlevsel bir etkisi bulunmaktadır. Böyle bir süreçte dijital okuryazarlık becerilerine sahip olan öğrenen günceli eleştirel okuma ve problem çözme becerilerini de kullanabilecektir. Öyle ki dijital okuryazarlık kişinin bilgisayarı kullanmasından çok üst düzey düşünme süreç ve becerilerini geliştirmesini beraberinde getirmektedir. Martin (2006) dijital okuryazarlığı; dijital kaynaklara erişme, onları tanımlama, yönetme, birleştirme, değerlendirme, analiz etme, sentezleme olarak tanımlarken aynı zamanda dijital kaynakları kullanarak yeni bilgiler inşa etme, medya ifadeleri yaratma ve yapıcı sosyal etkileşimi mümkün kılmak için başkaları ile iletişim kurma olarak da ele almaktadır. Dijital okuryazarlığın fotoğorsel, üretim, dallanma, bilgi, sosyo-duygusal okuryazarlık türleri bünyesinde toplayarak bir model geliştiren Ng (2012); dijital okuryazarlığın bilişsel, teknik, sosyo-duygusal olmak üzere üç boyuttan oluştuğunu savunmaktadır. Bu yapıda yer alan öğelerse bilişsel farkındalığın planlama, organizasyon ve değerlendirme becerileriyle doğrudan ilintilidir. Nitekim üst düzey düşünme süreç ve becerilerine sahip olan öğretmen adayları dijital kaynaklara erişme, onları kullanarak yeni dijital kaynakları inşa etme ve sentezlemede aktif olabileceklerdir (Lim ve Newby, 2021). Green, Yu ve Copeland (2014) ise dijital okuryazarlığı, çevrim içi sistemler yoluyla bilgiyi birleştirmenin ve anlamlı bilişsel süreçler geliştirmenin bütünleştirici bir parçası olarak ele alırlar. Dijital okuryazarlık yoluyla farklı bağlamlardaki bilgiyi birleştirme becerilerine sahip olan öğretmen adayları, bilişsel farkındalık becerilerine de bu durumu yansıtabileceklerdir. Bu ise öğrencilerine gerekli rehberli öğrenme desteğini sağlamada olumlu bir katkı yaratacaktır.

Alanyazın incelendiğinde üst düzey düşünmenin, bilişsel farkındalık süreç ve becerinde dijital okuryazarlığın üzerinde fazla çalışılan bir konu olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte bilişsel farkındalık ve dijital okuryazarlık arasındaki ilişkinin incelenmesinin öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerini aydınlatma bağlamında önemli doğurgularının olacağı bir araştırma alanı olarak belirmektedir.

Bu nedenle araştırmada, bilişsel farkındalık beceri algıları düşük ve yüksek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarını nasıl kullanmaktadırlar sorusuna yanıt aranmaktadır.

### **Yöntem**

Araştırma karma araştırma yönteminden açılımlayıcı sıralı desen benimsenerek gerçekleştirilecektir. Öncelikle nicel yöntem çerçevesinde öğretmen adaylarının bilişsel farkındalık beceri algı düzeylerine göre dijital okuryazarlıklarını ne kadar kullandıkları belirlenecek ve karşılaştırılacaktır. Daha sonraysa, düşük ve yüksek bilişsel farkındalık beceri algı düzeylerini temsil eden öğrencilerle bireysel görüşme yapılarak, dijital okuryazarlıklarını nasıl işlettikleri araştırılacaktır.

Araştırmanın evrenini 2022-2023 güz yarı yılında Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi PDR ve Türkçe Öğretmenliğinde (n=625) okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyut için örneklemini, bu çalışma evreninden yansız olarak (Gay ve Airasian, 1999) seçilen yaklaşık n=265 öğrenci oluşturacaktır. Nitel verilerin toplanması için ise, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme göre seçilecek 26 öğrenci belirlenecektir.

Araştırmada ölçme araçları olarak Demir (2013) tarafından geliştirilen “Bilişsel Farkındalık Beceri Algısı Ölçeği” ve Ng (2012) tarafından geliştirilen ve Üstündağ, Güneş ve Bahçıvan (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılacaktır. Nitel veriler için on sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır.

Araştırmanın verileri nicel ve nitel boyutta gerekli ilkelere göre analiz edilecektir. Nitel boyutta içerik analizinden yararlanılırken nicel boyutta gerekli istatiki analizlere yer verilecektir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Ulaşılan bulgular sunularak, literatür çerçevesinde tartışılacak ve doğurgular açıklanacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenmeyi öğrenme, Problem çözme, Yaşam boyu öğrenme, Düşünme

## **Kaynaklar**

- Demir, Ö. (2013). A validation and reliability study of the metacognition scale in Turkey. *Global Journal of Human Social Science Linguistics & Education*, 13(10), 27-35.
- Gay, L. R. & Airasian, P. (1999). *Educational research: competencies for analysis and applications*. New Jersey: Merrill Publishing Company.
- Greene, J. A., Yu, S. & Copeland, D. Z. (2014). Measuring critical components of digital literacy and their relationships with learning. *Computers & Education*, 76, 55–69.
- Lim, J. & Newby, T. J. (2021). Preservice teachers' attitudes toward Web 2.0 personal learning environments (PLEs): Considering the impact of self-regulation and digital literacy. *Education and Information Technologies*, 26(4), 3699-3720.
- Martin, A. (2006). A European framework for digital literacy. *Digital Kompetanse*, 1(2), 151–161.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E. & Bahçivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and investigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.

# **Comparison of the Levels of Using Digital Literacy of Pre-service Teachers with Different Perceptions of Metacognition Skills**

*Paper ID: 88*

**Özden Demir**

*Trabzon University, Türkiye*

oooozden@gmail.com

0000-0001-6293-5045

## **Introduction**

In the process of learning to learn, it is valuable to take responsibility for one's own learning by planning, organizing, supervising and evaluating learning and thinking processes. As a matter of fact, metacognition skills, also called thinking to think, have a functional effect on the learner being an independent learner. In such a process, the learner who has digital literacy (DL) skills will also be able to use current critical reading and problem solving skills. So much so that digital literacy brings with it the development of high-level thinking processes and skills rather than using the computer. Martin (2006) digital literacy; It defines accessing, identifying, managing, combining, evaluating, analyzing and synthesizing digital resources as well as constructing new knowledge using digital resources, creating media expressions and communicating with others to enable constructive social interaction. A model is developed by Ng (2012) by incorporating photo-visual, production, branching, information and socio-emotional literacy types of digital literacy. Ng (2012); argues that digital literacy consists of three dimensions: cognitive, technical and socio-emotional. The elements in this structure are directly related to the planning, organization and evaluation skills of metacognition. As a matter of fact, pre-service teachers who have high-level thinking processes and skills will be active in accessing digital resources, constructing and synthesizing new digital resources using them (Lim and Newby, 2021). Green, Yu and Copeland (2014) tackle DL as an integrative part of developing meaningful cognitive processes and combining the information obtained through online systems. Pre-service teachers, who have the skills to combine information in different contexts through digital literacy, will be able to reflect this situation on their metacognition skills. This will make a positive contribution to providing students with the necessary guided learning support.

When the literature is examined, it is seen that high-level thinking and digital literacy in metacognition process and skill are not a subject that has been studied much. However, examining the relationship between metacognition and digital literacy appears to be a research area that will have important implications for illuminating the learning processes of teacher candidates.

For this reason, the research seeks an answer to the question of how pre-service teachers with low and high metacognition skill perceptions use their digital literacy.

### **Methodology**

The research will be carried out by adopting the exploratory sequential design from the mixed research method. First of all, within the framework of the quantitative method, the extent to which pre-service teachers use their digital literacy according to their metacognition skill perception levels will be determined and compared. Afterwards, students who represent low and high metacognition skill perception levels will be individual interviewed and how they operate their digital literacy will be investigated.

The population of the research consists of students studying at Trabzon University Fatih Education Faculty PDR and Turkish Language Teaching (n=625) in the fall semester of 2022-2023. The sample of the study for the quantitative dimension will consist of approximately n=265 students randomly selected from this study universe (Gay and Airasian, 1999). For the collection of qualitative data, 26 students who will be selected according to criterion sampling, one of the purposive sampling methods, will be determined.

As measurement tools in the research, "Metacognition Skill Perception Scale" developed by Demir (2013) and developed by Ng (2012) and Üstündağ, Güneş and Bahçivan (2017) "Digital Literacy Scale" adapted into Turkish will be used. A semi-structured interview form consisting of ten questions will be used for qualitative data.

The data of the research will be analyzed in quantitative and qualitative dimensions according to the necessary principles. While making use of content analysis in the qualitative dimension, necessary statistical analyzes will be included in the quantitative dimension.

### **Results / Expected Outcomes**

The findings will be presented, discussed within the framework of the literature, and the implications will be explained.

**Keywords:** Learning to learn, Problem solving, Lifelong learning, Thinking

## References

- Demir, Ö. (2013). A validation and reliability study of the metacognition scale in Turkey. *Global Journal of Human Social Science Linguistics & Education*, 13(10), 27-35.
- Gay, L. R. & Airasian, P. (1999). *Educational research: competencies for analysis and applications*. New Jersey: Merrill Publishing Company.
- Greene, J. A., Yu, S. & Copeland, D. Z. (2014). Measuring critical components of digital literacy and their relationships with learning. *Computers & Education*, 76, 55–69.
- Lim, J. & Newby, T. J. (2021). Preservice teachers' attitudes toward Web 2.0 personal learning environments (PLEs): Considering the impact of self-regulation and digital literacy. *Education and Information Technologies*, 26(4), 3699-3720.
- Martin, A. (2006). A European framework for digital literacy. *Digital Kompetanse*, 1(2), 151–161.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E. & Bahçivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and investigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.

**Programın Uygulayıcısı Olarak Öğretmen: Program Okuryazarlığı Konulu Lisansüstü  
Tezlere Eleştirel Bir Bakış**

*Bildiri Kodu: 93*

**Serap Yılmaz Özelci**

*Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*

syozelci@erbakan.edu.tr

0000-0003-0518-581X

**Suna Çöğmen**

*Pamukkale Üniversitesi, Türkiye*

sunadem@pau.edu.tr

0000-0002-3969-5650

## **Giriş**

Türkiye eğitim sistemi içerisinde öğretmenler öğrenme yaşantılarını, hazırlanan eğitim programları doğrultusunda düzenlemekle yükümlüdür. Eğitim programlarına ilişkin bilgi sahibi olma, programın anlaşılması ve yorumlanması, uygulanması ve uyarlanması program okuryazarlığı şeklinde tanımlanmaktadır (Keskin ve Korkmaz, 2021). Eğitim programlarının doğru, etkili ve işlevsel bir şekilde uygulanmasından sorumlu olan öğretmenlerin program okuryazarlığı becerisine sahip olması elbette önemlidir. Öte yandan bu tarz tanımlamaların öğretmenleri program geliştirme sürecine dahil etmeyen ve salt uygulayıcı konumuna indirgeyen bir anlayışın uzantısı olduğu da söylenebilir. Ben-Peretz (1990) program okuryazarlığının öğretmenleri rehber kitapların sınırlamalarından özgürleştirmek için gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda okuryazarlık ve eğitim programları okuryazarlığı kavramını mercek altına almak önemli görülmektedir. Türkiye özelinde bakıldığında program okuryazarlığının yeni tartışılan bir konu olduğu söylenebilir. Yeni ele alınan konularda kavramsallaştırma, ölçme ve ölçme aracı gibi noktalar öne çıkmaktadır. Bu düşünceden hareketle eldeki araştırma Türkiye’de program okuryazarlığı kavramının ele alınış biçimini lisansüstü tezler özelinde incelemeyi amaçlamış, şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Program okuryazarlığı konulu lisansüstü tezlerde program okuryazarlığı kavramı hangi bağlamlarda ele alınmıştır?



2. Söz konusu tezlerde tercih edilen yöntem, örneklem, veri toplama / analiz teknikleri hangi temalarda toplanmıştır?

3. Tezlerde ulaşılan sonuçlar ve öneriler hangi temalarda toplanmıştır?

## **Yöntem**

Türkiye’de yapılan program okuryazarlığı konulu lisansüstü tezlerini inceleyen bu araştırma sistematik derleme araştırmasıdır. Sistematik derleme çalışmaları belli bir konudaki bilgi birikiminin ne düzeyde olduğunu ve bunun zamanla nasıl değiştiğini anlamayı sağlar (Demir ve Koçyiğit, 2018). Benzer yöntemler ile yapılmış çok sayıdaki araştırmanın yapılandırılmış ve kapsamlı bir sentezidir (Karaçam, 2013). Bu çalışmada, Türkiye örnekleminde, program okuryazarlığı üzerine yapılmış lisansüstü tezler incelenmiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezinde 2014–2022 yılları arasında konu ile doğrudan (19) ya da dolaylı (2) ilgisi olan 21 lisansüstü (18 yüksek lisans, 3 doktora) teze ulaşılmıştır. Ağustos 2022 tarihinden sonra tez merkezi veri tabanına eklenen tezler kapsam dışı tutulmuştur. Sistematik derleme çalışmaları; problemin tanımlanması, hangi çalışmaların kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek için literatür tarama, çalışmaların geçerli ve güvenilir bir şekilde kontrol edecek sistemlerin geliştirilmesi, bulgular ve tartışma ölçütlerinden oluşur (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013). Eldeki araştırmada da ölçütler amaç, yöntem/desen, örneklem, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, sonuç ve öneri olarak belirlenmiştir.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırmalarda öğretmenin işlevi eğitim programını doğru uygulama, program okuryazarlığı da program öğelerini doğru anlama, yorumlama ve uygulama olarak tanımlanmıştır. Program okuryazarlığı; öğretim yeterliği, öz-yeterlik, sınıf yönetimi, epistemolojik inanç, yansıtıcı düşünme eğilimi, bireysel yenilikçilik düzeyi ve öğretme motivasyonu değişkenleriyle ilişkilendirilmiştir. Araştırmaların 18’i nicel (ilişkisel tarama) desende, biri nitel desende, ikisi de karma desende desenlenmiştir. Araştırmaların örneklemini öğretmen adayları, öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre genel olarak katılımcıların program okuryazarlık düzeyi orta-yüksek, ele alınan değişkenlerle ilişkisi anlamlıdır.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye alanyazınında eğitim / öğretim programı okuryazarlığı kavramının yeni tartışılan bir kavram olduğu söylenilebilir. İncelenen tezlerde eğitim programının her bir ögesine ilişkin bilgi, beceri, anlama ve uygulamaya ilişkin olumlu bir tanımlama yapılmaya çalışılmıştır. Bu tanımlarda temel vurgu öğretmenin

programın uygulayıcısı olduğudur. Bu bulgu, öğretmenin program geliştirme sürecindeki paydaşlık rolü bağlamında tartışılabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim programı, Okuryazarlık, Program okuryazarlığı, Sistemik derleme.

### **Kaynaklar**

Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany: State University of New York.

Borenstein, B., Hedges, L. V., Higgins, J. P. & Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş*. (S. Dinçer, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Demir, Y. & Koçyiğit, M. (2018). A systematic review of research on english language teacher education published in three flagship journals (1997-2016). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 128-138. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.

Karaçam, Z. (2013). Sistemik derleme metodolojisi: Sistemik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33. <https://dergipark.org.tr> sayfasından erişilmiştir.

Keskin, A. & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 857-884. <https://doi.org/10.37217/tebd.917130>

# **Teachers as Curriculum Implementors: Critical Review of Graduate Theses on Curriculum Literacy in Türkiye**

*Paper ID: 93*

**Serap Yılmaz Özelci**

*Necmettin Erbakan University, Türkiye*

syozelci@erbakan.edu.tr

0000-0003-0518-581X

**Suna Çöğmen**

*Pamukkale University, Türkiye*

sunadem@pau.edu.tr

0000-0002-3969-5650

## **Introduction**

Teachers in Türkiye are responsible for organizing learning environments and activities according to the national curriculum prepared in advance. Literature names this concept curriculum literacy which is having a sense of knowledge, interpretation, implementation, and adaptation of the curriculum (Keskin and Korkmaz, 2021). It is important for teachers who are required to implement the national curriculum in a correct, effective and functional way to have curriculum literacy skills. On the other hand, this understanding of curriculum literacy is a way of accepting the teacher as only the implementor of the curriculum not a participant in curriculum development. Ben-Peretz (1990) indicates curriculum literacy as a necessary tool for freeing teachers from the limitations of textbooks and guidelines. In this regard, we need to focus on the concept of literacy and curriculum literacy. As a new concept in the academic literature of Türkiye, curriculum literacy is going to be examined in terms of conceptualization and methodology in graduate theses. The research questions are presented below:

1. In graduate theses on curriculum literacy, how the concept is discussed?
2. In graduate theses on curriculum literacy, which research design, sampling method, data collection tools, and data analysis are preferred?
3. In graduate theses on curriculum literacy, in which themes are the results and suggestions organized?

## **Methodology**

Current research is a systematic review that aims to examine the graduate theses on curriculum literacy in Türkiye. A systematic review provides a quality of information and how it changes in time about a specific area (Demir and Koçyiğit, 2018). It is moreover a constructed and extensive synthesis of many studies on a similar subject (Karaçam, 2013). In the current research, graduate theses were examined and conducted in Türkiye. For this purpose, a total of 21 graduate theses (18 master theses and 3 Ph.D.) conducted between 2014 and 2022 were found in the database of the Council of Higher Education. The literature review lasted in July and August. Each thesis was coded in excel according to determined criteria. Those criteria were identified as the purpose, research design, sampling, data collection tools, data analysis, results, and suggestions for the current study which can also be found in international research checklists such as the PRISMA checklist and critical appraisal checklist.

## **Results / Expected Outcomes**

Theses dated after 2018 handled directly the concept of curriculum literacy however two theses dated before 2018 approached the concept indirectly. In all the theses, teachers are identified as the implementors of the national curriculum, and curriculum literacy is related to the true understanding, interpreting, and implementation of curriculum elements. Variables associated with curriculum literacy are instruction efficacy, self-efficacy, classroom management, epistemological beliefs, reflective thinking, individual innovativeness level, and teaching motivation. 18 of these are designed as quantitative research, one is qualitative research, and two of them are designed as mixed research. Preservice teachers, in-service teachers, and school administrators are the participants of the theses. The most preferred data collection tool in theses is Curriculum Literacy Questionnaire developed by Bolat (2017). The overall level of curriculum literacy of the participants is high, and researchers found significant relations with the other variables.

In general, the concept of curriculum literacy is new to the related literature in Türkiye. Curriculum literacy is defined as a related concept to each element of a curriculum in terms of knowledge, skill, comprehension, and implementation dimensions. The main emphasis of these definitions is the implementor responsibility of the teacher. These results can be discussed in terms of the participant role of a teacher in the curriculum development process. Considering the severity of quantitative research, more qualitative research might be conducted to examine the concept deeper.

**Keywords:** Curriculum, Literacy, Curriculum literacy, Systematic review

## References

- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany: State University of New York.
- Borenstein, B., Hedges, L. V., Higgins, J. P. & Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş*. (S. Dinçer, Trans.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, Y. & Koçyiğit, M. (2018). A systematic review of research on english language teacher education published in three flagship journals (1997-2016). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 128-138. Retrieved from <https://dergipark.org.tr>
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33. Retrieved from <https://dergipark.org.tr>
- Keskin, A. & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 857-884. <https://doi.org/10.37217/tebd.917130>

# Lisansüstü Eğitimini Tamamlayamayan Öğrenciler: Bir Olgubilim Çalışması

*Bildiri Kodu: 97*

## **Ece Leventoğlu**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

ece.leventoglu@gop.edu.tr

0000-0002-2392-931X

## **Fevzi Dursun**

*Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye*

fevzi.dursun@gop.edu.tr

0000-0003-2103-8940

## **Giriş**

Lisansüstü eğitim, yükseköğretim kurumlarında lisansı takip eden derecelere götüren, araştırma aracılığıyla bilim ve teknoloji üreten, ülke kalkınmasına yön veren, bilim insanı yetiştirmeyi hedefleyen, planlı, programlı eğitim sürecidir (Varış, 1984). Lisansüstü eğitim, yüksek lisans ve doktora eğitimi ile sanat alanlarında yapılan sanatta yeterlilik çalışmaları ve tıpta uzmanlık ile bunların gerektirdiği eğitim, öğretim, bilimsel araştırma uygulama etkinliklerinden oluşan eğitim olarak tanımlanır (Sevinç, 2001). Bu çalışmada lisansüstü eğitimini tamamlayamayan bireylerle görüşüp bırakma nedenlerinin derinlemesine incelenmesi araştırılmıştır.

Araştırmada “Lisansüstü eğitimini tamamlayamayan bireylerin bırakma nedenleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmak amaçlanmıştır. Alt problemler ise aşağıda sıralanmıştır:

Lisansüstü eğitimini tamamlayamayan bireylerin;

1. lisansüstü eğitime başlama motivasyonları nelerdir?
2. eğitimini tamamlamadan bırakma nedenleri nelerdir?
3. toplumsal cinsiyet rollerinin lisansüstü eğitimin devamlılığını sağlayabilmek ile ilişkisi hakkında görüşleri nelerdir?
4. lisansüstü eğitime devam etme sürecinde yaşanan sorunlara çözüm önerileri nelerdir?

## **Yöntem**

Bu araştırmada var olan durumu olduğu gibi tanımlamak amaçlandığı için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama, geçmişte var olmuş veya hala var olan bir durumu hiçbir şekilde etkilemeden olduğu haliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2015). Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada ise görüşme yöntemiyle derslerin durumu ortaya koyulacağı için nitel yöntem kullanılmıştır. Desen olarak ise fenomenoloji deseni ile tasarlanmıştır. Fenomenoloji deseninde katılımcıların ortak olarak deneyimledikleri bir olgu tanımlanır (Creswell, 2018). Araştırma verileri toplanırken görüşme yöntemi kullanılmış olup veri toplama aracı araştırmacılar tarafından hazırlanan 10 soruluk bir yarı yapılandırılmış görüşme formundan oluşmaktadır. Araştırma veri toplama aracının güvenilirliği alandan iki uzman görüşüne başvurularak sağlanmıştır. Yapı geçerliği için sesli düşünme yöntemi ve kapsam geçerliği için pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler toplanırken katılımcılarla yüz yüze veya telefon aracılığıyla görüşülmüştür ve ses kaydı alınmıştır. Kayıtlar yazıya dökülmüş ve analizi yapılmıştır. Veriler analiz edilirken içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

## **Sonuçlar**

Görüşmelerde lisansüstü eğitime giriş nedenleri görüşmeciler tarafından görüş sayısının çokluğuna göre akademik kariyer (f=6), iş bulma (f=2), kişisel gelişim (f=2) şeklinde ifade edilmiştir. Süreç ile ilgili değinilen noktalar ise dersler, sosyal ortam/etkileşim olarak ikiye ayrılmaktadır. Dersler konusunda görüşmeciler tarafından değinilen noktalar ödev/çalışma fazlalığı (f=7), konu fazlalığı (f=2) ve derslerin zorluğu (f=1) şeklinde belirtilmiştir. Sosyal ortam/etkileşim konusunda bahsedilen noktalar öğretim üyesi ile öğrenci etkileşimi azlığı (f=3), öğrenci ile öğrenci etkileşimi (iş birliği) azlığı (f=1), olumsuz rekabet olması (f=1) şeklinde ifade edilmiştir. Görüşmecilerin bırakma nedenleri sorulduğunda bahsedilen noktalar zaman yetersizliği (f=9), sürecin maliyeti (f=9), çalışılan yerden izin imkânı sunulmaması (f=8), çok fazla ödev verilmesi (f=7), danışmanlarla yaşanan iletişim sorunları (f=2) olarak ifade edilmiştir. Toplumsal cinsiyet rollerinin lisansüstü eğitimini bırakma nedenleri sorulduğunda ise kadınlara ev içinde yüklenen sorumluluklar (f=2) nedeniyle devam etmenin zor olduğu belirtilmiştir. Görüşmecilere bahsi geçen sorunlara önerileri sorulduğunda ise çalışılan kurumlardan izin sağlanması (f=9), derslerin çevrimiçi olması (f=3), ders günlerinin

çalışanlara göre ayarlanması (f=2), sürecin maliyetleri konusunda destek verilmesi (f=1), araştırma görevlisi istihdamı (f=1) konularına değinilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitimi bırakma nedenleri, Toplumsal cinsiyet, Yüksek lisans ve doktora öğrencileri

### **Kaynaklar**

Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.

Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve uygulamalar. *DEÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 25-44.

Varış, F. (1984). Lisansüstü düzeyde eğitim elemanı yetiştirme. *Eğitim Bilimleri Sempozyumu* içinde (s. 49-54). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 136.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



# **Students Who Could Not Complete Their Postgraduate Education: A Phenomenology Study**

*Paper ID: 97*

**Ece Leventoğlu**

*Gazi University, Türkiye*

ece.leventoglu@gop.edu.tr

0000-0002-2392-931X

**Fevzi Dursun**

*Gaziosmanpaşa University, Türkiye*

fevzi.dursun@gop.edu.tr

0000-0003-2103-8940

## **Introduction**

Postgraduate education is defined as education consisting of master's and doctoral education, proficiency studies in art, specialization in medicine, and the education, training, scientific research-practice activities required by these (Sevinç, 2001). In this study, interviews with individuals who did not complete their postgraduate education and examining the reasons for quitting were investigated.

In the research, "What are the reasons for the dropout of individuals who have not completed their postgraduate education?" It is aimed to find an answer to the question. The sub-problems are listed below:

Individuals who cannot complete their postgraduate education;

1. What are the motivations for starting postgraduate education?
2. What are the reasons for leaving without completing your education?
3. What are their views on the relationship between gender roles and ensuring the continuity of postgraduate education?
4. What are the solutions to the problems experienced in the process of continuing postgraduate education?

## **Methodology**

In this study, the screening model was used as it was aimed to describe the existing situation as it is. The qualitative method was used as the status of the courses would be revealed by the interview method. As a pattern, it was designed with a phenomenology pattern. In the phenomenology design, a phenomenon that the participants experience in common is defined (Creswell, 2018). While collecting the research data, the interview method was used and the data collection tool consists of a semi-structured interview form with 10 questions prepared by the researcher. While analyzing the data, it was analyzed by content analysis method.

## **Results**

In the interviews, the reasons for starting postgraduate education were expressed by the interviewees as academic career, finding a job, and personal development in order of frequency. The points mentioned about the process are divided into two as lessons, social environment/interaction. The points mentioned by the interviewees about the courses were expressed as homework/study excess, subject redundancy, and difficulty of the courses, in order of frequency. The points mentioned about the social environment/interaction were expressed in order of frequency as lack of lecturer-student interaction, lack of student-student interaction (cooperation), and negative competition. When the interviewees were asked about their reasons for quitting, the mentioned points were expressed as lack of time, cost of the process, not being able to provide leave from the place of work, communication problems with the consultants, and giving too much homework. When asked about the reasons for leaving postgraduate education due to gender roles, it was stated that it was difficult for women to continue due to the responsibilities placed on them at home. When the interviewees were asked for their suggestions for the aforementioned problems, it was stated that obtaining permission from the institutions where they worked, making the courses online, arranging the course days according to the employees, providing support for the costs of the process, and employment of research assistants.

**Keywords:** Gender, Master's and doctoral students, Reasons for dropping out

## **References**

- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve uygulamalar. *DEÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 25-44.

# **Türkiye’de Eğitim Politikası Sorunu ve Öğretmen Yetiştirme: Önce Bir Kuşağı (‘App Kuşağı’) Tanımak**

*Bildiri Kodu: 99*

**Didem Ortacalar**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

ortacalard@gmail.com

0000-0002-6616-0723

## **Giriş**

Her toplum içinde bulunduğu bireyler tarafından paylaşılan ve öğrenilen inançlar, değerler ve normlar bütünüyle çevrili bir kültüre sahiptir (Thompson ve Hickey, 2012). Dolayısıyla farklı toplumlar, farklı kültürel yapılara sahiptir. Günümüzde toplumların kültürel yapıları sosyolojik, teknolojik, politik ve ekonomik nedenlerle değişmekte ve gelişmektedir; kültürlerin değişimi, bir toplumu oluşturan kuşakların da değişmesine neden olmaktadır. Bu sebeple her kuşak farklı bir kültürü yansıtmaktadır ve her kuşağın üyeleri yeni ve farklı değerlere sahiptir; 1950’lerde büyüyen çocuklarla 1990’larda büyüyen çocuklar temelde (örneğin, disiplin açısından) farklı bir kültüre maruz kalmışlardır (Twenge, 2009, 2013; Twenge, Campbell ve Freeman, 2012).

## **Teknoloji, Kuşak ve Eğitim Politikası**

Günümüzde dijital teknolojiler çok hızlı gelişmektedir; teknolojiye ulaşımın çok kolay ve hızlı olması, kuşağın kimliğinin, öğrenme biçimlerinin, birbirleriyle, teknolojiyle ve yaşamla etkileşimlerinin farklılaşmasına neden olmaktadır (Çetin ve Halisdemir, 2019; McNeely, 2005; Renard, 2005; Swanzen, 2018). Teknoloji, bugünün öğrencilerini ve öğrenme yollarını da hızla değiştirmektedir. Ancak teknolojinin öğrenciler üzerinde yarattığı bu süratli değişimlere, okullar ve çevresi aynı hızda cevap verememektedir (Zhao ve Lei, 2009). Eğitim kurumları bir asırdan fazla süredir faaliyet göstermelerine rağmen, bugünün öğrencilerinin ihtiyaçlarını ve taleplerini karşılamakta yetersiz kalmaktadır (Pletka, 2007). Aynı durum Türkiye için de geçerlidir. Dolayısıyla Türkiye’de de yapılması gereken ilk şey, eğitim politikasını değişen koşullara göre yeniden düzenlemektir (Çalık ve Koşar, 2018; Koşar, 2020); bu düzenlemeyi gerçekleştirmenin temel şartı da mevcut kuşağı yani bugünün öğrencilerini tanımaktan geçmektedir. Türkiye’de eğitim sistemini çağın gerektirdiği bir yapıya kavuşturmak amacıyla

2023 Eğitim Vizyonu belgesi (2018) yayınlanmıştır. Ancak 2023 Eğitim Vizyonu belgesi (2018) Türkiye'deki mevcut kuşak (yani App Kuşağı) üzerine yeterince bilimsel araştırmalar yapılmadan hazırlanmıştır ve bu çok büyük eksiklidir.

### **Eğitim Politikası ve Öğretmen Yetiştirme**

Eğitim sürecindeki temel bileşenlerden biri de öğretmendir; öğretmen, ülkenin eğitim politikasını uygulamaya koyan ve uygulama sonuçları ile bu politikayı etkileyen önemli bir kişidir (Varış, 1973). Bu nedenle öğretmen yetiştirme süreci (programdan değerlendirmeye) eğitimde hayati bir öneme sahiptir. Ancak Türkiye'de eğitim politikasını belirleme sürecinde yapılan yanlışlık, öğretmen yetiştirme sürecinde de devam ettirilmektedir. Türkiye'de mevcut kuşağa yönelik düzenli ve sürekli bir araştırma yapılmadığından dolayı öğretmen yetiştirme sürecinde de, öğretmene mevcut kuşak hakkında bilgi verilememektedir. Mevcut kuşağın 'kim' olduğunu bilmek, öğretimin tasarlanması, uygulanması, dönüştürülmesi ve de eğitim politikasına veri sağlama gibi birçok alanda öğretmene büyük kolaylıklar sağlamaktadır (Swanzen, 2018; Varış, 1973).

### **App Kuşağı**

1995 ve sonrası doğan mevcut kuşağı Gardner ve Davis (2013) App Kuşağı olarak tanımlamaktadır. Gardner ve Davis'e (2013) göre App Kuşağı, teknoloji tarafından şekillendirilmiştir; App Kuşağı bilinç bakımından da tamamen farklı ve benzersiz bir kuşaktır ve çok yoğun uygulamalar kullanmaktadır. Gardner ve Davis (2013), App Kuşağı bireyleri için vazgeçilmez hale gelen uygulamaların, gençlerin kimlikleri, yakın ilişkileri ve hayal güçleri üzerinde etkilerinin ne olduğunu çalışmalarında ortaya koymuşlardır.

### **Sonuç**

App Kuşağı üzerine Türkiye'de ilk defa bu çalışmanın yazarı tarafından derinlemesine bir bilimsel araştırma sürdürülmektedir; bu doğrultuda, bu çalışmayla da Türkiye'de eğitim politikasının hazırlanması ve öğretmen yetiştirilmesi süreçlerine yönelik olarak, göz ardı edilen App Kuşağı hakkında önemli bilgiler verilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Uygulama, App Kuşağı, Eğitim politikası, Kuşak, Öğretmen yetiştirme

### **Kaynaklar**

Çalık, T. & Koşar, S. (2018). Türk eğitim politikasının devlet politikası olarak düzenlenmesi ihtiyacı. *Devlet*, 479.

- Çetin, M. & Halisdemir, M. (2019). School administrators and Generation Z students' perspectives for a better educational setting. *Journal of Education and Training Studies*, 7(2), 84-97.
- Gardner, H. & Davis, K. (2013). *The App generation*. New Haven: Yale University Press.
- Koşar, S. (2020). Eğitim politikaları. S. Özdemir, F. Sezgin & S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde* (s. 267-286). Ankara: Pegem Akademi.
- McNeely, B. (2005). Using technology as a learning tool, not just the cool new thing. D. G. Oblinger & J. L. Oblinger (Ed.), *Educating the next generation içinde* (s. 40-49). Washington, DC: Educause.
- MEB. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MEB.
- Pletka, B. (2007). *Educating the next generation*. United States: Santa Monica Press.
- Renard, L. (2005). Teaching the DIG Generation. *Educational Leadership*, 62(7), 44-47.
- Swanzen, R. (2018). Facing the generation chasm: The parenting and teaching of generations Y and Z. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 9(2), 125-150.
- Thompson, W. E. & Hickey, J. V. (2012). *Society in focus: An introduction to sociology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Twenge, J. M. (2009). Generational changes and their impact in the classroom: Teaching Generation Me. *Medical Education*, 43, 398-405.
- Twenge, J. M. (2013). The evidence for Generation Me and against Generation We. *Emerging Adulthood*, 1(1) 11-16.
- Twenge, J. M., Campbell, W. K. & Freeman, E. C. (2012). Generational differences in young adults' life goals, concern for others, and civic orientation, 1966-2009. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(5), 1045-1062.
- Varış, F. (1973). *Cumhuriyet'in 50. yılında Türkiye'de öğretmen yetiştirmede karşılaşılan birkaç sorun. 50. yıla armağan*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Zhao, Y. & Lei, J. (2009). New technology. G. Sykes, B. Schneider, D. N. Plank & T.G. Ford (Ed.), *Handbook of education policy research içinde* (s. 671-693). New York: Routledge.

# **The Problem of Education Policy and Teacher Training in Turkey: At First, Getting to Know a Generation ('App Generation')**

*Paper ID: 99*

**Didem Ortacalar**

*Ministry of National Education, Türkiye*

ortacalard@gmail.com

0000-0002-6616-0723

## **Introduction**

Every society has a culture that is surrounded by the beliefs, values and norms that are shared and learned by the individuals in which it is located (Thompson and Hickey, 2012). Accordingly, different societies have different cultural structures. Today, the cultural structures of societies are changing and developing due to sociological, technological, political and economic reasons; the change of cultures also causes to change of the generations that constitute a society. Therefore, each generation reflects a different culture and the members of each generation have new and different values; children who grew up in the 1950s and those who grew up in the 1990s were exposed to a fundamentally different culture (for example, in terms of discipline) (Twenge, 2009, 2013; Twenge, Campbell and Freeman, 2012).

## **Technology, Generation and Education Policy**

Today, digital technologies are developing very fast; the fact that access to technology is very easy and fast also causes a differentiation in the identity of the generation, learning styles, interactions with each other, technology and life (Çetin and Halisdemir, 2019; McNeely, 2005; Renard, 2005; Swanzen, 2018). Technology is rapidly changing today's students and ways of learning (Zhao and Lei, 2009). However, schools and their surroundings cannot respond at the same speed to these rapid changes that technology has created on students (Zhao and Lei, 2009). Although educational institutions have been in service for more than a century, they fall short of meeting the needs and demands of today's students (Pletka, 2007). The same situation is valid for Turkey. Therefore, the first thing to be done in Turkey is to reorganize the education policy according to the changing conditions (Çalık and Koşar, 2018; Koşar, 2020); the basic condition for realizing this is to get to know the current generation, that is, today's students. 2023 Education Vision document (2018) has been published in order to bring to a structure

required of the age of the education system in Turkey. However, the 2023 Education Vision document (2018) has been prepared without sufficient scientific research on the current generation (that is, App Generation) in Turkey, and this is a huge deficiency.

### **Education Policy and Teacher Training**

One of the basic components in the educational process is the teacher; the teacher is an important person who puts the country's education policy into implementation and affects this policy with the results of its implementation (Varış, 1973). Thus, the teacher training process (from program to evaluation) has a vital importance in education. However, the mistake made in the process of determining the education policy in Turkey continues in the teacher training process. Since there is no regular and continuous research on the current generation in Turkey, information about the current generation cannot be given to the teacher during the teacher training process. Knowing the 'who' of the current generation provides great convenience to teachers in many fields such as designing, implementing and transforming instruction and providing data for education policy (Swanzen, 2018; Varış, 1973).

### **App Generation**

Gardner and Davis (2013) defines the current generation born in 1995 and later as the App Generation. According to Gardner and Davis (2013), the App Generation has been shaped by technology; the App Generation is a completely different and unique generation in terms of consciousness and uses applications more intensely. Gardner and Davis (2013) revealed in their studies what the effects of the applications, which have become indispensable for App Generation individuals, on the identities, close relationships and imaginations of young people.

### **Conclusion**

An in-depth scientific research is being carried out by the author of this study on the App Generation for the first time in Turkey; in this direction, with this study, important information will be given about the ignored App Generation regarding the preparation of education policy and teacher training processes in Turkey.

**Keywords:** Application, App Generation, Education policy, Generation, Teacher training

### **References**

Çalık, T. & Koşar, S. (2018). Türk eğitim politikasının devlet politikası olarak düzenlenmesi ihtiyacı. *Devlet*, 479.

- Çetin, M. & Halisdemir, M. (2019). School administrators and Generation Z students' perspectives for a better educational setting. *Journal of Education and Training Studies*, 7(2), 84-97.
- Gardner, H. & Davis, K. (2013). *The App generation*. New Haven: Yale University Press.
- Koşar, S. (2020). Eğitim politikaları. In S. Özdemir, F. Sezgin & S. Koşar (Eds.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* (pp. 267-286). Ankara: Pegem Akademi.
- McNeely, B. (2005). Using technology as a learning tool, not just the cool new thing. In D. G. Oblinger & J. L. Oblinger (Eds.), *Educating the next generation* (pp. 40-49). Washington, DC: Educause.
- MEB. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MEB.
- Pletka, B. (2007). *Educating the next generation*. United States: Santa Monica Press.
- Renard, L. (2005). Teaching the DIG Generation. *Educational Leadership*, 62(7), 44-47.
- Swanzen, R. (2018). Facing the generation chasm: The parenting and teaching of generations Y and Z. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 9(2), 125-150.
- Thompson, W. E. & Hickey, J. V. (2012). *Society in focus: An introduction to sociology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Twenge, J. M. (2009). Generational changes and their impact in the classroom: Teaching Generation Me. *Medical Education*, 43, 398-405.
- Twenge, J. M. (2013). The evidence for Generation Me and against Generation We. *Emerging Adulthood*, 1(1) 11-16.
- Twenge, J. M., Campbell, W. K. & Freeman, E. C. (2012). Generational differences in young adults' life goals, concern for others, and civic orientation, 1966-2009. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(5), 1045-1062.
- Varış, F. (1973). *Cumhuriyet'in 50. yılında Türkiye'de öğretmen yetiştirmede karşılaşılan birkaç sorun. 50. yıla armağan*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Zhao, Y. & Lei, J. (2009). New technology. In G. Sykes, B. Schneider, D. N. Plank & T.G. Ford (Eds.), *Handbook of education policy research* (pp. 671-693). New York: Routledge.



**Yükseköğretimde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bir Web Macerası  
(Webquest) Etkinliği**

*Bildiri Kodu: 101*

**Mayra Nurbulatovna Makhmudova**

*Astrahan Devlet Üniversitesi, Rusya Federasyonu*

mayra\_nm@anadolu.edu.tr

0000-0003-1456-4504

**Çiğdem Suzan Çardak**

*Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye*

*Eskişehir Teknik Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Uygulamalı Eğitimde İnsan Bilgisayar Etkileşimi Ortak Uygulama ve Araştırma Merkezi  
(Es-İBE), Türkiye*

csbelikusakli@anadolu.edu.tr

0000-0002-1643-1599

## **Giriş**

Türkiye Cumhuriyeti ve farklı ülkeler arasında tarihsel, kültürel, ticari ve siyasi ilişkiler yabancı dil olarak Türkçe öğretimine olan talebi arttırmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde istenilen dil becerilerini kazandırabilmek için öğretim yöntem ve tekniklerinden en uygun ve işe yarayacak olanı seçmek önemlidir. Bunun yanı sıra gelişen internet teknolojileri, Web destekli öğrenme süreçlerini yüz-yüze öğrenme süreçleri ile harmanlamayı gerektirmektedir. Bu süreçte öğrencilerin bilmesi ve uygulaması beklenen öğretim yöntemlerinden biri Web macerası (Webquest) yöntemidir. Web macerası yöntemi, öğrencilerin öğrenme sürecinde çoğu zaman küçük gruplarda işbirlikli çalışarak bir problemi tanımlamaları ya da hipotezleri öne sürmeleri, öğretmen tarafından sağlanan Web kaynaklarından bilgi toplamaları, öğretmenin hazırladığı yönlendirici sorulara göre toplanan bilgiyi analiz etmeleri ve problemin çözümlerini oluşturmaları süreçlerini içerir (Zheng, Perez, Williamson ve Flygare, 2008'den aktaran Çardak, 2019, s. 162). Web macerasının yabancı dil öğretiminde uygulanaşına ilişkin çok sayıda çalışma bulunmakta (örn., Awada ve Ghaith, 2014; Baguzina, 2020; Shvaikina, 2020; Shutenko vd., 2019; Sumtsova, Azhel ve Buyankina, 2016)

ve bu çalışmalar çoğunlukla olumlu sonuçlar rapor etmektedir. Bu değerli öğretim yönteminin güncel Web 2.0 ortamlarında harmanlanmış öğrenme süreciyle değişik bağlamlarda nasıl uygulanabileceğine ilişkin örneklerin çoğalması, uygulayıcıların kendi etkinliklerini tasarlama ve uygulama süreçlerinde yardımcı olacaktır. Bununla birlikte Türkçe anadil öğretiminde Web Macerası yönteminin uygulandığı çalışmalar (örn., Akçay ve Şahin, 2012) alanyazında yer alsa da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web macerası etkinliğinin uygulanmasına yönelik az sayıda çalışma bulunmaktadır (örn. Solmaz, 2018). Yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretiminde Web Macerası yönteminin harmanlanmış öğrenme süreciyle nasıl uygulanabileceğine ilişkin daha fazla sayıda örnek etkinliğe gereksinim bulunmaktadır. Bu gereksinime dayanan çalışmanın amacı; "Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım Uygulaması" dersinde harmanlanmış öğrenme süreciyle uygulanan Web macerası etkinliğinin çeşitli yönleriyle incelenmesidir. Bu çalışma, bir yabancı dil öğretiminde, özellikle sözlü anlatım becerilerine yönelik derslerde, Web macerası yönteminin nasıl uygulanabileceği konusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara bir örnek sunmaktadır.

## **Yöntem**

Bütüncül tek durum deseninde gerçekleşen bu nitel araştırmada incelenen durum yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretimine yönelik bir derste, harmanlanmış öğrenme süreciyle web macerası yönteminin uygulandığı etkinliktir. Etkinlik "Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım Uygulaması" dersinde, beş haftalık bir süre içinde gerçekleştirilmiştir. Etkinlik kapsamında öğrencilerden 10 değişik konudan oluşan ve ismi "Adım Adım Türkiye" olan Türkiye Tanıtım Programı (video içerikleri) hazırlamaları istenmiştir. Web Macerası yönteminin temel bileşenlerinden oluşan etkinlikte öğrencilere yüz-yüze sınıf ortamında ve dersin öğrenme yönetim sistemi olan Moodle 3.9+ ortamında yönergeler sunulmuş, iletişim kurmaları için farklı zamanlı forumlar açılmış, bilgi kaynakları ve görevler dersin Web ortamında paylaşılmıştır. Etkinlik katılımcıları, 2020-2021 öğretim yılı bahar döneminde Rusya Federasyonu'nda Astrahan Devlet Üniversitesinde Yabancı Diller Fakültesi Doğu Diller Bölümünde öğrenim gören 10 gönüllü öğrencidir. Araştırmada; açık-uçlu sorulardan oluşan elektronik anket, yarı-yapılandırılmış yüz-yüze görüşmeler, öz-değerlendirme formları ve araştırmacı günlüğü ile veri toplanmıştır. Toplanan nitel veri bir veri seti olarak alınmış ve üzerinde tematik analiz gerçekleştirilmiştir. Çalışmayı gerçekleştiren iki araştırmacı tematik analiz sürecinde birlikte çalışmış ve bulgular üzerinde görüş birliğine varmışlardır.

## Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin görüşlerine göre web macerası etkinliğinin öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerine ve derse güdülenmelerine katkısının olduğu; web macerası süresinde işbirlikli çalışmaya ilişkin olarak öğrencilerin olumlu görüşlere sahip oldukları ve etkinliğin genel olarak dersin amaçlarına ulaşmaya katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Harmanlanmış öğrenme, İşbirlikli öğrenme, Yabancı dil öğretimi, Web destekli öğrenme, Öğretim yöntemi

## Kaynaklar

- Akçay, A. & Şahin, A. (2012). Webquest (Web Macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 33-45.
- Awada, G. & Ghaith, G. (2014). Impact of using the WebQuest Technological Model on English as a Foreign Language (EFL) writing achievement and apprehension. *Arab World English Journal*, 81-93.
- Çardak, Ç. S. (2019). Uzaktan öğrenme ve web siteleri. T. Yanpar-Yelken (Ed.), *Öğretim teknolojileri içinde* (s. 141-180). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baguzina, E. (2020). Webquests: Fostering foreign language learning in a university environment. *Social Science Research Network*, <https://doi.org/10.2139/ssrn.3552707>
- Shutenko, A. I., Shutenko, E. N., Ryzhkova, I. V., Koreneva, A. V., Sidorova, M. I. & Rotaryanu, L. A. (2019). The use of WebQuests in foreign language training of students of nonlinguistic specialties, *Revista Espacios*, 40(19).
- Shvaikina, N. S. (2020). Web Quest technology in teaching foreign languages in a technical university. *Proceedings IFTE* içinde (s. 2367-2374). <https://doi.org/10.3897/ap.proceeding.e3092>
- Solmaz, O. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde teknoloji tabanlı öğretim materyalleri: Web Macerası. [https://www.researchgate.net/publication/323726091\\_Yabanci\\_Dil\\_Olarak\\_Turkce\\_Ogretiminde\\_Teknoloji\\_Tabanli\\_Ogretim\\_Materyalleri\\_Web\\_Maceralari\\_Technology-Based\\_Teaching\\_Materials\\_in\\_Teaching\\_Turkish\\_as\\_a\\_Foreign\\_Language\\_Webquests](https://www.researchgate.net/publication/323726091_Yabanci_Dil_Olarak_Turkce_Ogretiminde_Teknoloji_Tabanli_Ogretim_Materyalleri_Web_Maceralari_Technology-Based_Teaching_Materials_in_Teaching_Turkish_as_a_Foreign_Language_Webquests) sayfasından erişilmiştir.

Sumtsova, O., Azhel, Y. & Buyankina, A. (2016). Webquest-Based role play as a way of raising students' motivation to studying foreign languages. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 11(03), 63-66.  
<https://doi.org/10.3991/ijet.v11i03.5100>

# **A Webquest Activity in Turkish Language Teaching as a Foreign Language in Higher Education**

*Paper ID: 101*

**Mayra Nurbulatovna Makhmudova**

*Astrahan State University, Russian Federation*

mayra\_nm@anadolu.edu.tr

0000-0003-1456-4504

**Çiğdem Suzan Çardak**

*Anadolu University Faculty of Education, Türkiye*

*Eskişehir Technical University, Anadolu University, Eskişehir Osmangazi University*

*Joint Application and Research Center for Human Computer Interaction in Applied*

*Education, Türkiye*

csbelikusakli@anadolu.edu.tr

0000-0002-1643-1599

## **Introduction**

Historical, cultural, commercial and political relations between the Republic of Türkiye and various countries increase the demand for teaching Turkish as a foreign language. It is important to choose the most useful teaching methods and techniques in order to help learners gain the desired language skills in the teaching of Turkish as a foreign language. In addition, developing internet technologies require blending Web-assisted learning processes with face-to-face learning processes. In this process, one of the teaching methods that the instructors are expected to know and apply is the Webquest method. Webquest method allows students to define a problem or put forward hypotheses, collecting information from Web resources provided by the instructor, and collecting information according to the guiding questions, often in small groups, and analyzing and creating solutions to the problems, in the learning process (Zheng, Perez, Williamson and Flygare, 2008; cited in Çardak, 2019, p. 162). There are many studies on the application of Webquest in foreign language education (eg., Awada and Ghaith, 2014; Baguzina, 2020; Shvaikina, 2020; Shutenko et al., 2019; Sumtsova, Azhel and Buyankina, 2016), and these studies mostly report positive contributions. The proliferation of

examples of how this valuable teaching method can be applied in different contexts with the blended learning process in current Web 2.0 environments will assist practitioners in designing their own activities. Although there are studies in the literature in which the Webquest method is applied in Turkish mother tongue teaching (eg. Akçay and Şahin, 2012), there are few studies (eg. Solmaz, 2018) on the application of the Webquest method in teaching Turkish as a foreign language. There is a need for more sample activities on how the Webquest method can be applied during blended learning process in teaching Turkish as foreign language. Based on this necessity, the aim of this study is to investigate various aspects of the Webquest activity process in the “Turkish Oral and Written Expression Practice” course. This study presents an example to researchers and practitioners on how the Webquest method can be applied in the foreign language teaching, especially in courses for speaking skills.

### **Methodology**

The investigated case in this qualitative study, which was conducted as holistic single-case study, is the activity in which Webquest method is applied through blended learning process in a course related to teaching Turkish as a foreign language. The activity was carried out in the “Turkish Oral and Written Expression Practice” course, with a blended learning process over a five-week period. Within the scope of the activity students were asked to prepare Türkiye Introduction Program (video recordings), which is composed of 10 different topics and with the title “Step by Step Türkiye”. The basic components of the Webquest activity were presented to the student in the face to face classroom and the learning management system Moodle 3.9+, and asynchronous forums were opened in order to provide the student a communication platform, sources and task were shared with the student on the Web environment of the course. The participants of the activity are 10 volunteer students studying at the Department of Eastern Languages of Faculty of Foreign Languages in Astrahan State University in Russian Federation in the spring semester of 2020-2021 academic year. The data of the study was collected through an electronic open-ended questionnaire, semi-structured interviews, self-evaluation forms and researcher’s diary. The whole qualitative data was taken as a data set and thematic analysis was performed on it. Two researchers of the study worked together during the thematic analysis process and reached a consensus on the findings.

### **Results**

As a result of the study, according to the views of the participants, the Webquest activity contributed to students’ writing and speaking skills, and their motivation to the course. Indeed,

the students had positive opinions about the collaborative work during the Webquest activity and the activity contributed to achieving the related objectives of the course.

**Keywords:** Blended learning, Cooperative learning, Foreign language learning, Web-assisted learning, Teaching method

## References

- Akçay, A. & Şahin, A. (2012). Webquest (Web Macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 33-45.
- Awada, G. & Ghaith, G. (2014). Impact of using the WebQuest Technological Model on English as a Foreign Language (EFL) writing achievement and apprehension. *Arab World English Journal*, 81-93.
- Çardak, Ç. S. (2019). Uzaktan öğrenme ve web siteleri. In T. Yanpar-Yelken (Ed.), *Öğretim teknolojileri* (pp. 141-180). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baguzina, E. (2020). Webquests: Fostering foreign language learning in a university environment. *Social Science Research Network*, <https://doi.org/10.2139/ssrn.3552707>
- Shutenko, A. I., Shutenko, E. N., Ryzhkova, I. V., Koreneva, A. V., Sidorova, M. I. & Rotaryanu, L. A. (2019). The use of WebQuests in foreign language training of students of nonlinguistic specialties, *Revista Espacios*, 40(19).
- Shvaikina, N. S. (2020). Web Quest technology in teaching foreign languages in a technical university. In *Proceedings IFTE* (pp. 2367-2374). <https://doi.org/10.3897/ap.proceeding.e3092>
- Solmaz, O. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde teknoloji tabanlı öğretim materyalleri: Web Macerası. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/323726091\\_Yabanci\\_Dil\\_Olarak\\_Turkce\\_Ogretiminde\\_Teknoloji\\_Tabanli\\_Ogretim\\_Materyalleri\\_Web\\_Maceralari\\_Technology-Based\\_Teaching\\_Materials\\_in\\_Teaching\\_Turkish\\_as\\_a\\_Foreign\\_Language\\_Webquests](https://www.researchgate.net/publication/323726091_Yabanci_Dil_Olarak_Turkce_Ogretiminde_Teknoloji_Tabanli_Ogretim_Materyalleri_Web_Maceralari_Technology-Based_Teaching_Materials_in_Teaching_Turkish_as_a_Foreign_Language_Webquests)
- Sumtsova, O., Azhel, Y. & Buyankina, A. (2016). Webquest-Based role play as a way of raising students' motivation to studying foreign languages. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 11(03), 63-66. <https://doi.org/10.3991/ijet.v11i03.5100>

# **Ters Yüz Öğretim Modeline Dayalı Uygulanan Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri**

*Bildiri Kodu: 102*

**Muhammed Eken**

*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

muhammed.ekeen@gmail.com

0000-0002-9390-9218

**Kerim Gündoğdu**

*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

gundogduk@gmail.com

0000-0003-4809-3405

## **Giriş**

Ters yüz öğrenme, geleneksel sınıf temelli öğrenme kavramının tersine çevrildiği pedagojik bir öğretim modelidir. Ters yüz öğrenme modelinde öğrencilere dersten önce çeşitli öğrenme materyalleri sunulur ve ardından sınıf ortamına gelen öğrencilerle ders zamanında tartışma ve problem çözme gibi etkinliklerle konu derinlemesine ele alınır (El Miedany, 2019). Öğrenciler ters yüz öğrenme modelinde yeni kavramlarla ilk kez sınıfta toplu olarak değil onun yerine ders öncesinde bireysel olarak karşılaşmaktadırlar. Böylelikle sınıfa geldiklerinde yeni öğrenme hedefleri ve konusuyla ilgili temel düzeydeki kazanımlara sahip olmaları beklenmektedir. Sınıf ortamının ise dinamik, etkileşimli bir öğrenme ortamına dönüştürüldüğü, öğrencilerin öğretmen rehberliğinde uygulama yaptıkları, tartıştıkları, iş birliği yaptıkları ve konuyla yaratıcı bir şekilde meşgul oldukları bir modeldir (Talbert, 2017).

## **Yöntem**

Bu çalışmada ters yüz öğrenme modeline dayalı olarak uygulanan öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik öğrenci görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir grubun özelliklerini belirlemek veya grubun bir konu hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Çalışmanın çalışma



grubunu 2019-2020 eğitim ve öğretim döneminde, öğretim ilke ve yöntemleri dersini alan 44 kız ve 12 erkek olmak üzere toplam 56 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarına ters yüz öğrenmeye dayalı hazırlanmış öğretim ilke ve yöntemleri dersi programı 6 hafta boyunca uygulanmış ve sonrasında çevrimiçi formlar aracılığıyla görüşleri alınmıştır. Bu süreçte öğretmen adaylarına araştırmacılar tarafından hazırlanan haftalık ders içerikleri hazırlanan videolarla sunulmuştur. Sınıf içi etkinliklerde ise konu anlatımı yerine öğrencilerin konuyu derinlemesine ele alacakları etkinlikler yapılmıştır. Öğrenme yönetim sistemi olarak Google Classroom ve Edpuzzle sistemleri kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan görüş alma formları kullanılmıştır. Form içerisinde kullanılan öğrenme yönetim sistemi, ders öncesi materyaller, öğretmen özellikleri ve ders öncesi ve ders içi süreçle ilgili farklı sorular bulunmaktadır. Elde edilen verilere yönelik olarak betimsel istatistik analizi yapılmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu ders öncesinde hazırlanan videoların ses ve görüntü olarak yeterli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, videolarda anlatım yapan öğretmenin anlatış şeklinin ve hızının, ses tonunun, jest ve mimiklerinin yeterli düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler kullandıkları öğrenme yönetim sistemlerini kullanmakta sıkıntı çekmediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler derse gelmeden önce izledikleri içerikle ilgili özet hazırlamanın öğrenmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler yüz yüze kısımda yapılan etkinlikleri iş birlikli şekilde yapmanın daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak ters yüz edilmiş sınıf ortamının geleneksel sınıf ortamına göre öğrenmeleri üzerinde daha olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak açık uçlu sorular aracılığıyla bu görüşlerinin nedenlerini açıklamışlardır.

**Anahtar Sözcükler:** Edpuzzle, Öğretim ilke ve yöntemleri, Öğretmen adayı, Öğretmen eğitimi, Ters yüz öğrenme

### **Kaynaklar**

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- El Miedany, Y. (2019). *Flipped learning in rheumatology teaching*. Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-98213-7\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-319-98213-7_15)
- Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Stylus Publishing.

# **Student Opinions on the Teaching Principles and Methods Course Based on the Flipped Teaching Model**

*Paper ID: 102*

**Muhammed Eken**

*Aydın Adnan Menderes University, Türkiye*

muhammed.ekeen@gmail.com

0000-0002-9390-9218

**Kerim Gündoğdu**

*Aydın Adnan Menderes University, Türkiye*

gundogduk@gmail.com

0000-0003-4809-3405

## **Introduction**

Flipped learning is a pedagogical teaching approach in which the traditional concept of classroom-based learning is reversed. In flipped learning, students are presented with various learning materials before the lesson, and then their understanding of the subject is deepened by activities such as discussion and problem solving with the students who come to the classroom environment (El Miedany, 2019). Flipped learning is when the first contact with new concepts moves from the group learning area to the individual learning area in the form of structured activity, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment, where teachers apply concepts to students, discuss, collaborate, or use the subject creatively. It is a pedagogical approach that guides when they are busy (Talbert, 2017).

## **Methodology**

In this study, it is aimed to reveal the views of students about the teaching principles and methods curriculum based on flipped learning. For this purpose, survey model was used in the research. The survey model is used to determine the characteristics of a group or to reveal the group's views on a subject (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2018). The study group of the research consists of a total of 56 teacher candidates, 44 girls and 12 boys, who took the teaching principles and methods course in the 2019-2020 academic year.

The teaching principles and methods lesson program prepared based on flipped learning was applied to the teacher candidates for 6 weeks, and then their opinions were taken through online forms. In this process, the weekly course contents prepared by the researchers were presented to the teacher candidates with the prepared videos. In the classroom activities, instead of explaining the subject, activities were carried out in which the students would discuss the subject in depth. Google Classroom and Edpuzzle systems were used as learning management systems. In the research, a questionnaire consisting of closed and open-ended questions prepared by the researchers was used as a data collection tool. There are different types of questions about the learning management system used in the questionnaire, pre-lesson materials, teacher characteristics, and the pre-lesson and in-class process. Descriptive statistical analysis was made for the data obtained.

### **Results / Expected Outcomes**

The majority of the participants stated that the videos prepared before the lesson were sufficient in terms of sound and image. In addition, they stated that the way and speed, tone of voice, gestures and mimics of the teacher who narrated in the videos were sufficient. The students declared that they did not have any trouble using the learning management systems they used. Students said that preparing a summary about the content they watched before coming to the lesson contributed to their learning. Students indicated that it is more beneficial to do the activities done in the face-to-face part in a collaborative way. Finally, they stated that the flipped classroom environment is more positive on their learning than the traditional classroom environment. In addition to these, they explained the reasons for their views through open-ended questions.

**Keywords:** Edpuzzle, Flipped learning, Teaching principles and methods, Prospective teacher, Teacher education

### **References**

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- El Miedany, Y. (2019). *Flipped learning in rheumatology teaching*. Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-98213-7\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-319-98213-7_15)
- Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Stylus Publishing.

# Türkiye ve Estonya Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılmalı Analizi

*Bildiri Kodu: 109*

## **Filiz Bacaksız**

*Sakarya Üniversitesi, Türkiye*

filizbacaksiz@sakarya.edu.tr

0000-0003-2498-1643

## **Subhan Eksioğlu**

*Sakarya Üniversitesi, Türkiye*

eksioglu@sakarya.edu.tr

0000-0002-5471-627X

## **Giriş**

Eğitim, bireylerin ve toplumun gelişimini sağlayan, kültürü nesilden nesile aktaran ve devletlerin kalkınmasına yardımcı olan bir süreçtir (İş, 2017). Bu sürecin niteliği ile eğitimin yapı taşları olan öğretmenlere sağlanan eğitimin niteliği bağlantılıdır (Yazçayır ve Yıldırım, 2021). Eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla yapılacak çalışmalarda karşılaştırmalı eğitim araştırmaları önemli rol oynamaktadır. Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları sayesinde eğitimdeki farklı yaklaşımlardan haberdar olunmakta ve eğitim sorunlarının farklı ülkelerde nasıl çözüldüğüne ulaşılmaktadır (Erdoğan, 2003). 2018 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçlarına göre Estonya, İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD) ülkeleri arasında zirvede bulunmaktadır (OECD, 2019). Bu sebeple bu çalışmada Estonya'nın öğretmen yetiştirme sisteminin Türkiye ile karşılaştırılması amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Bu çalışma Türkiye ve Estonya hizmet öncesi öğretmen eğitimlerinin ele alındığı bir karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır. Nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan verilere alanyazın taraması, ülkelerin resmi kurumları ve uluslararası raporlar ile ulaşılmıştır. Ulaşılan veriler doküman analizinin dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve verileri kullanma aşamaları ile incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Türkiye ve Estonya öğretmen yetiştirme sistemlerinin 2018-

2021 yılları arasındaki yapısı, genel hedefleri, giriş şartları, ders içerikleri ve öğretmenlik uygulaması değişkenleri ele alındığından yatay yaklaşım kullanılmıştır. Yatay yaklaşım ile ülkelerin eğitim programlarının öğeleri ayrı ayrı incelenmekte ve benzerlikleri ile farklılıkları ortaya çıkarılmaktadır (Yıldırım ve Türkoğlu, 2018).

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen yetiştirme sistemlerinin yapısına bakıldığında Türkiye’de lisans programlarıyla öğretmen eğitimi sağlanırken Estonya’da yüksek lisans ya da bütünleşik yüksek lisans programlarıyla öğretmen yetiştirilmektedir (Gürol, Türkan ve Som, 2018; Révai, 2018). Giriş koşulları ele alındığında Türkiye’de Yükseköğretim Kurumları Sınavından (YKS) alınan puan eğitim fakültelerine girişteki tek kriterdir (Kalkan, 2021). Öte yandan Estonya’da öğrenci adayları merkezi sınava ek olarak üniversitelerin mesleki sınavlarına katılmaktadır (Tartu Üniversitesi, t.y.). Öğretmen eğitimi programlarının genel hedefleri incelendiğinde her iki ülkede de benzer hedeflere rastlanmıştır (Tartu Üniversitesi, t.y.; Yazçayır ve Yıldırım, 2021). Programların ders ağırlıklarına bakıldığında Türkiye’de öğretmenlik meslek bilgisi (MB) dersleri %30-35, genel kültür (GK) dersleri %15-20 ve alan eğitimi (AE) dersleri %45-50 oranında programda yer almaktadır (Ataman ve Adıgüzel, 2019). Estonya’nın programı incelendiğinde genel dersler %8, alan ve yöntem dersleri %32, genel eğitim ve psikoloji dersleri (öğretmenlik uygulaması dahil) %26; ikinci alan dersleri %15, seçmeli dersler %7, isteğe bağlı dersler %5 ve yüksek lisans tezi %7 oranlarında dağılım göstermektedir (Tartu Üniversitesi, t.y.). Programlarda yer alan öğretmenlik uygulamalarına bakıldığında Türkiye’deki programlarda Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II dersleri yer almaktadır. Bu dersleri lisans öğrencileri 4. yıllarının 1. ve 2. dönemlerinde almaktadırlar (Yazçayır ve Yıldırım, 2021; Yükseköğretim Kurumu, 2018). Estonya’da uygulanan programda Sürekli Pedagojik Staj, Pedagojik Staj, Öğretmenlik Uygulaması, Öğretmenlik Uygulaması II, Öğretmenlik Uygulaması III, İkinci Alanda Öğretmenlik Uygulaması gibi dersler bulunmaktadır. Sonuç olarak Estonya öğretmen yetiştirme sistemi yapısı, giriş koşulları, ders içerikleri ve öğretmenlik uygulaması temalarında Türkiye’den farklılık göstermektedir. Bu çalışmadan elde edilen bilgilerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Karşılaştırmalı eğitim, PISA, Program değerlendirme, Yükseköğretim

## Kaynaklar

- Ataman, O. & Adıgüzel, A. (2019). Türkiye ve Avustralya öğretmen yetiştirme sistemleri ve akreditasyon modellerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 678-700.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemszenmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265 - 283.
- Gürol, M., Türkan, A. & Som, İ. (2018). Pedagojik formasyon sertifika programının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 103-122.
- İş, E. (2017). Türkiye eğitim sistemi ile Finlandiya eğitim sisteminin okulöncesi eğitim ve öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının karşılaştırılması. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 2(1), 60-70.
- Kalkan, A. (2021). Türkiye ve bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri ve programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-16.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (volume I), what students know and can do*. Paris, France: OECD. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Révai, N. (2018). What Difference Do Standards Make to Educating Teachers? OECD Education Working Paper No. 174.
- Tartu Üniversitesi. (t.y.). Öğretmen eğitimi programı. <https://www.is.ut.ee/pls/ois/ltere.tulemast> sayfasından erişilmiştir.
- Yazçayır, N. & Yıldırım, N. (2021). Öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmenlik meslek bilgisi alt boyutunun karşılaştırmalı analizi “Türkiye ve Singapur”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 182-218.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. & Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: “on yıl sonra”. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/464735> sayfasından erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurumu. (2018). Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge.

# **Comparative Analysis of Pre-Service Teacher Training Programs of Turkey and Estonia**

*Paper ID: 109*

**Filiz Bacaksız**

*Sakarya University, Türkiye*

filizbacaksiz@sakarya.edu.tr

0000-0003-2498-1643

**Subhan Ekşioğlu**

*Sakarya University, Türkiye*

eksioglu@sakarya.edu.tr

0000-0002-5471-627X

## **Introduction**

Education is a process that provides the improvement of a community, transfers the culture across generations, and helps governments to develop (İş, 2017). The quality of this process is connected to the quality of the education which is provided to teachers who are the most important element of education (Yazçayır and Yıldırım, 2021). Comparative education studies are significantly important for the practices which aim to increase the quality of education. Comparative education studies inform us about different approaches to education and show us how educational problems are solved in different countries (Erdoğan, 2003). According to Programme for International Student Assessment (PISA) 2018 results, Estonia is at the top among the countries which are members of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2019). Therefore, in this research, it is aimed to compare the pre-service teacher training programs of Estonia and Turkey.

## **Methodology**

In this research, pre-service teacher training programs of Turkey and Estonia were compared. Therefore, it is comparative education research. In this research, which was designed as quantitative research, document analysis method was used. The data used in the research was obtained from literature reviews, governmental agencies, and international reports. The data were analyzed according to the steps of document analysis method which are reaching the data,

ensuring authenticity, comprehending the data, analyzing the data, and utilizing the data (Yıldırım and Şimşek, 2011). Descriptive analysis was used to analyze the data. The horizontal approach was used since the structure, general objectives, admission requirements, content of courses, and teaching practice of 2018-2021 pre-service teacher training programs of Turkey and Estonia were discussed. Elements of education programs of countries are analyzed, and similarities and differences are discovered with the horizontal approach (Yıldırım and Türkoğlu, 2018).

### **Results / Expected Outcomes**

According to the results, teacher training is provided by bachelor studies in Turkey while it is provided by master or integrated master studies in Estonia (Gürol, Türkan and Som, 2018; Révai, 2018). Regarding admission requirements, the only requirement is the score on the central exam (YKS) in Turkey (Kalkan, 2021). However, in Estonia, the candidates must attend a professional aptitude test in addition to the central exam (Tartu University, n.d.). Similar general objectives were encountered in both countries (Tartu University, n.d.; Yazçayır and Yıldırım, 2021). In the context of the curricula, there are some differences (Ataman and Adıgüzel, 2019; Tartu University, n.d.). For teaching practice, there are two courses in Turkey: Teaching Practice I and Teaching Practice II. Students take those courses in the seventh and eighth semesters (Yazçayır and Yıldırım, 2021; YÖK, 2018). In Estonia, Continuous Pedagogical Traineeship, Pedagogical Practice, Teaching Practice, Teaching Practice II, Teaching Practice III, and Teaching Practice in the Minor Subject courses take place in the curriculum for teaching practice. Consequently, the teacher training curriculum of Estonia is different from Turkey in terms of structure, admission requirements, context, and teaching practice. It is expected that the findings obtained from this research will contribute to the development of pre-service teacher training curricula.

**Keywords:** Comparative education, Curriculum evaluation, Higher education, PISA

### **References**

- Ataman, O. & Adıgüzel, A. (2019). Türkiye ve Avustralya öğretmen yetiştirme sistemleri ve akreditasyon modellerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 678-700.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemszenmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265-283.



- Gürol, M., Türkan, A. & Som, İ. (2018). Pedagojik formasyon sertifika programının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 103-122.
- İş, E. (2017). Türkiye eğitim sistemi ile Finlandiya eğitim sisteminin okulöncesi eğitim ve öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının karşılaştırılması. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 2(1), 60-70.
- Kalkan, A. (2021). Türkiye ve bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri ve programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-16.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (volume I), what students know and can do*. Paris, France: OECD. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Révai, N. (2018). What Difference Do Standards Make to Educating Teachers? OECD Education Working Paper No. 174.
- Tartu University. (n.d.). Öğretmen eğitimi programı. Retrieved from <https://www.is.ut.ee/pls/ois/!tere.tulemast>
- Yazçayır, N. & Yıldırım, N. (2021). Öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmenlik meslek bilgisi alt boyutunun karşılaştırmalı analizi “Türkiye ve Singapur”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 182-218.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. & Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: “on yıl sonra”. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/464735>
- Yükseköğretim Kurumu. (2018). Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge.

# **Yükseköğretim Programlarında Eleştirel Düşünmenin Kavramsallaştırılması ve Uygulanması**

*Bildiri Kodu: 118*

## **Bünyamin Bavlı**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

bunyaminbavli@gmail.com

0000-0002-7274-0935

## **Kübra Özdemir**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

kubraozdemir3@gmail.com

0000-0003-4213-9513

## **Yavuz Erişen**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

erisenyavuz@gmail.com

0000-0002-3339-5155

## **Giriş**

Bireylerin yeni dünya düzenine uyum sağlayabilmesi ve yeni dünyanın yeni problemlerine çözüm bulabilmesi için, 21. yüzyıl becerileri ve aynı zamanda yaşam becerileri olarak da adlandırılan üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Eğitim ortamları incelendiğinde; bu becerilerden eleştirel düşünmenin, öğrencileri 21. yüzyıl öğrenimine hazırlamak için ön plana çıktığı görülmektedir (Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning, 2022; Wagner, 2008). Araştırmacılar ve uygulayıcılar, 21. yüzyılda yaşam, iş ve vatandaşlığın taleplerine odaklanan güçlü öğrenmeye sahip bir eğitim sistemi inşa etmenin güçlü bir insan sermayesi temeli gerektirdiğini ifade etmektedir (Darling-Hammond ve Oakes, 2019). Dolayısıyla böylesi küresel bir sistem; yaşam boyu öğrenebilen, yeni bilgiler üretebilen, kendini geliştirebilen, kapsamlı bilgi ve veri kümelerini yönetebilen ve karmaşık sorunları çözebilen esnek bireylere ihtiyaç duymaktadır (Drake ve Reid, 2018; Stehle ve Peters-Burton, 2019). Akademisyenlerin eleştirel düşünmeyi sağlamak adına epistemik, aksiyolojik ve ontolojik yorumlara ve teorik altyapıya sahip olması çok önemli görülmektedir.

Akademisyenlerin yükseköğretimdeki dönüşüm ve değişimdeki kilit rolü göz önüne alındığında, eleştirel düşünme üzerine yapılan çalışmalar, eleştirel düşünmeyi geliştirmek için sınıf içi ve dışı öğretim uygulamalarını sıklıkla gözden kaçırmaktadır.

## **Yöntem**

Literatür incelendiğinde, yükseköğretimde eğitimcilerin eleştirel düşünmeyi nasıl anlamlandırdıkları ve hangi pratiklere yer verdiklerine dair çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Mevcut çalışma akademisyenlerin, yükseköğretimdeki çeşitli programlar arasında eleştirel düşünmeyi nasıl kavramsallaştırdığını ve uyguladığını keşfetmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada; bu bağlamda gerçekleştirilen sosyal etkinliklerin algılanması ve bireysel bakış açılarının açıklanması amaçlanmış ve yorumsamacı epistemoloji benimsenmiştir. Dolayısıyla, bireylerin etkinliklerinin betimlenmesini ve yorumlanmasını gerektiren bu çalışmada, “bazen yorumsamacı araştırma olarak tanımlanan” nitel araştırma deseni kullanılmıştır (Stake, 2010, s. 36). Sosyal bilimlerde ele alınan fenomenin keşfedilmesi için nitel metodoloji kullanılmaktadır. Nitel araştırma metodolojisi bir teoriyi test etmenin ötesinde bir teori oluşturma sürecidir (Bryman, 2012; Flick, 2007). Mevcut çalışmada, çalışmanın doğası gereği fenomenolojik araştırmanın işe koşulması uygun görülmüştür. Fenomenolojik araştırmalar, “bir kavrama ilişkin gerçek deneyimlerin bireyler için ortak anlamlarının” betimlenmesine odaklanmaktadır (Creswell ve Poth, 2018, s. 121). Bu amaç doğrultusunda çalışmada Husserl'in betimsel fenomenoloji yaklaşımı (Moustakas, 1994) kullanılmıştır. Betimsel fenomenolojide araştırmacı, fenomenle ilgili deneyimlerin üzerinde durmakta ve kendi bakış açısının, ön yargılarının ve varsayımlarının farkına varmaktadır. Böylece araştırmacı kendi önyargılarını göz ardı eder, ancak önyargının ne ölçüde göz ardı edildiği tartışmalıdır. (Merriam ve Tisdell, 2016). Çalışmada yer alan katılımcılar, yükseköğretimde farklı öğretim programlarında görev yapan farklı unvanlara sahip öğretim üyeleridir. Katılımcıları belirlemek için araştırmacılar tarafından amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Verileri elde etmek için katılımcılarla yarı yapılandırılmış bire bir görüşmeler yapılmıştır. Verilerin analizi için tematik analiz yöntemi kullanılmıştır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Analizler sonucunda, “içerik”, “öğretim yöntemleri”, “değerlendirme”, “öğrenme ortamı” ve “akademisyen nitelikleri”ne dair sonuçlar ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Eleştirel düşünme, Eğitim programları, Yükseköğretim, Akademisyen

## **Kaynaklar**

- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. & Oakes, J. (2019). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Drake, S. M. & Reid, J. L. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1(1), 31-50.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. Sage.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*: John Wiley & Sons.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning. (2022, Mayıs 1). Framework for 21<sup>st</sup> Century Learning. <http://www.battelleforkids.org/networks/p2> sayfasından erişilmiştir.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Stehle, S. M. & Peters-Burton, E. E. (2019). Developing student 21 st Century skills in selected exemplary inclusive STEM high schools. *International Journal of STEM education*, 6(1), 1-15.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. Basic Books.

# Conceptualizing and Enacting of Critical Thinking across Diverse Curricula at Higher Education

*Paper ID: 118*

## **Bünyamin Bavlı**

*Yıldız Teknik University, Türkiye*

bunyaminbavli@gmail.com

0000-0002-7274-0935

## **Kübra Özdemir**

*Yıldız Teknik University, Türkiye*

kubraozdemir3@gmail.com

0000-0003-4213-9513

## **Yavuz Erişen**

*Yıldız Teknik University, Türkiye*

erisenyavuz@gmail.com

0000-0002-3339-5155

## **Introduction**

Individuals need to possess higher order thinking skills, also called life skills, to adapt to the new world order and generate solutions to the problems. In educational environments, critical thinking stands out to prepare students for 21<sup>st</sup> century learning (Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning, 2022; Wagner, 2008). Researchers and practitioners highlight that building an education system with strong learning that focuses on the demands of life, business and citizenship in the 21<sup>st</sup> century requires a strong human capital foundation. (Darling-Hammond and Oakes, 2019). Current global system demands flexible individuals learning throughout life, producing new knowledge, managing extensive knowledge and data sets, and overcoming complicated challenges (Drake and Reid, 2018; Stehle and Peters-Burton, 2019). It is crucial for university teachers to have epistemic, axiological and ontological interpretations and theoretical background to enable critical thinking. Considering the key role of academics in

transformation and change in higher education, studies on critical thinking often overlooks teaching practices in and out of the classroom to develop critical thinking.

### **Methodology**

The literature covers limited studies on how university teachers in higher education make sense of critical thinking and which teaching practices they include. Current study aims to discover how university teachers conceptualize and enact critical thinking across diverse curricula at Higher Education (HE). As the current study aims to perceive social activity and explanation of it from individual perspectives, interpretivist epistemology is adopted in the study. The study requires description and interpretation of human activities, qualitative inquiry, which is “sometimes defined as interpretive research”, was employed (Stake, 2010, p. 36). To explore background phenomenon, qualitative methodology was employed in social studies. Qualitative methodology does not test a theory; on the contrary, it is a process of forming a theory (Bryman, 2012; Flick, 2007). In line with the nature of the study, phenomenological inquiry was executed in the study. Phenomenological inquiry gives focus on explaining “the common meaning for several individuals concerning real experiences of a concept” (Creswell and Poth, 2018, p. 121). In accordance with this purpose, Husserl’s transcendental approach (Moustakas, 1994) was executed in the study. Transcendental phenomenology involves the researcher reflecting on experiences linked to the phenomenon and being conscious of their own viewpoints, preconceptions, and assumptions. Thus, the researcher disregards his or her biases, however it is debatable to what extent bias is disregard (Merriam and Tisdell, 2016). Participants of the study involve faculty members with different titles teaching in diverse curricula in higher education. The researchers administered snowball sampling, which is one of the purposeful sampling methods, to determine participants. Semi-structured one-on-one interviews were executed with the participants to obtain data. Thematic analysis method was operated in data analysis.

### **Results / Expected Outcomes**

Analysis uncovered results on “content”, “teaching methods”, “assessment”, “learning environment” and “teacher characteristics”.

**Keywords:** Critical thinking, Diverse curricula, Higher education, University teacher

### **References**

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.

- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. & Oakes, J. (2019). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.
- Drake, S. M. & Reid, J. L. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1(1), 31-50.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. Sage.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*: John Wiley & Sons.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning. (2022, May 1). Framework for 21<sup>st</sup> Century Learning. Retrieved from <http://www.battelleforkids.org/networks/p2>
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Stehle, S. M. & Peters-Burton, E. E. (2019). Developing student 21 st Century skills in selected exemplary inclusive STEM high schools. *International Journal of STEM education*, 6(1), 1-15.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. Basic Books.

# **Akredite Edilmiş Öğretmen Yetiştirme Programlarının Güçlü ve Geliştirmeye Açık Yönlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi**

*Bildiri Kodu: 122*

**Pınar Ayyıldız**

*Ankara Medipol Üniversitesi, Türkiye*

pinar.ayyildiz@ankaramedipol.edu.tr

0000-0002-2644-7981

**Adem Yılmaz**

*Kastamonu Üniversitesi, Türkiye*

yilmazadem@kastamonu.edu.tr

0000-0002-1424-8934

## **Giriş**

Bilim ve teknoloji, günümüzde akıl almaz bir hızla yol almaktadır. Bu durum, hayatımızın tüm alanlarını etkilediği gibi eğitim hizmetlerini de etkilemektedir. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi ve 21. yüzyıla ayak uydurulabilmesi için alanında uzman ve iyi yetiştirilmiş öğretmenlere her zamankinden daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum sunulan eğitim hizmetleri ve öğretmen yetiştirme programlarının yetkinliği ile ilişkilendirilebilir. Üniversiteler, her geçen gün kendini yenilemekte ve küresel düzeyde rekabet edebilmek için sundukları hizmetleri daha nitelikli hale getirebilmek için çaba göstermektedirler (Cedefop, 2016). Bu noktada akreditasyon kavramı ön plana çıkmaktadır. Akreditasyon, belirli standartlar ve göstergeler yardımıyla bir işlemin daha önce belirlenen proselere uygun olup olmadığının yetkin kuruluşlar tarafından tespit edilmesi olarak ifade edilebilir (European Commission, 2019). Akreditasyon sayesinde öğretmen yetiştirme programları incelenmekte ve sertifikalandırılarak uluslararası düzeyde yetkinlikleri tescillenmektedir. Şu an ülkemizde, eğitim fakültelerinde bulunan programlarının akredite edilmesini “Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD)” kuruluşu gerçekleştirmektedir. Süreç sonucunda akredite edilen programlar ilan edilmekte, güçlü ve geliştirmeye açık yönleri raporlaştırılmaktadır (Özcan ve Düzgünoğlu, 2017). Bu araştırmada, Türkiye’de bulunan eğitim fakültelerinin akredite edilmiş programların güçlü ve geliştirmeye açık yönlerinin karşılaştırmalı olarak



incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu araştırma ile akreditasyona başvuru yapmayı planlamakta olan öğretmen yetiştirme programları için kapsamlı bir çerçeve çizilmesi hedeflenmiştir.

## **Yöntem**

Araştırma sürecinde durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda Türkiye’de bulunan üniversitelerin akredite edilmiş olan 171 bölümü çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Ancak derin inceleme sürecine, akreditasyon raporu açık erişime sahip olan 57 program dâhil edilmiştir. Betimsel ve içerik analizinin kullanıldığı bu çalışmada elde edilen bulgular tablo ve grafikler yardımıyla sunulmuştur.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırma sonucunda, akredite edilmiş programların üniversiteler düzeyinde eşit bir şekilde dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bazı fakültelerde tüm programlar akredite edilirken bazı fakültelerde ise bir ya da iki programın akredite edildiği görülmektedir. Akredite edilmiş program sayısı çok olan fakültelerin eğitim öğretim hizmeti, uygulama ortamları, teknik alt yapı, öğretim üyesi sayısı gibi değişkenlerinin ön plana çıktığı belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen yetiştirme, Akreditasyon, Güçlü ve geliştirmeye açık yönler

## **Kaynaklar**

Cedefop. (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe: A comparative study*. Luxembourg: Publication Office. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3074> sayfasından erişilmiştir.

European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en> sayfasından erişilmiştir.

Özcan, H. & Düzgünoğlu, H. (2017). Teachers' views on science draft curriculum 2017. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 2(2), 28-47.

# **A Comparative Analysis of the Strengths and Developmental Aspects of Accredited Teacher Training Programs**

*Paper ID: 122*

**Pınar Ayyıldız**

*Ankara Medipol University, Türkiye*

pinar.ayyildiz@ankaramedipol.edu.tr

0000-0002-2644-7981

**Adem Yılmaz**

*Kastamonu University, Türkiye*

yilmazadem@kastamonu.edu.tr

0000-0002-1424-8934

## **Introduction**

Science and technology are advancing at an incredible speed today. This very situation affects all spheres of our lives as well as education services. To raise qualified individuals and to keep up with the 21st century, qualified and well-trained teachers are called for more than ever. This can be associated with the educational services offered and the competence of teacher training programs. Universities are renewing themselves daily and trying to make the services they present in a more quality fashion to compete globally (Cedefop, 2016). At this point, the concept of accreditation comes to the fore. Accreditation can be expressed as the determination by competent organizations whether a transaction is suitable for the previously determined processes with the help of specific standards and indicators (European Commission, 2019). Thanks to accreditation, teacher training programs are examined and certified, and their competencies at the international level are registered. Currently, the accreditation of the programs in education faculties is carried out by the “Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs (EPDAD)”. Accredited programs are declared through the process, and their strengths and areas open to improvement are reported (Özcan and Düzgünoğlu, 2017). This research intends to comparatively examine the strengths and developmental aspects of accredited programs of education faculties in Türkiye. It also

attempts to draw a comprehensive framework for teacher training programs considering applying for accreditation.

### **Methodology**

The case study method was used in the research process. In this context, 171 accredited departments of universities in Türkiye were examined appropos of various variables. Research data were obtained through document review. Howbeit, 57 programs whose accreditation report is open access were included in the in-depth review process. The findings obtained in this study, in which descriptive and content analysis were deployed, are presented with the help of tables and graphics.

### **Results / Expected Outcomes**

As a result of the research, it was determined that accredited programs do not show an equal distribution at the level of universities. Whilst all the programs are accredited in some faculties, one or two programs are accredited in some others. It has been identified that the faculties with plentiful accredited programs come to the forefront with their education and training services, application environments, technical infrastructure, and the number of faculty members.

**Keywords:** Teacher training, Accreditation, Strengths and areas open to development.

### **References**

- Cedefop. (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe: A comparative study*. Luxembourg: Publication Office. Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3074>
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Özcan, H. & Düzgünoğlu, H. (2017). Teachers' views on science draft curriculum 2017. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 2(2), 28-47.

## Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algılarının İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 132*

**Halil İbrahim Kaya**

*Kafkas Üniversitesi, Türkiye*

hikaya75@gmail.com

0000-0001-9015-887X

**Asil Derin Kılıç**

*Kafkas Üniversitesi, Türkiye*

asilderin@yahoo.com

0000-0003-2195-9889

### **Giriş**

Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda, bilginin niteliğinde ve niceliğinde yaşanan değişimin hızlı ve sürekli oluşu; toplumların bu değişim ve dönüşüm sürecine hızlı bir şekilde uyum sağlamalarını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bilimin ışığında 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmeleri; toplumların, bu sürece uyum sağlamaları ve geleceğe hazırlanmaları noktasında oldukça önemli görülmektedir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). Nitekim bu bağlamda öncelikle öğretmenlerin bu becerilere sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bilindiği üzere öğretmen yetiştirme sürecinde günümüzün 21. yüzyıl öğrenenleri olan öğretmen adaylarının, 21. yüzyıl becerileriyle donatılmış birer mezun olma sorumluluğunun eğitim fakültelerinde olması (Göksün ve Kurt, 2017), bu süreçte ele alınması gereken önemli konulardan birinin de 21. yüzyıl becerilerine sahip öğretmen adaylarının nasıl yetiştirileceği konusunu ön plana çıkarmaktadır (Colvin ve Edwards, 2018). Sonuç olarak, bu önem ve gereklilikten hareketle bu araştırma kapsamında eğitim ve ilahiyat fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlilik algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır.

### **Yöntem**

Genel tarama modelinden yararlanılan bu çalışmada “amaçsal örnekleme” yöntemine başvurulmuş olarak araştırmaya 2021-2022 akademik yılında Kafkas Üniversitesi'nin eğitim (210 öğrenci) ve ilahiyat (204 öğrenci) fakültelerinde öğrenim gören 414 öğrenci dahil edilmiştir.

Araştırmada gerekli olan verilerin toplanması noktasında araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve Anagün vd. (2016) tarafından geliştirilen “21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği” kullanılmıştır.

## **Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin genel anlamda 21. yüzyıl becerilerine ilişkin yeterlilik algılarının yeterli düzeyde olduğu ve eğitim fakültesi öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama değerlerinin, ilahiyat fakültesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları alt boyutlarına ilişkin toplam puanlarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşma durumu incelendiğinde ise öğrencilerin “yaşam ve kariyer becerileri” alt boyutu toplam puanlarının anne eğitim durumu ve internet kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Anne eğitim durumu ilkökul olan ve internet kullanım süresi 1-5 saat arasında olan öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin puanlarının, anne eğitim durumu okuryazar olmayan ve internet kullanım süresi 1 saatten az olan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” alt boyutu toplam puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre de anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise öğrencilerin “öğrenme ve yenilenme” ile “yaşam ve kariyer becerileri” alt boyutları toplam puanlarının genel ağırlıklı not ortalaması (GANO) ve bilgiye ulaşmada yararlanılan kaynaklar değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmasıdır. GANO’su 3 ve üstü olan ve bilgiye ulaşmada her üç kaynaktan (yazılı ve basılı kaynaklar, dijital kaynaklar ve uzman kişiler) yararlanan öğrencilerin bu alt boyutlara ilişkin puanlarının, GANO’su 3’ün altında olan ve bilgiye ulaşmada bir ya da iki kaynaktan yararlanan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Son olarak katılımcıların 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları alt boyutları toplam puanlarının cinsiyet, mezun olunan lise türü, sınıf düzeyi, internete erişim imkânı ve bilişim teknolojilerini kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Bilgi, Medya ve teknoloji becerileri, Eğitim ve ilahiyat fakültesi öğrencileri, Nicel araştırma, Öğrenme ve yenilenme becerileri, Yaşam ve kariyer becerileri

## Kaynaklar

- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Colvin, R. L. & Edwards, V. (2018). *Teaching for global competence in a rapidly changing world*. Paris: OECD/Asia Society. <https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachingfor-global-competence-in-a-rapidly-changing-world9789264289024-en> sayfasından erişilmiştir.
- Göksün, D. O. & Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130.

# Preservice Teachers' Perceptions of 21<sup>st</sup> Century Skills Competence

*Paper ID: 132*

**Halil İbrahim Kaya**

*Kafkas University, Türkiye*

hikaya75@gmail.com

0000-0001-9015-887X

**Asil Derin Kılıç**

*Kafkas University, Türkiye*

asilderin@yahoo.com

0000-0003-2195-9889

## **Introduction**

In the 21<sup>st</sup> century, which is called the information age, the change in the quality and quantity of information is rapid and continuous; it obligates societies to adapt quickly to this process of change and transformation. Therefore, teachers should raise individuals with 21<sup>st</sup> century skills in the light of science; it is seen as very important for societies to adapt to this process and prepare for the future (Anagün, Atalay, Kılıç and Yaşar, 2016). In fact, first of all, teachers should be trained as individuals with these skills. As it is known, education faculties have responsibility that graduating teacher candidates who are today's 21<sup>st</sup> century learners, equipped with 21<sup>st</sup> century skills (Göksün and Kurt, 2017). One of the important issues to be addressed in this process is how to train teacher candidates regarding the 21<sup>st</sup> century skills (Colvin and Edwards, 2018). Therefore, in this research, it is aimed to examine the perceptions of students of education and theology faculties regarding 21<sup>st</sup> century skills competence in terms of various variables.

## **Methodology**

In this research, where the general survey model was used, 414 students studying in the education (210 students) and theology faculties (204 students) of Kafkas University in the 2021-2022 academic year were included in the research. As the data collection tools, the "Personal Information Form" created by the researchers and the "21<sup>st</sup> Century Skills and Competences Scale" developed by Anagün et al. (2016) were used.

## Results

According to the findings of the research, it was determined that the students' 21<sup>st</sup> century skills competence were at an adequate level and it was found that the mean value of the students of the faculty of education regarding the sub-dimensions of the 21<sup>st</sup> century skills were higher than the students of the faculty of theology. When the total scores of the students' regarding the sub-dimensions of 21<sup>st</sup> century skills were examined in terms of various variables, it was seen that the total scores of the life and career skills sub-dimension of the students differed significantly according to the variables of mothers' educational status and duration of internet use. It was found that the scores of students whose mothers' educational status is primary school and who use the internet between 1-5 hours were significantly higher than the scores of students whose mothers' educational status is illiterate and who use the internet for less than an hour. In addition, it was found that the total scores of the students' information, media and technology skills sub-dimension differed significantly according to the fathers' educational status variable. Another finding from the research was that the total scores of the students' learning and innovation and life and career skills sub-dimensions differed significantly according to the variables of GPA (Grade Points Average) and the resources used in accessing information. It was found that the scores of students with a GPA of 3 and above and who benefited from all three resources in accessing information were significantly higher than the scores of students with a GPA below 3 and benefiting from one or two resources in accessing information. Finally, it was seen that the total scores of the participants' sub-dimensions of 21<sup>st</sup> century skills didn't differ significantly according to gender, type of high school, class level, internet access and duration of using information technologies.

**Keywords:** Information, Media and technology skills, Learning and innovation skills, Life and career skills, Students of the education and theology faculties, Quantitative research

## References

- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Colvin, R. L. & Edwards, V. (2018). *Teaching for global competence in a rapidly changing world*. Paris: OECD/Asia Society. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/education/teachingfor-global-competence-in-a-rapidly-changing-world9789264289024-en>



Göksün, D. O. & Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130.

# **Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

*Bildiri Kodu: 133*

**Halil İbrahim Kaya**

*Kafkas Üniversitesi, Türkiye*

hikaya75@gmail.com

0000-0001-9015-887X

**Asil Derin Kılıç**

*Kafkas Üniversitesi, Türkiye*

asilderin@yahoo.com

0000-0003-2195-9889

## **Giriş**

Teknolojik gelişmeler, eğitime ilişkin beklentiler, öğrenci profiline ve ihtiyaçlarının farklılaşması, geleneksel eğitim anlayışının artık günümüzde kabul görmemesi ve yeni, etkili ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme yöntemlerinin kullanılması gibi çeşitli faktörler; günümüz öğretmenlerinin yenilikçi özelliklere sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır (West ve Farr, 1989). Yenilikçi öğretmenlerin özelliklerini geniş bir perspektiften ele alacak olursak; bu kişilerin kişisel ve mesleki gelişim alanlarında kendilerini geliştirebildikleri, bilgilerin sunumunda güncel ve farklı yaklaşımları kullanabildikleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılım sağlamaları ve bu katılımın artırılması ve sürdürülmesi noktasında ise farklı yöntemleri harmanlayarak yeni bilgi ve becerileri hayata geçirebildikleri görülmektedir (Ritchhart, 2004). Anlaşılacağı üzere yenilikçi özelliklere sahip öğretmenlerin, eğitim alanındaki güncel değişiklikleri ve gelişmeleri takip etme ve bunlara hızla uyum sağlama sorumluluklarının olduğu düşünülmektedir. Ve bu sorumlulukların yerine getirilmesi noktasında ise öğretmenlerin içinde buldukları çağın gereksinimleri olarak ortaya çıkan ve yaşam boyu öğrenmenin temel taşı olan bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip birer birey olmaları büyük bir önem taşımaktadır (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2002). Nitekim içinde bulunduğumuz çağın değişen koşulları, ihtiyaç ve gerekliliklerine ayak uydurabilen öğretmenlerin yetiştirilebilmesi noktasında gerek bireysel yenilikçilik gerekse de bilgi okuryazarlığı

becerilerinin oldukça büyük bir önem arz ettiği sonucuna varabiliriz. Bu önemden hareketle bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin belirlenmesinin yanı sıra bu iki özellik arasındaki ilişkinin incelenmesi de amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Genel tarama modelinden yararlanılarak oluşturulan bu çalışmada, seçkisiz olmayan örnekleme yaklaşımı arasında yer alan uygun örnekleme yöntemine başvurulmuş olarak araştırmaya 2021-2022 akademik yılında Kafkas Üniversitesi'nin eğitim fakültesinde öğrenim gören 212 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Araştırmaya ilişkin gerekli olan verilerin toplanması noktasında araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu", Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilen "Bilgi Okuryazarlığı Ölçeği" ve Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" kullanılmıştır.

## **Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmekle birlikte bireysel yenilikçilik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve alt boyutları ile bireysel yenilikçilik toplam puanlarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşma durumu incelendiğinde ise öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik toplam puanlarının genel akademik not ortalaması (GANO) değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgulanmıştır. GANO'su 3 ve üstü olan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik puanlarının, GANO'su 3'ün altında olan öğretmen adaylarının puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı ve daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı toplam puanlarının yanı sıra bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler alt boyutu ile bireysel yenilikçilik toplam puanlarının internet kullanım süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu farklılaşmanın ise interneti 1-5 saat ve 5 saatin üstünde kullanan öğretmen adayları lehine olduğu tespit edilmiştir. Üstelik öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı toplam puanlarının ve bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve bilgiyi kullanmada etik ve yasal düzenlemeler alt boyutları toplam puanlarının, bilgiye ulaşmada her üç kaynaktan (yazılı kaynaklar, dijital kaynaklar ve uzman kişiler) yararlanan öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Buna karşın öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve alt boyutları ile bireysel yenilikçilik toplam puanlarının cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi, internete

erişim imkânı, kullanılan bilişim teknolojileri ve bilişim teknolojilerini kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Son olarak araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik toplam puanları arttıkça bilgi okuryazarlığı ve alt boyutlarına ilişkin toplam puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Bilgi toplumu, Mesleki gelişim, Nicel araştırma, Öğretmen nitelikleri, Yenilikçi öğretmenler

### **Kaynaklar**

Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 15-28.

Kılıçer, K. & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 150-164.

Kurbanoğlu, S. & Akkoyunlu, B (2002). Öğretmen adaylarına uygulanan Bilgi Okuryazarlığı Programının etkililiği ve bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgisayar öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 98-105

Ritchhart, R. (2004). Creative teaching in the shadow of the standards. *Independent School*, 63(2), 32-41.

West, M. A. & Farr, J. L. (1989). Innovation at work: Psychological perspectives. *Social Behaviour*, 4, 15–30.

# **Investigation of the Relationship Between Information Literacy and Individual Innovation Levels of Teacher Candidates**

*Paper ID: 133*

**Halil İbrahim Kaya**

*Kafkas University, Türkiye*

hikaya75@gmail.com

0000-0001-9015-887X

**Asil Derin Kılıç**

*Kafkas University, Türkiye*

asilderin@yahoo.com

0000-0003-2195-9889

## **Introduction**

Because of various factors such as technological developments, expectations related to education, differentiation of student profile and needs, the fact that the traditional understanding of education is no longer accepted today and the use of new, effective and constructivist learning-teaching methods; it requires today's teachers to have innovative qualities (West and Farr, 1989). If we consider the characteristics of innovative teachers from a broad perspective; It is seen that these people can improve themselves in the fields of personal and professional development, use current and different approaches in the presentation of information, actively participate in the learning processes of the students and blend different methods to increase and maintain this participation (Ritchhart, 2004). As can be understood, teachers with innovative features are considered to have the responsibility to follow the current changes and developments in the field of education and to adapt quickly to them. And in terms of fulfilling these responsibilities, it is of great importance for teachers to be individuals with information literacy skills, which emerge the cornerstone of lifelong learning (Kurbanoglu and Akkoyunlu, 2002). As a matter of fact, we can conclude that both individual innovation and information literacy skills are of great importance in order to train teachers who can keep up with the changing conditions, needs and requirements of the age we live in. Based on this importance, in this research, it was aimed to determine the information literacy and individual

innovation levels of teacher candidates as well as to examine the relationship between these two features.

### **Methodology**

In this research, where the general survey model was used, 212 teacher candidates studying at the faculty of education of Kafkas University in the 2021-2022 academic year were included in the research. As the data collection tools, the “Personal Information Form” created by the researchers, the “Information Literacy Scale” developed by Adıgüzel (2011) and the “Individual Innovation Scale” adapted to Turkish by Kılıçer and Odabaşı (2010) were used.

### **Results**

According to the findings of the research, it was found that the information literacy skills of the teacher candidates were at a medium level and individual innovation levels were at a high level. When the total scores of the students’ regarding the information literacy, sub-dimensions of information literacy and individual innovation were examined in terms of various variables, it was seen that the individual innovation total scores of the teacher candidates differed significantly according to the GPA (Grade Points Average) variable. It was found that the individual innovation scores of the teacher candidates with a GPA of 3 and above differed significantly from the scores of the teacher candidates with a GPA below 3 and it was found that the scores of students with a GPA of 3 and above were significantly higher than the scores of students with a GPA below 3. Also total scores of information literacy, sub-dimension of ethical and legal settings in use of information and individual innovation differed significantly according to the duration of internet use. The difference was in favor of teacher candidates who use the internet for 1-5 hours and over 5 hours. Moreover total scores of information literacy, sub-dimensions of access to information, use of information, ethics and legal settings in use of information differed significantly in favor of teacher candidates who use all three sources to access information. However, it was determined that the total scores of individual innovation, information literacy and sub-dimensions of teacher candidates didn’t differ significantly according to gender, parental educational status, type of high school, academic program, class level, internet access, resources used in accessing information and using information technologies. Finally, it could be said that as the total scores of individual innovation of teacher candidates increased, their total scores on information literacy and sub-dimensions also increased.

**Keywords:** Information society, Professional development, Quantitative research, Teacher qualifications, Innovative teachers

## References

- Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 15-28.
- Kılıçer, K. & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 150-164.
- Kurbanoğlu, S. & Akkoyunlu, B (2002). Öğretmen adaylarına uygulanan Bilgi Okuryazarlığı Programının etkililiği ve bilgi okuryazarlığı becerileri ile bilgisayar öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 98-105
- Ritchhart, R. (2004). Creative teaching in the shadow of the standards. *Independent School*, 63(2), 32-41.
- West, M. A. & Farr, J. L. (1989). Innovation at work: Psychological perspectives. *Social Behaviour*, 4, 15–30.

# Uygulama Öğretmenleri Mentorlük Yeterliliğinin ve Öğretmen Adayları Beklentilerinin İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 134*

**Asil Derin Kılıç**

*Kafkas Üniversitesi, Türkiye*

asilderin@yahoo.com

0000-0003-2195-9889

**Adnan Küçüköğlü**

*Atatürk Üniversitesi, Türkiye*

adnank@atauni.edu.tr

0000-0002-8522-258X

## Giriş

Günümüzde öğretmen eğitimcilerinin öğretmeyi öğrenme sürecinde uygulamaların rolünü ve önemini kabul etmeleri, yükseköğretimde çeşitli küresel eğilimlerin takip edilmesine büyük bir ivme kazandırdığı düşünülmektedir (Maandag, Deinum, Hofman ve Buitink, 2007). Öğretmen yetiştirme sürecinde okul temelli deneyimler başta olmak üzere bu küresel eğilimler doğrultusunda gerek dünya genelinde gerekse de Türkiye özelinde mentorlük uygulamalarının ön plana çıktığı görülmektedir (Yirci ve Kocabaş, 2012). Bu süreçte etkili mentorlük uygulamalarının, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Öte yandan uygulama öğretmenliği becerilerinin yetersiz olduğu mentor öğretmenlerle etkileşimde bulunan öğretmen adaylarının, mesleki anlamda birtakım sorunlarla karşı karşıya kalmaları olası görülmektedir. Nitekim bu sorunların önlenmesi noktasında uygulama öğretmenlerinin mentorlük becerilerinin belirlenmesinin büyük bir önem teşkil etmekle birlikte bu hususta en önemli veri kaynağının bu öğretmenlerin sınıflarında uygulama yapan öğretmen adayları olduğu ifade edilebilmektedir (Kiraz, 2003). Sonuç olarak, bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda uygulama öğretmenlerinin mentorlük yeterliliğinin yanı sıra öğretmen adaylarının mentorlük uygulamalarına ilişkin beklentilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç ekseninde ise aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.



1. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda uygulama öğretmenlerinin mentorlük yeterliliği ve mentorlük uygulamalarına ilişkin beklenti düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda uygulama öğretmenlerinin mentorlük yeterliliği ve mentorlük uygulamalarına ilişkin beklenti düzeyleri araştırmacılar tarafından belirlenen değişkenler (cinsiyet, yaş, genel akademik not ortalaması, mezun olunan lise ve devam edilen üniversite program türü, uygulama öğretmeni cinsiyeti ve mesleki hizmet yılı, sınıfta aynı anda uygulama yapılan aday sayısı, uygulama yapılan okul kademesi ve okulun fiziki imkanlarının yeterli olma durumu) açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

### **Yöntem**

Genel tarama modelinden yararlanılarak yürütülen bu araştırmada “amaçsal örnekleme” yöntemine başvurulmuş olup araştırmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğretmenlik uygulaması dersine devam eden son sınıf öğretmen adayları dahil edilmiştir. Araştırma için gerekli olan verilerin toplanması noktasında araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve Kiraz (2003) tarafından geliştirilen “Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır.

### **Sonuçlar**

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz aşamasında olması nedeniyle araştırmaya ilişkin sonuç ve tartışma başlıkları henüz oluşturulamamıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Mentorlük becerileri, Mentor öğretmen, Mentor öğretmen yeterliliği, Öğretmen adayları, Öğretmenlik uygulaması

### **Kaynaklar**

- Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: Ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 12-22.
- Maandag, D. W., Deinum, J. F., Hofman, A. W. & Buitink, J. (2007). Teacher education in schools: An international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 151-173.
- Yirci, R. & Kocabaş, İ. (2012). Türkiye’de bir mentorlük uygulaması: Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi. R. Yirci & İ. Kocabaş, (Ed.), *Dünyada mentorlük uygulamaları* içinde (s. 115-132). Ankara: Pegem Akademi.

# **Examination of Mentoring Competence of Mentor Teachers and Expectations of Teacher Candidates**

*Paper ID: 134*

**Asil Derin Kılıç**

*Kafkas University, Türkiye*

asilderin@yahoo.com

0000-0003-2195-9889

**Adnan Küçüköğlü**

*Atatürk University, Türkiye*

adnank@atauni.edu.tr

0000-0002-8522-258X

## **Introduction**

Today, teacher educators accept the role and importance of practices in the learning process of teaching, giving a great boost to the monitoring of various global trends in higher education (Maandag, Deinum, Hofman and Buitink, 2007). In line with these global trends, especially school-based experiences in the teacher training process, it is seen that mentoring practices have been highlighted in the world and in Turkey (Yirci and Kocabaş, 2012). In this process, effective mentoring practices are considered to contribute to the professional development of teacher candidates. On the other hand, teacher candidates who interact with mentor teachers whose mentoring skills are inadequate may encounter some professional problems. In fact, although it is important to determine the mentoring competencies of the mentor teachers in order to prevent these problems, it can be said that the most important data source at this point is the teacher candidates who practice in their classes (Kiraz, 2003). In this research, it was aimed to examine the competence level of the mentor teacher according to the opinions of the teacher candidates and the expectations of the teacher candidates regarding mentoring practices. For this purpose, the following questions were answered.

1. According to the opinions of teacher candidates, what is the competence level of the mentor teachers and expectation level of the teacher candidates regarding the mentoring practices?

2. According to the opinions of the teacher candidates, do the competence level of the mentor teachers and expectation level of the teacher candidates regarding the mentoring practices differs in terms of the specific variables (gender, age, grade point average, type of high school, academic program, gender of the mentor teacher and length of service, number of teacher candidates in the class, school grade and the physical facilities of the school)?

## **Methodology**

In this research, where the general survey model was utilized, the “purposeful sampling” method was applied and the teacher candidates, all in their senior year who also take a course in teaching practice in various departments of Kafkas University, Faculty of Education in the 2021-2022 academic year, were included in the research. As the data collection tools, the “Personal Information Form” created by the researchers and the “Mentor Competence Scale” developed by Kiraz (2003) were used.

## **Results**

The data of the study have been collected and are in the analysis stage. Therefore, the title of the conclusion and discussion of the research has not yet been established.

**Keywords:** Mentoring skills, teacher candidates, teaching practice, mentor teacher, mentor teacher competencies

## **References**

- Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: Ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 12-22.
- Maandag, D. W., Deinum, J. F., Hofman, A. W. & Buitink, J. (2007). Teacher education in schools: An international comparison. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 151-173.
- Yirci, R. & Kocabaş, İ. (2012). Türkiye’de bir mentorlük uygulaması: Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi. In R. Yirci & İ. Kocabaş, (Eds.), *Dünyada mentorlük uygulamaları* (pp. 115-132). Ankara: Pegem Akademi.

## **Güncel ve Eğitimsel Bir Perspektiften Erken Uyarı Sistemi: Sistematik Derleme**

*Bildiri Kodu: 135*

**Asil Derin Kılıç**

*Kafkas Üniversitesi, Türkiye*

asilderin@yahoo.com

0000-0003-2195-9889

**Adnan Küçüköglü**

*Atatürk Üniversitesi, Türkiye*

adnank@atauni.edu.tr

0000-0002-8522-258X

### **Giriş**

Okul yaşamının öğrencilerin gelişim ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediği düşüncesinden hareketle (Özer, Gençtanırım ve Ergene, 2011) öğrencilerin özellikle lise ve üniversite eğitimlerini tamamlayabilmeleri noktasında desteklenmeleri gerektiği düşünülmektedir (Johnson ve Semmelroth, 2010). Ancak birçok öğrenci akademik başarısızlık ve madde kullanımı gibi çeşitli risk faktörleri nedeniyle okul yaşamında birtakım zorluklar yaşayabilmektedir (Chung ve Lee, 2019). Bu kapsamda kasırgalar ya da tsunamiler gibi doğal afetler konusunda erken uyarı sinyalleri veren acil durum sistemlerine benzer şekilde, eğitimsel erken uyarı sistemleri de okul personellerine istenmeyen davranışların önlenmesi noktasında harekete geçilmesi gerekliliğine dair önemli bildirimler sunmaktadır (Frazelle ve Barton, 2013). Emsal nitelikte ülkemizde de “2023 Eğitim Vizyonu” belgesinde, öğrenme ve yönetim etkinliklerinin geliştirilmesine ilişkin zamanında doğru kararların alınabilmesi amacıyla erken uyarı sistemlerinin yapılandırılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Nitekim bu bağlamda eğitim kurumlarının üretkenlik, verimlilik, etkililik ve hesap verebilirlik konularına ilişkin kurumsal niteliklerini gösterebilmeleri noktasında erken uyarı sistemlerinden yararlanmaları büyük bir önem teşkil etmektedir (Volkwein, 1999’dan aktaran Macfadyen ve Dawson, 2010). Bu önemden hareketle gerek ulusal gerekse de uluslararası düzeyde temel bir alanyazın taraması niteliğinde olduğu düşünülen bu araştırma

kapsamında, güncel ve eğitimsel bir bakış açısıyla erken uyarı sistemlerinin incelenmesi ve tanıtılması amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Nitel araştırma yönteminden yararlanılarak yürütülen bu çalışmada, belirlenen sorulara yanıt aramak amacıyla doküman incelemesi tekniği kullanılmış olup ilgili çalışmalara Google Akademik arama motoru ve YÖK tez merkezinin yanı sıra ERIC, Web of Science, EBSCOHost ve Scopus veri tabanları aracılığıyla ulaşılmıştır. Alanyazın taraması sürecinde “*erken uyarı sistemi*”, “*erken uyarı göstergesi*” ve “*erken uyarı sinyalleri*” anahtar sözcükleri kullanılmış olup eğitimle ilişkili olmayan araştırmalar kapsam dışı bırakılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması aşamasında yıl kısıtlaması yapılmaksızın konuya ilişkin tüm araştırmalara ulaşılması amaçlanmıştır. Bu noktada erken uyarı sistemiyle ilgili 2000 yılından önce yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanılmaması ve konunun da güncel olması nedeniyle inceleme burada sonlandırılarak önceki yıllarda konuya ilişkin herhangi bir araştırmanın yapılmadığı varsayılmıştır. Kapsam dışı bırakılan araştırmalardan sonra geriye kalan 50 araştırma (ulusal alanyazında bir makale ve iki doktora tezinin yanı sıra uluslararası alanyazında 24 makale, sekiz doktora tezi, dokuz bildiri tam metni, beş kurum raporu ve bir kitap bölümü) içerik analizi tekniği kullanılarak yıl, ilgili alanyazın dağılımı (yurt içi/yurt dışı), yayın türü, okul kademesi, veri kaynağı, araştırma yöntemi ve analiz tekniği olmak üzere çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

## **Sonuçlar**

Eğitim alanyazınında erken uyarı sistemine ilişkin 50 araştırmanın ele alındığı bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde, bu konuda en az araştırmanın yapıldığı 2000, 2001, 2005, 2008 ve 2012 yıllarında yalnızca bir araştırmaya rastlanılırken; en çok araştırmanın yapıldığı 2019 yılında ise 10 araştırmaya rastlanılmıştır. Genellikle makale türünde ve yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen bu araştırmalardan 47’sinin (%94) yurt dışı alanyazında yer aldığı görülürken, üçünün (%6) ise yurt içi alanyazında yer aldığı saptanmıştır. Ayrıca genel anlamda nicel araştırma yöntemlerinin esas alınarak gerçekleştirildiği bu araştırmalarda en çok veri madenciliği (%43) analiz tekniklerinden yararlanıldığı görülürken, öğrencilerin risk durumlarının belirlenerek erken uyarı sistemlerinin oluşturulması noktasında ise en çok akademik verilerden (ders notları, devamsızlık durumu vb.) yararlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak her bir eğitim düzeyinde risk grubu içerisinde yer alan öğrencilerin belirlenebilmesi noktasında, sistematik verilerin toplandığı (birey, sınıf, okul ve/veya bölge çaplı) çeşitli erken uyarı sistemlerinin geliştirilmesi gerekliliğinden hareketle gelecek araştırmalar bağlamında erken uyarı sistemi konulu araştırmaların bibliyometrik analizleri gerçekleştirilerek ilgili alanyazında boşluk oluşturan önemli konular tespit edilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Alanyazın incelemesi, İçerik analizi, Nitel araştırma, Önleme ve müdahale, Risk altındaki öğrenciler

### **Kaynaklar**

- Chung, J. Y. & Lee, S. (2019). Dropout early warning systems for high school students using machine learning. *Children and Youth Services Review*, 96, 346-353.
- Frazelle, S. & Barton, R. (2013). Implementing early warning systems. *Principal's Research Review*, 8(4), 1-7.
- Johnson, E. & Semmelroth, C. (2010). The predictive validity of the early warning system tool. *NASSP Bulletin*, 94(2), 120-134.
- Macfadyen, L. P. & Dawson, S. (2010). Mining LMS data to develop an “Early Warning System” for educators: A proof of concept. *Computers & Education*, 54(2), 588-599.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özer, A., Gençtanırım, D. & Ergene, T. (2011). Prediction of school dropout among Turkish high school students: A model testing with moderator and mediator variables. *Education In Science: The Bulletin of the Association for Science Education*, 36(161), 302–317.

# **Early Warning System from a Current and Educational Perspective: The Systematic Review**

*Paper ID: 135*

**Asil Derin Kılıç**

*Kafkas University, Türkiye*

asilderin@yahoo.com

0000-0003-2195-9889

**Adnan Küçüköğlü**

*Atatürk University, Türkiye*

adnank@atauni.edu.tr

0000-0002-8522-258X

## **Introduction**

Based on the idea that school life positively affects the development and learning processes of students (Özer, Gençtanırım and Ergene, 2011), it is thought that students should be supported to complete their high school and university education (Johnson and Semmelroth, 2010). However, many students may experience difficulties in school life such as academic failure and drug use (Chung and Lee, 2019). In this context, similar that early warning of natural disasters such as hurricanes or tsunamis, educational early warning systems can be used to inform school staff that action should be taken to prevent undesirable behaviours (Frazelle and Barton, 2013). Similarly in our country, the “2023 Education Vision” document emphasizes the necessity of structuring early warning systems in order to make the right decisions in a timely manner regarding the development of learning and management activities (Ministry of National Education, 2018). It is important to use early warning systems for the purpose of demonstrating the qualities of educational institutions in terms of productivity, effectiveness and accountability (Macfadyen and Dawson, 2010). Based on this importance, it was aimed to examine and introduce early warning systems from a current and educational perspective.

## **Methodology**

In this research, which was carried out by using the qualitative research method, document review technique was used to search for answers to the identified questions and the relevant

studies were reached through ERIC, Web of Science, EBSCOHost and Scopus databases as well as Google Scholar and YÖK thesis center. In the literature review process, “*early warning system*”, “*early warning indicator*” and “*early warning signals*” keywords were used and researches that were not related to education were excluded. During the collection of research data, it is aimed to reach all researches on the subject without year restriction. At this point, since there is no research on the early warning system before the year 2000 and the subject is current, the review is terminated here and it is assumed that no research on the subject has been done in previous years. After the excluded researches, the remaining 50 researches (one article and two doctoral theses in the national literature, as well as 24 articles in the international literature, eight doctoral theses, nine full texts of papers, five institutional reports and one book chapter) were examined in terms of various variables including year, relevant literature (national/international), publication type, grades of school, data source, research method and analysis technique by using the content analysis technique.

## **Results**

When the findings obtained within the scope of this research, which examined 50 researches on the early warning system in the education literature, were examined, only one research was found in 2000, 2001, 2005, 2008 and 2012 while 10 researches were found in 2019. Of these researches, which were usually published in the article type and carried out at the higher education level, 47 researches (94%) were included in the international literature, while three researches (6%) were included in the national literature. In addition, in these researches carried out on the basis of the quantitative model in general, it was seen that data mining (43%) analysis techniques were used the most, while it was found that academic data (lecture notes etc.) were used the most in terms of determining the risk status of the students and creating early warning systems.

Finally, in order to identify the students in the risk group at each grade of education, bibliometric analyses of the researches on the early warning system can be carried out in the context of future researches based on the necessity of developing various early warning systems where systematic data are collected (individual, class, school and/or region-wide) and important issues that create gaps in the relevant literature can be identified.

**Keywords:** Literature review, Content analysis, Qualitative research, Prevention and intervention, Students at-risk



## References

- Chung, J. Y. & Lee, S. (2019). Dropout early warning systems for high school students using machine learning. *Children and Youth Services Review, 96*, 346-353.
- Frazelle, S. & Barton, R. (2013). Implementing early warning systems. *Principal's Research Review, 8*(4), 1-7.
- Johnson, E. & Semmelroth, C. (2010). The predictive validity of the early warning system tool. *NASSP Bulletin, 94*(2), 120-134.
- Macfadyen, L. P. & Dawson, S. (2010). Mining LMS data to develop an “Early Warning System” for educators: A proof of concept. *Computers & Education, 54*(2), 588-599.
- Ministry of Education. (2018). *Education Vision 2023*. MEB Publications.
- Özer, A., Gençtanırım, D. & Ergene, T. (2011). Prediction of school dropout among Turkish high school students: A model testing with moderator and mediator variables. *Education In Science: The Bulletin of the Association for Science Education, 36*(161), 302–317.

# **Öğretmen Adaylarının Kuantum Fiziği Bilgi Seviyelerinin Oyunlaştırma Tekniğiyle Belirlenmesi**

*Bildiri Kodu: 136*

**Nazan Karataş**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

nazan.karatas@gazi.edu.tr

0000-0002-9886-9788

**Pervin Ünlü Yavaş**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

pervinunlu@gazi.edu.tr

0000-0002-1125-5821

## **Giriş**

Yenilenmiş Bloom taksonomisi kullanılarak uygulanan testler ile öğrencilerin bilgi düzeyleri ve bilişsel yapılarındaki kavramları doğru olarak ölçülebilir. Öğrencilerin test uygulamalarına aktif bir şekilde katılıp üst bilişsel bilgilerini yapılandırmalarını sağlamada oyunlaştırma tercih edilebilecek yöntemlerden biridir. Bu amaçla genellikle Web 2.0 araçları kullanılmaktadır. Gelişen teknoloji ile oyunlaştırma uygulamaları ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanılabilirken öğrencilerin motivasyonlarını ve bilgi düzeylerini artırmaktadır. Öğrencilerin içinde oldukları teknoloji çağı göz önünde bulundurulduğunda oyunlaştırmanın etkili olması beklenmektedir.

Bu çalışmada, oyunlaştırma uygulamaları kullanılarak yenilenmiş Bloom taksonomisine uygun sorular ile öğretmen adaylarının kuantum fiziği konularında bilgi seviyelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Çalışma deneysel olmayan nicel araştırma desenlerinden betimsel modele uygun olarak yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 18 fizik öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak Kuantum Fiziği Testi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından yenilenmiş Bloom taksonomisine uygun olarak hazırlanan Kuantum Fiziği Testinde, siyah cisim ışınması, fotoelektrik olay ve Compton saçılması konularında toplam 34 soru

bulunmaktadır. Sorular hazırlandıktan sonra biri fizik öğretmeni diğerleri fizik eğitimi bölümü öğretim üyesi olmak üzere beş uzmanın incelemesine sunulmuştur. Uzmanlar tarafından sorular; bilimsel açıdan uygunluk, anlaşılabilirlik açısından uygunluk ve yenilenmiş Bloom taksonomisine uygunluk bakımından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra sorular Kahoot uygulamasına aktarılmış ve sekiz fizik öğretmen adayı ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sırasında öğretmen adaylarının Kahoot uygulaması ile ilgili yaşadıkları sıkıntılar (internet bağlantısı, zaman, uygulama kullanılabilirliği, soruların okunabilirliği) tespit edilerek asıl uygulama için gerekli tedbirler alınmıştır.

Öğretmen adayları uygulamaya, araştırmacı tarafından verilen bir pin kodu ile akıllı telefonlarından giriş yaparak katılmışlardır. Sorular hem tahtaya yansıtılmış hem de okumada güçlük yaşanmaması için yazılı olarak verilmiştir. Uygulama aynı gün iki oturum şeklinde gerçekleştirilmiş ve toplam 70 dakika sürmüştür. Uygulama sonunda kazananlar liderlik panosunda dereceli rozetlerle ilan edilmiştir.

Elde edilen veriler betimsel istatistik ile analiz edilmiştir. Katılımcıların, araştırma kapsamındaki kuantum fiziği konularındaki başarıları ile Yenilenmiş Bloom taksonomisinin basamaklarındaki durumlarına bakılmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırmadaki sonuçlara bakıldığında testin aritmetik ortalaması 15,66, modu 14 ve medyan değeri 15 olarak bulunmuştur. Testin madde güçlük ortalaması ise 0,46 çıkmıştır. Bu sonuç soruların orta güçlükte olduğunu göstermektedir.

Kuantum fiziği testinde, doğru cevaplara “1” yanlış ve boş cevaplara “0” puan verilerek toplam 34 puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Katılımcıların bu testten aldıkları puanlar sıralandığında en yüksek 23, en düşük 9 puan aldıkları görülmüştür. Puanlar zayıf, orta, iyi ve çok iyi şeklinde kategorilere ayrıldığında, katılımcıların orta ve iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki konulardan siyah cisim ışımaya yönelik başarının diğer konulara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin basamaklarında yer alan sorulara göre, bilişsel süreç boyutunda öğrencilerin verdikleri doğru cevapların %30'u değerlendirme, %28'i uygulama basamağında, bilgi düzeyinde ise doğru cevapların %37'si kavramsal ve %35'i işlemsel bilgi basamağında toplandığı görülmüştür. Öğrencilerin doğru cevaplarına bakıldığında bilgilerinin, genellikle yüksek bilişsel düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin oyunlaştırma

tekniiyle değerlendirme sürecine aktif olarak katıldıklarını ve üst bilişsel bilgilerini etkin bir şekilde yapılandırabildiklerini göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Fizik ğretmen adayı, Kahoot, Kuantum fiziği, Yenilenmiş Bloom taksonomisi, Web 2.0 araçları

# **Determination of Teacher Candidates' Quantum Physics Knowledge Levels by Gamification Technique**

*Paper ID: 136*

**Nazan Karataş**

*Gazi University, Türkiye*

nazan.karatas@gazi.edu.tr

0000-0002-9886-9788

**Pervin Ünlü Yavaş**

*Gazi University, Türkiye*

pervinunlu@gazi.edu.tr

0000-0002-1125-5821

## **Introduction**

Students' knowledge levels and concepts in their cognitive structures can be accurately measured with the tests applied using the revised Bloom's taxonomy. Gamification is one of the methods that can be preferred in ensuring that students actively participate in test applications and construct their metacognitive knowledge. Web 2.0 tools are generally used for this purpose. Gamification applications can be used for measurement and evaluation purposes, while increasing the motivation and knowledge level of the students with the developing technology.

In this study, it was aimed to determine the knowledge level of teacher candidates on quantum physics with questions suitable for the renewed Bloom taxonomy using gamification applications.

## **Methodology**

The study was conducted in accordance with the descriptive model, one of the non-experimental quantitative research design. The sample of the study consists of 18 physics teacher candidates.

Quantum Physics Test was used as data collection tool. The 34 questions that were presented to five experts about black body radiation, photoelectric effect and Compton scattering was

prepared by using Bloom taxonomy. These questions were examined with five physics teaching experts in terms of scientific, comprehensibility and renewed Bloom taxonomy thus necessary corrections have been made and were transferred to the Kahoot application that was examined with 8 physics teaching student.

Teacher candidates participated in the application by logging in their smart phones with a pin code. The questions were both shown in the smartboard and given in writing format to avoid difficulty in reading. The application was carried out in two sessions on the same day and took a total of 70 minutes. The winners were announced on the leaderboard with ranked badges at the end of the application.

The obtained data were analyzed with descriptive statistics. The success of the participants in the quantum physics subjects within the scope of the research and their status in the steps of the Revised Bloom taxonomy were examined.

### **Results / Expected Outcomes**

Considering the results of the research, the arithmetic mean, the mode and the median of the test was 15.66, 14 and 15 respectively. The item difficulty average of the test was 0.46. This result shows that the questions are of medium difficulty.

The quantum physics test is scored between 0 and 34 points. The highest score was 23 and the lowest was 9 points. The total scores were categorized as weak, moderate, good and very good, while student achievement was determined as a moderate and good level in this study. In quantum physics subjects, it is seen that the success of black body radiation is higher than other subjects.

According to the revised Bloom taxonomy, in the cognitive process dimension, 30% of the correct answers given by the students to the questions took place in the evaluation step and 28% in the application step. At the knowledge level, 37% of correct answers were collected within the framework of conceptual and 35% of operational knowledge. This result showed gamification technique was used effectively on the students configured their high cognitive level.

**Keywords:** Kahoot, Physics teacher candidate, Quantum physics, Revised Bloom's taxonomy, Web 2.0 tools

# Matematik Öğretmen Adaylarının Pedagojik Tasarım Kapasitesini Güçlendirmeye Yönelik Bir Öğretim Programı Analizi Uygulaması

*Bildiri Kodu: 144*

**Zerrin Toker**

*TED Üniversitesi, Türkiye*

*zerrin.toker@tedu.edu.tr*

*0000-0001-9660-0403*

## **Giriş**

Öğretim programları öğretmenlerin öğretim tasarımlarına yön veren en önemli unsurlardan biridir. Öğretmenlerin öğretim programını kazanımlar listesi olarak görmesinden ziyade öğretim programında yer alan kazanımların bir araç olarak hangi bilgi, beceri, süreç ve değerler gibi unsurlara ulaşmayı sağladığı üzerine düşünceleri ve öğretim sürecini büyük fikirler üzerine şekillendirmeleri beklenmektedir. Öğretim programını bu bakış açısı ile algılamak ve öğretimi tasarlamada doğru şekilde kullanmak öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitesini (Brown, 2009) arttırma potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının meslek öncesindeki eğitimlerinde öğretim programlarını pedagojik tasarım kapasitelerine destek verecek şekilde analiz etmelerine yönelik öğrenme deneyimleri içinde yer almaları gerekir. Bu çalışmanın amacı İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programında yer alan Ortaokul Matematik Öğretim Programları dersinin tasarımında ana yöntem olarak benimsenen odaklı analiz süreçlerinin öğretmen adaylarının pedagojik tasarım kapasitelerini geliştirme potansiyelini ortaya koymaktır.

## **Yöntem**

Bu çalışmada ana yöntem olarak sınıf öğretim deneyi (Cobb, 2000; Simon, 1995) benimsenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Ortaokul Matematik Öğretim Programları dersini alan 24 öğretmen adayı oluşturmaktadır. büyük ölçekteki çalışmanın tüm verilerini derse ait zoom video kayıtları, öğrencilerin oluşturduğu analiz raporları, öğrencilerin yansıtıcı düşünme raporları ile araştırmacının yansıtıcı düşünme notları oluşturmaktadır. Bununla birlikte bu sözlü bildiri kapsamında bir öğretmen adayının öğretim deneyi sürecinde pedagojik tasarım kapasitesine yönelik bulgular bir durum olarak ele alınacaktır.

Çalışmanın başında öğretmen adaylarından öğretim programına yönelik hiçbir inceleme ve analiz sürecine başlamadan Matematik Öğretmeni Alan Yeterlilikleri dokümanındaki sorulara bireysel olarak cevap vermeleri ve öz değerlendirme yapmaları istenmiştir. Öğretmen adayları dersin 10 haftası boyunca öğretim programına yönelik odaklı analizler gerçekleştirmişlerdir. Örneğin, materyalin planlamada çok yönlü kullanılabilmesi, disiplinlerarası etkileşime fırsat sunması gibi odaklarla öğretmen adayları programı analiz etmişlerdir. Dönem sonunda çalışmanın başında uygulanan Matematik Öğretmeni Alan yeterlilikleri dokümanına yönelik öz değerlendirme süreci tekrarlanmıştır ve bir analiz raporu hazırlamaları istenmiştir. Bu sunumda bir öğretmen adayının bu süreçteki verileri üzerinden ders boyunca yürütülen odaklı analiz süreçlerinin pedagojik tasarım kapasitesini geliştirme potansiyeli örneklendirilmeye çalışılacaktır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Bu çalışmada bir öğretmen adayının öğretim programına yönelik odaklı analiz sürecine dahil olmasının pedagojik tasarım kapasitesinin gelişimine katkı sunma potansiyeli ortaya konmaya çalışılacaktır. Bu yolla öğretmen adaylarının hizmet öncesinde öğretecekleri matematik programı hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarının ve bunun ışığında öğrenci öğrenmesine daha fazla katkı sunabilecek dersler tasarlamaya yönelik bir uygulama olabileceğinin altı çizilmeye çalışılacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Hizmet-öncesi eğitim, Odaklı analiz, Öğretim, Öğretim programı, Öz değerlendirme

### **Kaynaklar**

- Brown, M. W. (2009). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann & G. M. Lloyd (Ed.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction* içinde (s. 17-36). New York: Routledge.
- Cobb, P. (2000). Conducting teaching experiments in collaboration with teachers. A. E. Kelly & R. A. Lesh (Ed.), *Handbook of research design in mathematics and science education* içinde (s. 307–333). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Simon, M. A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructive perspective. *Journal of Research in Mathematics Education*, 26(2), 114–145.



# **A Curriculum Analysis to Strengthen the Pedagogical Design Capacity of Pre-service Mathematics Teachers**

*Paper ID: 144*

**Zerrin Toker**

*TED University, Türkiye*

*zerrin.toker@tedu.edu.tr*

0000-0001-9660-0403

## **Introduction**

Curriculum is one of the most important elements that teachers use to guide their instructional designs. Teachers are expected to think about what knowledge, skills, processes, and values the learning outcomes in the curriculum provide as a tool, rather than seeing the curriculum as a list of outcomes, and to shape the teaching process around big ideas. Perceiving the curriculum through this lens and applying it correctly in teaching design has the potential to improve teachers' pedagogical design capacity (Brown, 2009). Pre-service teachers should participate in learning experiences in this context in order to analyze the curriculum in a way that will support their pedagogical design capacities during their pre-service education. The purpose of this research is to uncover the potential of the focused analysis processes used as the primary method in the design of the Middle School Mathematics Curricula course in the Elementary Mathematics Education undergraduate program to improve pre-service teachers' pedagogical design capacities.

## **Methodology**

The classroom teaching experiment (Cobb, 2000; Simon, 1995) was used as the primary method in main study. The study included 24 pre-service teachers who took the Middle School Mathematics Curricula course. The zoom video recordings of the course, the analysis reports created by the students, the students' reflective thinking reports, and the researcher's reflective thinking notes comprise the entire data set for the main study. However, within the scope of this oral presentation, the findings regarding a pre-service teacher's pedagogical design capacity during the teaching experience process will be considered as a case.

Before beginning any examination and analysis process for the curriculum, pre-service teachers were asked to individually answer and self-evaluate the questions in the Mathematics Teacher

Qualifications document. For the first ten weeks of the course, pre-service teachers conducted focused curriculum analyses. Pre-service teachers, for example, examined the curriculum with a focus on the versatile use of the material in planning and the opportunity for interdisciplinary interaction. The self-evaluation process for the Mathematics Teacher Competencies document used at the start of the study was repeated at the end of the semester. They were also asked to create an analysis report they had created prior to the study. It will be attempted in this presentation to demonstrate the potential of focused analysis processes carried out throughout the course to improve pedagogical design capacity using data from a pre-service teacher in this process.

### **Results / Expected Outcomes**

The purpose of this study is to uncover the potential of a pre-service teacher's involvement in the focused analysis process to contribute to the development of pedagogical design capacity. In this way, it is hoped to emphasize that pre-service teachers learning more about the mathematics program they will teach and accordingly, this process can contribute to design lessons considering student learning.

**Keywords:** Curriculum, Focused analysis, Pre-service education, Self-evaluation, Teaching

### **References**

- Brown, M. W. (2009). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. In J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann & G. M. Lloyd (Eds.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction* (pp. 17-36). New York: Routledge.
- Cobb, P. (2000). Conducting teaching experiments in collaboration with teachers. In A. E. Kelly & R. A. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 307–333). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Simon, M. A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructive perspective. *Journal of Research in Mathematics Education*, 26(2), 114–145.

## **Eğitim Fakóltesindeki Hizmet Kalitesinin Öğrenci Memnuniyetine Göre İncelenmesi**

*Bildiri Kodu: 147*

**Halil İbrahim Kaya**

*Kafkas Üniversitesi, Türkiye*

hikaya75@gmail.com

0000-0001-9015-887X

**Emine Er**

*Kafkas Üniversitesi, Türkiye*

emine.er@yahoo.com

0000-0003-4738-9749

**Asil Derin Kılıç**

*Kafkas Üniversitesi, Türkiye*

asilderin@yahoo.com

0000-0003-2195-9889

### **Giriş**

2011 yılında 50 olan üniversite sayısının 2022 yılı itibarıyla 208'e ulaştığını gösteren güncel istatistiki verilerden hareketle, yaklaşık son 10 yılda ülkemizdeki üniversite sayısında ciddi bir artışın yaşandığı sonucuna varılırken, artan üniversite sayısına rağmen 2022 yılında 16.593 kontenjanın boş kaldığı bilinmektedir (Yükseköğretim Bilgi Sistemi, 2022). Günümüzde bazı üniversite ve bölümlerin yeni nesil üniversite paradigması doğrultusunda birbirleriyle rekabet halinde oldukları görülmektedir. Dolayısıyla bu rekabet sürecinde ön planda olmayı hedefleyen saygın, güvenilir ve itibarlı üniversitelerin, öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerinin niteliğine ilişkin memnuniyet düzeylerini ortaya koyan geçerli ve güvenilir bilgilere ulaşmaları büyük bir önem teşkil etmektedir (McCuddy vd., 2008'den aktaran Boran ve Yanpar-Yelken, 2020). Nitekim en çok tercih edilen başarılı üniversiteler sıralamasında en üst sıralarda yer almayı hedefleyen üniversitelerin, bu geçerli ve güvenilir bilgilere dayanarak küresel rekabetin arttığı günümüzde kurumsal etkililiklerini ve verimliliklerini ispat etme eğiliminde oldukları görülmektedir (Kwek vd., 2010'dan aktaran Boran ve Yanpar-Yelken, 2020). Bu bağlamda

nitelikli öğretmen yetiştirmeyi amaçlayan eğitim fakültelerinin de program ve hizmet kalitelerini iyileştirmeye yönelik sürekli yenilikçi adımlar atması gerekmektedir (Adıgüzel ve Sağlam, 2009). Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği duygu, düşünce, tutum ve davranışlara sahip olmanın yanı sıra yenilikçi öğrenme yaklaşımlarından yararlanabilen, bireysel farkındalık düzeyi yüksek, nitelikli öğretmen yetiştirmeyi ilke edinmiş eğitim fakültelerinde sunulan hizmetlerin niteliğine ilişkin görüşlerin incelenmesi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu önemden hareketle bu araştırma kapsamında Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesindeki hizmet kalitesinin öğrenci memnuniyetine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Öğretmen adaylarının eğitim fakültesi hizmet kalitesinden memnuniyetlerine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma, 2021-2022 akademik yılında Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 58 öğretmen adayıyla yürütülmüş olup katılımcıların araştırmaya dahil edilmesi noktasında “uygun örnekleme” tekniğinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki hizmet kalitesine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan toplam yedi soruya yer verilmiştir.

### **Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilen verilerin, analiz sürecinde olması nedeniyle araştırmaya ilişkin sonuç ve tartışma başlıkları henüz oluşturulamamıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim ve öğretim hizmetlerinin niteliği, Hizmetlerin iyileştirilmesi, Nitel araştırma, Öğretmen adayı memnuniyeti, Yarı yapılandırılmış görüşme

### **Kaynaklar**

Adıgüzel, A. & Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-103.

Boran, M. & Yanpar-Yelken, T. (2020). Pre-service teachers' satisfaction with service quality in education faculty. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 390-408.

Yükseköğretim Bilgi Sistemi. (2022). Yükseköğretim istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

**Examination of Service Quality of the Faculty of Education According to Teacher  
Candidates' Satisfaction**

*Paper ID: 147*

**Halil İbrahim Kaya**

*Kafkas University, Türkiye*

hikaya75@gmail.com

0000-0001-9015-887X

**Emine Er**

*Kafkas University, Türkiye*

emine.er@yahoo.com

0000-0003-4738-9749

**Asil Derin Kılıç**

*Kafkas University, Türkiye*

asilderin@yahoo.com

0000-0003-2195-9889

**Introduction**

Based on the statistical data showing that the number of universities in Turkey, which was 50 in 2011, has reached 208 as of 2022, it can be stated that there has been an increase in the number of universities in our country in recent years. However, despite the increasing number of universities, 16,593 quotas in universities weren't preferred by students (Higher Education Information System, 2022). Today, it is seen that some universities and departments are in competition with each other in line with the new generation university paradigm. It is of great importance that reliable and reputable universities, which aim to be at the forefront of this competition process, examine the satisfaction levels of students who are in customer positions regarding the quality of educational services (McCuddy et al., 2008, cited in Boran and Yanpar-Yelken, 2020). As a matter of fact, universities aiming to rank among at the top of the most preferred successful university rankings can prove their institutional effectiveness and efficiency in today's world based on this valid and reliable information obtained about student

satisfaction (Kwek et al., 2010, cited in Boran and Yanpar-Yelken, 2020). Similarly, faculties of education aiming to train qualified teachers should take steps to continuously improve the quality of educational services (Adıgüzel and Sağlam, 2009). As a matter of fact, in this context, we can conclude that it is of great importance to examine the opinions of teacher candidates studying at Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education, who have adopted the principle of educating qualified teachers who can benefit from innovative learning-teaching approaches with high level of individual awareness as well as having the feelings, thoughts, attitudes and behaviors required by the teaching profession, regarding the service quality of the faculty of education. Based on this importance, within the scope of this research, it is aimed to examine the opinions of teacher candidates studying at Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education regarding their satisfaction with the service quality of the faculty of education.

### **Method**

In this research, which aims to examine the opinions of teacher candidates about their satisfaction with the service quality of the faculty of education in depth, the qualitative research method was preferred. The research was conducted with 58 teacher candidates studying at Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education in the 2021-2022 academic year and in terms of including the participants in the research; the “convenience sampling” technique was utilized. As a data collection tool, a semi-structured interview form shaped in line with the opinions of the experts was used. In this form, there are seven questions related to the dimensions of teaching staff, consultancy, management, resources, computer facilities, courses and curriculum aiming to reveal the opinions of teacher candidates about their satisfaction with the service quality of the faculty of education.

### **Results**

The data of the study have been collected and are in the analysis stage. Therefore, the title of the conclusion and discussion of the research has not yet been established.

**Keywords:** Improvement of educational services, Qualitative research, Quality of educational services, Semi-structured interview, Teacher candidate satisfaction

### **References**

Adıgüzel, A. & Sağlam, M. (2009). Program standards and accreditation in teacher education. *İnönü University Journal of Faculty of Education*, 10(3), 83-103.

Boran, M. & Yanpar-Yelken, T. (2020). Pre-service teachers' satisfaction with service quality in education faculty. *Pamukkale University Journal of Faculty of Education*, 48, 390-408.

Higher Education Information System. (2022). *Higher education istatistics*. Retrieved from <https://istatistik.yok.gov.tr/>

## Demokratik Sınıf Yönetimi Dersi Programı Geliştirmek için İhtiyaç Analizi

*Bildiri Kodu: 155*

### **Burcu Özcan**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

burcu.ozcan@metu.edu.tr

0000-0002-3949-3645

### **Fadime Ural**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

fadime.ural@metu.edu.tr

0000-0001-5440-2740

### **Sultan Köprülü**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

sultank@metu.edu.tr

0000-0001-9182-7107

### **Cennet Engin**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

cennet@metu.edu.tr

0000-0003-1561-5182

## **Giriş**

Demokrasi, toplumdaki herkesin görüş ve haklarına saygı duyulan bir yönetim biçimidir. Liberal demokrasinin teorik kurucuları, eğitimin, özellikle evrenselleşme ve örgün eğitimin amaçları konusunda dünya çapındaki eğitim sistemlerini etkileyen, vatandaşların kendi potansiyellerini geliştirecekleri ideal toplum için aracı olduğunu iddia ederler (Biesta, 2007). Bunu göz önünde bulundurarak, bu eğitim sisteminin gerektirdiği gibi okul toplumunun tüm çalışma alanlarında öğrencilere özgür bir ortamda demokratik eğitim verilmesi gerekmektedir.

Öğretmen eğitiminin ayrılmaz bir parçası olan sınıf yönetimi dersi, öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme için sağlıklı bir ortamın nasıl oluşturulacağı ve sürdürüleceği konusunda



gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olur (YÖK, 2019). Bu çalışma, öğretmen adaylarının demokratik sınıf yönetimi bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirileceği bir sınıf yönetimi dersi programı geliştirmek için ihtiyaç analizi yapmayı amaçlamaktadır.

## **Yöntem**

Çalışmanın amacı doğrultusunda, demokratik sınıf yönetimi dersi öğretim programını geliştirmek için bir ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. Nicel ve nitel veriler kullanılarak ihtiyaç analizini güçlendirmek için eş zamanlı eşit durum kısmi karma deseni (Leech ve Onwuegbuzie, 2009) kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları; nicel veriler için sınıf yönetimi dersini alan 67 öğretmen adayı ve nitel veriler için ise sınıf yönetimi dersini alan 12 öğretmen adayı ve dersin üç öğretim görevlisinden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Demokratik Sınıf Yönetimi Anketi katılımcılara uygulanmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise araştırmacılar, öğretmen adayları ve öğretim elemanları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Demokratik Sınıf Yönetimi Anketi'nden toplanan veriler betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşme verileri ise içerik analizi ile tema, alt tema ve kodlar geliştirilerek analiz edilmiştir.

## **Sonuçlar**

Öğretmen adaylarının demokratik sınıf yönetimine ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarına katkı sağlayacak bir sınıf yönetimi dersi programı geliştirmeye yönelik öncelikli ihtiyaçlarını belirlemek için çeşitli kaynaklardan veriler toplanmıştır. İlk olarak anket sonuçlarına göre ortalaması 3.50'nin altında olan maddeler öncelikli ihtiyaç olarak alınmıştır. Buna göre, öncelikli ihtiyaçların otorite ve demokrasi, sorumluluk paylaşımı, sınıf kurallarının demokratik olarak belirlenmesi ve eşitlik ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu ihtiyaçlar arasında ortaya çıkan en belirgin durum ise öğretmen adaylarının demokratik sınıf yönetimi ile çelişen bir konu olan sınıf yönetiminde otoriteye değer vermeleri olmuştur. Hem anket verileri hem de görüşme verileri demokrasi kavramının ve sınıftaki uygulamalarının açıklığa kavuşturulması açısından birbirini destekler niteliktedir.

Ayrıca, öğretmen adayları ve öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre öncelikli ihtiyaçların içerdiği kavramlar otorite, kapsayıcılık, katılımcı karar verme, saygı, esneklik ve uyum, demokrasi, ifade özgürlüğü, hakkaniyet ve eşitlik, öğrenci sesi ve temsili ve iş birliği olarak ortaya çıkmıştır. Hem anket verileri hem de görüşme verileri demokrasi kavramının ve sınıftaki uygulamalarının açıklığa kavuşturulması açısından birbirini destekler niteliktedir. Bunlar doğrultusunda, 5 üzerinden 3.50'nin altında ortalamaya sahip

diğer anket maddeleri ile öğretmen adayları ve öğretim elemanları tarafından görüşme verilerinde en sık belirtilen ihtiyaçlar bir eğitim programı oluşturulurken rehber olabilecek şekilde mevcut ihtiyaçları önceliklendirmek amacıyla karşılaştırılıp ilişkilendirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Demokratik sınıf, İhtiyaç analizi, Öğretmen adayları, Öğretmen eğitimi, Sınıf yönetimi.

### **Kaynaklar**

Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109, 740–769.

Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 43(2), 265–275.  
<https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>

YÖK (2019, Nisan 13). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeniogretmen-yetistirme-lisans-programlari> sayfasından erişilmiştir.

# **A Needs Analysis to Develop a Democratic Classroom Management Course Curriculum**

*Paper ID: 155*

## **Burcu Özcan**

*Middle East Technical University, Türkiye*

burcu.ozcan@metu.edu.tr

0000-0002-3949-3645

## **Fadime Ural**

*Middle East Technical University, Türkiye*

fadime.ural@metu.edu.tr

0000-0001-5440-2740

## **Sultan Köprülü**

*Middle East Technical University, Türkiye*

sultank@metu.edu.tr

0000-0001-9182-7107

## **Cennet Engin**

*Middle East Technical University, Türkiye*

cennet@metu.edu.tr

0000-0003-1561-5182

## **Introduction**

Democracy is a form of administration in which the views and rights of all in the society are respected. The theoretical founders of liberal democracy claim that education is instrumental for the ideal society in which citizens would develop their own potential, which influenced the education systems worldwide, particularly in the universalization and the purposes of formal education (Biesta, 2007). Considering this, democratic education needs to be provided to students in every field of study of the school community in a free environment as this education system requires.

As an integral part of teacher education, the classroom management course helps pre-service teachers (PSTs) attain necessary knowledge and skills regarding how to create and maintain a healthy environment for teaching and learning (HEC, 2019). Therefore, the study aims to conduct a needs analysis for developing a classroom management course curriculum to improve PSTs' democratic classroom management knowledge, skills, and attitudes.

## **Methodology**

According to the purpose of the study, a needs analysis was carried out to develop a democratic classroom management course curriculum. A partially mixed concurrent equal status design (Leech and Onwuegbuzie, 2009) was utilized to strengthen the needs analysis using quantitative and qualitative data. For quantitative data of the study, 67 PSTs who were taking the classroom management course participated in the study. For the qualitative data, participants consisted of 12 PSTs from classroom management course and three course instructors offering the course. The Democratic Classroom Management Questionnaire which was developed by the researchers includes 38 items. As for the qualitative data collection, the researchers developed interview protocols for conducting semi-structured interviews with PSTs and course instructors. The data collected from Democratic Classroom Management Questionnaire were analyzed by utilizing descriptive statistics. For interview data, content analysis was utilized for developing themes, sub-themes, and codes.

## **Results**

To determine the prior needs of PSTs for developing a classroom management course curriculum to contribute to their knowledge, skills, and attitudes related to democratic classroom management, data were collected through various sources. First, based on the questionnaire results, the items with a mean score below 3.50 were taken as prioritized needs. Accordingly, the prioritized needs were found to be related to authority and democracy, shared responsibility, democratically determining the classroom rules, and equality. Among these needs, the most obvious issue of PSTs was to value authority in classroom management which is a conflicting issue with democratic classroom management. Moreover, the results obtained from the interviews with PSTs and instructors showed that the prioritized needs include the concepts of authority, inclusiveness, participative decision making, respect, flexibility and adaptability, democracy, freedom of expression, equity and equality, student voice and agency, and collaboration. Both the questionnaire data and the interview data corroborated each other in terms of clarifying the concept of democracy and its practices in the classroom. In line with

these, other questionnaire items with a mean score below 3.50 out of 5 and the most frequently stated needs by both the PSTs themselves and their instructors in the interview data were compared and connected to prioritize a set of needs according to which a curriculum would be designed.

**Keywords:** Classroom management, Democratic classroom, Needs analysis, Pre-service teachers, Teacher education.

## **References**

Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109, 740–769.

HEC (2019, April 13). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeniogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 43(2), 265–275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>

## Okul Liderliğinde “Geç Kalınmış” bir Paradigma Değişimi Önerisi

*Bildiri Kodu: 156*

**Pınar Ayyıldız**

*Ankara Medipol Üniversitesi, Türkiye*

pinar.ayyildiz@ankaramedipol.edu.tr

0000-0002-2644-7981

### **Giriş**

Cirrone'nin ünlü: “Geldim, gördüm, ağladım” (*Veni, vidi, flevi*) deyişini, okullardaki işleyiş-politika yapıcılarının, otorite sahiplerinin ve diğer kurumların zihinlerini olmasa bile- küresel çapta inceleyen birisinin dile getireceğini söylemek mümkündür.

Bu doğrultuda, anlayış ve uygulamalara dönük olarak sistemsel, kademelere özgü ve bağlamsal; yukarıdan aşağıya doğru değişimlerin gerçekleşmesinin zamanı çoktan gelmiştir. Ancak tam da burada çok önemli bir soru ortaya çıkmaktadır. Nasıl?

Bu noktada, eleştirel posthümanist liderlik düşüncesinin, “İnsan sonrası bilgisinin, evrenselci ‘Erkek’ ve ‘insan kayırmacılığı’ imajına yönelik eleştirilerin ötesine geçme iddiasında oluşu” (Braidotti, 2019, s. 31) ve hümanist kategorileri/idea/yı/lleri egemenliği altında tutmakta olan beyaz imtiyazlılar tarafından tanınmak isteyen eski sömürge öznelerinin oldukça paternalist yansımaları direnmesi (Jackson, 2015) durumuyla devreye girmesi söz konusudur denilebilir. Dahası, eleştirel posthümanizm merceğinden bakıldığında, farklı olma kavramının; başkalık olarak kabul edilmek yerine üretken olmayı işaret eden, kutlanmaya değer bir kavram olduğu (Bozalek ve Zembylas, 2016) izlenmektedir. Bu yönelimle eleştirel posthümanizmin, özellikle eğitim alanında stratejik karar vermeyi şekillendirmekte olduğu aşikâr olan eğitim yönetiminin epistemolojik düşüncesinin sınırları içinde kendisine bir yer bulması veya bir yer açması gerekmektedir. Bunu özellikle lisansüstü dersler kapsamında başlayarak gerçekleştirmek, daha kapsayıcı, adil, çevreci ve bunlardan başka, Batılı olmayan, “insan ötesi” düşünce biçimleri de dahil olmak üzere değişen dünyaya yönelik eleştirel düşünce sistemlerinin hayata geçirilmesine yardımcı olabilir çünkü anılan programların öğrencileri, çoğunlukla eğitim uygulayıcıları, başka bir deyişle, öğretmenler, okul müdürleri, eğitim araştırmacıları ve diğer kilit paydaşlardan oluşmaktadır. Tüm bunların ışığında, bu çalışma, eleştirel posthümanizmin

eğitim yönetimi lisansüstü müfredatına nasıl entegre edilebileceğini ve böylece ilgili tarafların eleştirel düşünmesini kolaylaştırmanın yollarını tartışmayı amaçlamaktadır.

## **Yöntem**

Mevcut araştırma, şu sorulara odaklanan kavramsal bir çalışmadır: Eleştirel post hümanizmi benimsemek, akademik-bilimsel alanda, eğitim liderliği ve yönetimi bünyesinde yer alan bilgi üretimiyle ilgili epistemolojilerin sömürgeci felsefeden kurtulması ve birbirinden farklı kesimlerin yetkilendirilmesi ekseninde değişen anlayışları yorumlamaya nasıl yardımcı olabilir?; Eleştirel post hümanizm, lider prototiplerinin, liderlik “seçim” süreçlerinin ve benzer kapsamda süreçlerin geliştirilmesiyle bağlantılı olarak, eğitim liderliğinin doğasında var olan uygulamaların daha kapsayıcı ve daha adil hale gelmesi ile alanın geleceğinin yeniden şekillendirilmesine nasıl yardımcı olabilir?; Yenilikçi mekanizmalar, yapılar ve sistemlerden oluşan hangi modeller eğitime, diğer bir ifade ile, farklı okul liderlerinin kanıksamaya başlayacağı ve eleştirel post hümanizmin temel bileşenleri aracılığıyla oluşturulan program inşası sürecine ve okul yönetimi süreçlerine entegre edilebilir?

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Kavramsal bir makalenin, tasdik edilebilirlik ve işe yarar oluş arasındaki boşluğu dolduran test edilebilir hipotezlerle olan ilişkisi uyarınca (Weick, 1989), bu çalışma da ilgili politikalar için ve alan lisansüstü eğitimine ilişkin önerilere ışık tutarken gelecekteki araştırmalara yol gösterebilecek bir dizi hipotezi gözler önüne serecektir.

**Anahtar kelimeler:** Eleştirel posthmanizm, Eğitim yönetimi, Eğitim idaresi, Eğitim yönetimi lisansüstü dersleri, Kavramsal alışma.

## **Kaynaklar**

- Bozalek, V. & Zembylas, M. (2016). Critical Posthumanism, New Materialisms and the affective turn for socially just pedagogies in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 30(3), 193-200. <https://doi.org/10.20853/30-3-652>.
- Braidotti, R. (2019). A theoretical framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6), 31-61. <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>
- Jackson, Z. I. (2015). Outer worlds: The persistence of race in movement ‘beyond the human’, *GLQ*, 21(2-3), 215-18.
- Weick, K. E. (1989). Theory construction as disciplined imagination. *Academy of Management Review*, 14, 516-531.

## Suggesting a ‘Late in the Day’ Paradigm Shift in School Leadership

*Paper ID: 156*

**Pınar Ayyıldız**

*Ankara Medipol University, Türkiye*

pinar.ayyildiz@ankaramedipol.edu.tr

0000-0002-2644-7981

### **Introduction**

One can comfortably accentuate the famous quote by Cirrone: “Veni, vidi, flevi”<sup>\*</sup> upon checking the modus operandi of (m)any of the schools around the world-if not that of the minds of the policy makers, authorities, and other bodies. To this end, it is high time changes from top to the bottom including the ones belonging to mentalities and practicum took place for systems, levels as well as contexts. There emerges a pivotal question at this very point though. *How?* In an arguably fair fashion, critical post humanistic leadership comes into play here as it is well-known that “posthuman knowledge claims to go beyond the critiques of the universalist image of ‘Man’ and of human exceptionalism” (Braidotti, 2019, p. 31) alongside resisting rather paternalist reflections of formerly colonial subjects wishing to be recognized by the white privileges hegemonizing humanist categories/ideal(s) (Jackson, 2015). Addedly, through the lens of critical posthumanism, the concept of being different turns out to be one that is worthy of being celebrated as productive instead of being considered alterity (Bozalek and Zembylas, 2016).

Thence critical posthumanism needs to find a place, or create a space for itself, particularly within the territories of the epistemological thinking of educational administration, which appears to shape strategic decision making in the field of education. Doing so especially beginning from the postgraduate courses can assist in paving the way for creating more inclusive, equitable, environmentalist, and on top of these, critical understandings of the changing world including non-Western, ‘beyond-human’ modes of thought since the students of these programs are oftentimes practitioners viz. teachers, school principals, educational researchers, and other key stakeholders. In light of all these, this study intends to discuss the

---

<sup>\*</sup> “I came, I saw, I cried.”



ways through which critical posthumanism can be integrated into educational administration postgraduate curricula thereby facilitating critical thinking on the part of the involved parties.

### **Methodology**

The current research is a conceptual study centered around the following questions: How can acknowledging critical post humanism help interpret the changing understandings, e.g., toward decolonization of epistemologies as well as empowerment of dissimilar parties, that are pertinent to the knowledge production within the academic-scientific sphere of educational leadership and administration?; In what ways can critical post humanism be of help to reshape the future of educational leadership making the inherent practices, the ones that are linked to the development of leader prototypes, leadership 'selection' processes and alike, more inclusive, and fairer for the involved?; What models with innovative mechanisms, structures and systems can be integrated into education i.e., into curriculum-making and school management processes through the essential components of critical post humanism that diverse school leaders begin to rely on?

### **Results / Expected Outcomes**

Bearing in mind a conceptual paper relates discussions to testable hypotheses bridging the gap between validation and usefulness (Weick, 1989), the present study offers a set of hypotheses that can shed light to prospective research whilst casting light on recommendations respecting policies and relevant postgraduate education.

**Keywords:** Critical posthumanism, Educational administration, Educational management, Educational administration postgraduate course, Conceptual paper

### **References**

- Bozalek, V. & Zembylas, M. (2016). Critical Posthumanism, New Materialisms and the affective turn for socially just pedagogies in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 30(3), 193-200. <https://doi.org/10.20853/30-3-652>.
- Braidotti, R. (2019). A theoretical framework for the Critical Posthumanities. *Theory, Culture & Society*, 36(6), 31-61. <https://doi.org/10.1177/0263276418771486>
- Jackson, Z. I. (2015). Outer worlds: The persistence of race in movement 'beyond the human', *GLQ*, 21(2-3), 215-18.
- Weick, K. E. (1989). Theory construction as disciplined imagination. *Academy of Management Review*, 14, 516-531.

# **Öğretmen Eğitiminde Sınıf Yönetimi Ders Programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli ile Değerlendirilmesi**

*Bildiri Kodu: 158*

## **Fadime Ural**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

fadime.ural@metu.edu.tr

0000-0001-5440-2740

## **Burcu Özcan**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

burcu.ozcan@metu.edu.tr

0000-0002-3949-3645

## **Ahmet OK**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

as@metu.edu.tr

0000-0002-5941-4158

## **Giriş**

Öğretmenler, sınıfta olumlu öğrenme çıktıları elde etmek için tüm öğrencilerin hoşgörüsü ile karşılandığı ve öğrenme deneyimi kazandıkları düzenli bir sınıf ortamının oluşturulması ve sürdürülmesinden sorumlu kişiler olarak görülmektedir (Çubukçu ve Girmen, 2008). Bu bağlamda, sınıf yönetimi dersi öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme için sağlıklı bir ortamın nasıl oluşturulacağı ve sürdürüleceği konusunda gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarının beklendiği öğretmen eğitiminin bir parçasıdır. Tüm öğretmen adayları için zorunlu bir ders olmasına rağmen, alanyazında sınıf yönetimi genellikle öğretimin zorlu bir parçası olarak görülmektedir (Çakmak, 2013; Danner, 2014; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Veenman, 1984). Bu durumu göz önünde bulundurarak, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde sunulan sınıf yönetimi ders programının planlanan hali ile süreç içerisinde uygulanışını inceleyerek değerlendirmek gerekli görünmektedir.

Program değerlendirmesi, toplanan veriler ışığında bir programın mevcut sorunlarını tanımaya ve amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını keşfetmeye yardımcı olan bir süreçtir. Bu sürecin sonunda değerlendirilen programın ilerleyen süreçte devam ettirilmesi, düzenlenmesi veya iyileştirilmesi konusunda karar verilmesi hedeflenir (Ornstein ve Hunkins, 2004). Buna göre Stake (1967), program değerlendirmenin iki temel amacının hedef programı tanımlama ve yargılama olduğunu ileri sürmüştür. Bunları göz önünde bulundurarak bu çalışmada 2021-2022 Bahar döneminde bir devlet üniversitesinin öğretmen yetiştirme programındaki sınıf yönetimi ders programının Stake'in Uygunluk-Olasılık Değerlendirme Modeli (Stake, 1967) ile değerlendirilmesi ve dersin amaçlanan ve uygulanan programının girdilerinin (giriş özellikleri, beklentiler ve algılar), süreçlerinin (öğretim süreçleri) ve sonuçlarının (ders kazanımları) sistematik olarak karşılaştırılması amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Bu çalışmada kısmen karma eş zamanlı baskın statülü desen kullanılmıştır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Araştırmanın nicel kısmındaki katılımcıları uygun örnekleme yoluyla seçilen ve çalışmanın veri toplama döneminde sınıf yönetimi dersine devam eden 83 öğretmen adayından oluşurken nitel bölümdeki katılımcılar nicel aşamaya katılım sağlamış olan 83 katılımcının içerisinde amaçlı örnekleme yoluyla seçilen 13 öğretmen adayı ile ilgili dönemde dersi veren üç öğretim elemanından oluşmuştur. Veriler, doküman özet formu, Öğretmen Adayları Sınıf Yönetimi Yeterlik Ölçeği (Elçiçek, Kınay ve Oral, 2015) ve ilgili alanyazın ışığında hazırlanıp uzman görüşleri alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme protokolleri ve gözlem formları aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama sürecinde sınıf yönetimi dersinin sekiz hafta boyunca toplam 45 ders oturumu gözlemlenmiştir. Bu süreçte öğretmen adaylarına yeterlik ölçeği ön test ve son test olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Ayrıca, öğretmen adayları ve öğretim elemanları ile üçer kez görüşme yapılmıştır. Nicel verilerin analiz için SPSS 28 aracılığıyla tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistiğe başvurulmuştur. Nitel verilerin analizinde ise MAXQDA 2022 kullanılarak temalar, alt temalar ve kodlar oluşturularak içerik analizi yapılmıştır.

### **Sonuçlar**

Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına göre belirli konular ve yöntemlere yapılan küçük eklemeler haricinde amaçlanan programın içeriğinin, yöntem ve materyallerinin uygulanan programdakilerle oldukça uyumlu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Diğer yandan, programın amaçlanan kazanımlarından ikisine vurgu yapılmadığı ve çıktı olarak

kazandırılmadığı için amaçlanan ve gözlemlenen sonuçlar arasında bir uyumsuzluk gözlemlenmiştir. Bu kazanımlar “sınıftaki istenmeyen davranışları yönetmek için çeşitli stratejiler ve prosedürler uygulamak” ve “öğretim sürecinde etik değerlere değer verme ve etik kararları uygulamak” olarak ifade edilmiştir ve uygulamaya yönelik ifadeler içermektedir. Dolayısıyla, bu bulgu Özay-Köse'nin (2010) sınıf yönetimi dersinin bilgi açısından yeterli olduğunu ancak uygulama açısından yeterli olmadığını öne süren bulgusu ile uyumludur. Girdiler, süreç ve sonuçlar arasındaki ilişki ile ilgili olarak ise girdilerin süreci etkilediği ve sürecin de programın sonuçlarını etkilediği ortaya çıkmıştır. Girdilerin sonuçlar üzerinde doğrudan bir etkisi ise gözlemlenmemiştir. Bu bulgu Kaya'nın (2018) çalışmasındaki girdilerin sürece ve sürecin sonuca etkisi olduğunu gösteren bulgularıyla uyumlu iken girdilerin sonuç üzerinde etkisi olduğu bulgusuyla benzerlik göstermemektedir. Son olarak, Ekici (2008) sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Bunun aksine, mevcut çalışmada nitel verilerle de uyumlu olarak sınıf yönetimi dersinin sonunda öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutumları olumlu etkiler gözlemlenmiş ve algılanan sınıf yönetimi yeterlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış ortaya çıkmıştır ( $M=4,11$ ,  $SD=.35$ ),  $t(82)=-7,74$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.0,42$ . Bu bulgu, sürecin program çıktıları üzerindeki etkisinin bir başka göstergesi olarak açıklanabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen adayları, Öğretmen eğitimi, Program değerlendirme, Sınıf yönetimi, Stake'in uygunluk-olasılık değerlendirme modeli

### **Kaynaklar**

- Çakmak, M. (2013). Learning from teaching experiences: Novice teachers' thoughts. *Hacettepe University Journal of Education, Special Issue(1)*, 55-67.
- Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2008). Teachers' opinions on their classroom management skills. *Bilig, 4*, 123-142.
- Danner, R. B. (2014). Student teachers' perceptions of sources of teaching practice related anxieties. *Journal of Teaching and Teacher Education, 2(1)*, 47-59.
- Elçiçek, Z., Kinay, İ. & Oral, B. (2015). Teacher candidates' classroom management competency scale: Validity and reliability study. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 4(1)*, 51-63.
- Ekici, G. (2008). The effects of the classroom management lesson on preservice teachers teacher sense of self-efficacy. *Hacettepe University Journal of Education, 35*, 98-110.

- Kaya, S. (2018). *Evaluation of the middle school English language curriculum developed in 2012 using Stake's countenance model*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kozikoğlu, İ. & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 43(2), 265–275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Englawood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Özay-Köse, E. (2010). Sınıf yönetimine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 20-27.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.

**Evaluation of Classroom Management Course Curriculum in Teacher Education  
through Stake's Countenance Model**

*Paper ID: 158*

**Fadime Ural**

*Middle East Technical University, Türkiye*

fadime.ural@metu.edu.tr

0000-0001-5440-2740

**Burcu Özcan**

*Middle East Technical University, Türkiye*

burcu.ozcan@metu.edu.tr

0000-0002-3949-3645

**Ahmet OK**

*Middle East Technical University, Türkiye*

as@metu.edu.tr

0000-0002-5941-4158

**Introduction**

Teachers are seen as the responsible agents of establishing and sustaining an orderly classroom environment in which all students are welcomed and engaged in learning experiences to have positive learning outcomes in the classroom (Çubukçu and Girmen, 2008). In this sense, classroom management (CM) is a compulsory part of teacher education, in which pre-service teachers (PSTs) are expected to attain necessary knowledge and skills regarding how to create and maintain a healthy environment for teaching and learning. Although it is a must course for all PSTs, in the literature CM is frequently found to be a challenging part of teaching (Çakmak, 2013; Danner, 2014; Kozikoğlu and Senemoğlu, 2018; Veenman, 1984). Considering this, it seems essential to evaluate CM course curriculum offered in pre-service teacher education to figure out the implementation of the planned curriculum for further necessary changes.

Curriculum evaluation refers to the process of data gathering for a program to decide whether to reject, revise, adopt, or improve it by helping recognize the existing issues and discovering

if the purposes of the curriculum are achieved or not (Ornstein and Hunkins, 2004). Accordingly, Stake (1967) asserted that two basic acts of evaluation are description and judgment since evaluations are expected to provide a full description of the program to be evaluated and then make a judgment of its merit and worth. Considering these, the purpose of the study is to evaluate the CM course curriculum through Stake's Countenance Evaluation Model (Stake, 1967), and to find out the congruence of the intended and implemented curriculum of CM through the systematic comparison of the antecedents (i.e., entry characteristics, expectations and perceptions of CM), transactions (i.e., instructional processes), and outcomes (i.e., learning outcomes) between the implemented and planned curriculum of the CM course in a public university in 2021-2022 Spring term.

### **Methodology**

The study has a partially mixed concurrent dominant status research design (Leech and Onwuegbuzie, 2009). The participants of the study in the quantitative part consists of 83 PSTs selected through convenience sampling among those taking the course during the data collection process while the sample in the qualitative part consists of 13 PSTs among the previous participants of the quantitative phase of the study and three instructors offering the course selected through purposeful sampling. The data were collected through document summary form, Teacher Candidates Classroom Management Competency Scale (developed by Elçiçek, Kinay and Oral, 2015), and semi-structured interview protocols and observation forms developed by the researchers in light of the relevant literature and by gathering expert opinions. Within the data collection process, the CM course was observed for a total of 45 course sessions within eight weeks. During this process, PSTs took the competency scale twice as pre-test and post-test. Also, PSTs and instructors were interviewed three times. The analysis of the quantitative data was done by using SPSS 28 with descriptive and inferential statistics. As for the analysis of the qualitative data, content analysis was done using MAXQDA 2022 by forming themes, sub-themes, and codes.

### **Results**

The outstanding results revealed that the intended and observed transactions were highly congruent since the content of the curriculum, methods and materials were utilized as it was proposed in the intended program by only adding certain topics or methods based on the PSTs' needs. On the contrary, an incongruence between intended and observed outcomes existed since two of the proposed objectives in the curriculum were not addressed and attained as the

outcome. These objectives were stated as “apply various strategies and procedures for managing classroom misbehaviors” and “value teaching ethics and conduct ethical decisions in the instructional process”, and they included practice-oriented statements. Hence, this finding is related to that of Özay-Köse (2010), which suggests that the CM course is found sufficient in terms of knowledge but not practice. As for the contingencies among antecedents, transactions, and outcomes, the pattern of their systematic relationship was found that antecedents influenced the transactions, which in turn influenced the outcomes of the program. No direct impact of antecedents was observed on the outcomes. While this finding is consistent with Kaya's (2018) findings showing that the antecedents have an effect on the transactions and the outcomes, it is not similar to the finding that the antecedents have an effect on the outcomes. Lastly, Ekici (2008) revealed that taking the classroom management course did not have a statistically significant effect on the attitudes and beliefs of teacher candidates towards classroom management. On the contrary to this finding, in the current study, it was found that both the qualitative and quantitative findings revealed positive attitudes of PSTs towards classroom management at the end of the course. In addition, there was a statistically significant increase in the perceived classroom management competency levels of PSTs at the end of the CM course with a large effect size ( $M=4.11$ ,  $SD=.35$ ),  $t(82)=-7.74$ ,  $p<.05$ ,  $\eta^2=.042$ . This finding can be explained as another indication of the effect of transactions on the outcomes of the curriculum.

**Keywords:** Classroom management, Curriculum evaluation, Stake’s countenance evaluation model, Teacher candidates, Teacher training

## References

- Çakmak, M. (2013). Learning from teaching experiences: Novice teachers’ thoughts. *Hacettepe University Journal of Education, Special Issue(1)*, 55-67.
- Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2008). Teachers’ opinions on their classroom management skills. *Bilig, 4*, 123-142.
- Danner, R. B. (2014). Student teachers’ perceptions of sources of teaching practice related anxieties. *Journal of Teaching and Teacher Education, 2(1)*, 47-59.
- Elçiçek, Z., Kinay, İ. & Oral, B. (2015). Teacher candidates' classroom management competency scale: Validity and reliability study. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 4(1)*, 51-63.



- Ekici, G. (2008). The effects of the classroom management lesson on preservice teachers teacher sense of self-efficacy. *Hacettepe University Journal of Education*, 35, 98-110.
- Kaya, S. (2018). *Evaluation of the middle school English language curriculum developed in 2012 using Stake's countenance model*. (PhD Thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Kozikoğlu, İ. & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan oğretmenlerin karşılaştıkları gúçlükler: Nitel bir çözümler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 43(2), 265-275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Englawood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Özay-Köse, E. (2010). Sınıf yönetimine yönelik oğretmen adaylarının görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 20-27.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.

# Yetki Devri Öncesi ve Sonrasında Öğretmen Eğitimi Programlarının Değişimi: Öğretim Üyelerinin Algı ve Metaforları

*Bildiri Kodu: 159*

**Özge Aydın**

*Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Türkiye*

ozgeayd1990@gmail.com

0000-0002-1640-2069

**Ahmet Ok**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

as@metu.edu.tr

0000-0002-5941-4158

## Giriş

Program değişimi, bireysel düzeyde, eğitim programı ve okul düzeylerinde öğretmen yeterliklerinin ve değişim sürecinin stratejik planlanmasıyla gerçekleştirilir ve programın etkililiğini amaçlar (Cheng, 1994). Başarılı bir program değişimi için öne sürülen bazı faktörler ya program değişimini kolaylaştırırlar ya da programın uygulayıcılarında yeni programa karşı bir direniç gelişmesine yol açarlar (Fullan, 2007). Bu faktörler değişimin kendine özgü özellikleri ve değişimin uygulandığı bağlamın özellikleri olarak özetlenebilir. Burada, uygulayıcıların yeni program hakkında ne düşündükleri veya hissettikleri oldukça önemlidir, çünkü uygulayıcılar bir program değişimi ile karşılaştıklarında “geleneksel zaman dilimlerinde ve geleneksel alanlarda oynanacak yeni program oyunlarına” yeterince açık olmayabilirler (Ornstein ve Hunkins, 2004, s. 301).

Program geliştirme veya yenileme, zorlu doğasına bağlı olarak Türkiye'de de hiçbir zaman problemlerden uzak olmamıştır. Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) 1997-98, 2006-7 ve 2018-19 öğretmen eğitimi program değişiklikleri, şeffaf araştırma bulgularına veya program değerlendirme çalışmalarına dayanarak bir önceki programın başarısızlığının arkasındaki nedenleri açık bir biçimde bildirmemiştir. Ayrıca, Eğitim/Eğitim Bilimleri Fakültelerine verilen esneklik ya da sözde “yetki devri” konusundaki son karar, öğretim üyelerine Eğitim Programları ve Öğretim alanına ilişkin farklı bilgi ve becerileri de atfetmiş; onları öğretmen-

araştırmacı rollerinin haricinde (Gaff and Simpson, 1994) öğretmen yetiştirme programlarından da sorumlu hale getirmiştir.

Bu nedenlerle, bu alışma, YÖK'ün uzun yıllardır yaptığı merkezi programların ardından aldığı son kararın Eğitim Fakültelerine yansımalarını, öğretim üyelerinin öğretmen eğitiminde program değişimi olgusuna ilişkin algı ve metaforlarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarının yetki devri sonrasında öğretmen yetiştiren kurumlarda yapılacak program geliştirme çalışmalarına ışık tutması beklenmektedir.

### **Yöntem**

Nitel paradigmadan esinlenen bu olgu bilimsel alışma, Yetki Devri kararı öncesinde ve sonrasında, öğretmen eğitiminde program geliştiren, revize eden ve/veya uygulayan öğretim üyelerini birincil bilgi kaynakları olarak belirlemiş; onların deneyimlerini anlamlandırılmaya çalışmıştır. Araştırmada, uzman görüşleri ve kapsamlı bir literatür taraması sonrasında geliştirilen ve pilot uygulaması yapılmış bir protokol aracılığıyla yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yapılmıştır. Resmi izinler ve etik onayların ardından Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesini kapsayan 13 farklı Eğitim Fakültesinin 12 farklı bölümünde görev yapan 41 öğretim üyesi evrimii görüşmelere katılmıştır. Görüşmeler ortalama 60-70 dakika sürmüş ve veri kaybını önlemek için tamamı katılımcıların onayı ile kayıt (ses) altına alınmıştır.

Görüşmeler dikte edildikten sonra kontrol için katılımcılara geri gönderilmiştir. Görüşmeler, revizyon ve teyitlerden sonra kod ve temalar oluşturularak MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021) üzerinden analiz edilmiştir. Araştırmacı ile diğer iki kodlayıcı arasındaki uyum %77 ve %81 olarak hesaplanmıştır.

### **Beklenen Sonuçlar**

Veri analizi süreci halen devam etse de öğretim üyelerinin algıları ve programla ilgili mevcut uygulamalarının Eğitim Fakültelerinde Yetki Devrinin nasıl anlaşıldığını ve ele alındığını göstermesi beklenmektedir. Elde edilen kısmi bulgulara göre alınan son karar, bazı öğretim üyeleri tarafından daha iyi öğretmen eğitimi programlarına sahip olmak için bir fırsat olarak görülürken, bazıları tarafından fakültelerdeki program geliştirme çabalarının geleceği için bir belirsizlik kaynağı olmaktadır. Ayrıca öğretim üyelerinin metaforları, onların öğretmen eğitiminde program değişikliğine yaklaşımlarını ortaya koymuş ve bu olguya ilişkin deneyimlerini, duygularını ve profesyonel görüşlerini açığa çıkarmıştır. Örnekleme gerekirse, bazı öğretim üyeleri öğretmen eğitiminde program değişimini bir “girdap, yap-boz, bukalemun veya zaman makinesi” ile ilişkilendirirken, bazıları ise bir program değişikliği gündeme

geldiğinde “kenarda bir bilge olarak hizmet ettiğini, akıntıya karşı kürek çektiğini, açık denizlere yelken açtığını veya yabancı bir ülkede yeni bir dil öğrenmeye başladığını hissettiğini” düşünmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretim üyeleri, Öğretmen eğitimi, Program değişimi, Program uygulamaları, Yetki devri.

### **Kaynaklar**

Cheng, Y. C. (1994). Effectiveness of curriculum change in school: An organizational perspective, *International Journal of Educational Management*, 8(3), 26-34.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. b.) London: Cassell.

Gaff, J. G. & Simpson, R. D. (1994). Faculty development in the United States. *Innovative Higher Education*, 18(3), 167-176.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: foundations, principles and issues* (4. b.) Boston: Pearson.

VERBI Software. (2021). MAXQDA 2022 [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. [maxqda.com](http://maxqda.com) sayfasından erişilmiştir.

**Curricula Change in Teacher Education Before and After the Delegation of Authority:  
Faculty Members' Perceptions and Metaphors**

*Paper ID: 159*

**Özge Aydın**

*Gendarmerie and Coast Guard Academy, Türkiye*

ozgeayd1990@gmail.com

0000-0002-1640-2069

**Ahmet Ok**

*Middle East Technical University, Türkiye*

as@metu.edu.tr

0000-0002-5941-4158

**Introduction**

Curriculum change aims to achieve curriculum effectiveness through strategic management of the change process and teacher competence development at whole-school, program, and individual levels (Cheng, 1994). Fullan (2007) summarizes some factors either paving the way for a successful curriculum change or provoking resistance against the new curriculum, such as characteristics of the change itself and characteristics of the context where the change is implemented. Herein, what implementers think or feel about the new curriculum matters a lot because curriculum practitioners may not be receptive enough when they encounter a curriculum change and “play new games of curriculum in traditional spaces with traditional time frames” (Ornstein and Hunkins, 2004, p. 301).

Depending on its challenging nature, curriculum development or revision has never been away from drawbacks in Turkey. The 1997-98, 2006-7, and 2018-19 teacher education curricula changes of Higher Education Council (HEC) have rarely reported the reasons behind the failure of the previous curricula based on genuine research findings or curriculum evaluation studies. Moreover, the latest decision on the flexibility given, or so-called “delegation of authority”, to Faculties of Education/Educational Sciences has made faculty members responsible for teacher education curricula by ascribing different knowledge and skills to them regarding curriculum

and instruction in addition to playing their original role of a teacher-researcher (Gaff and Simpson, 1994).

For these reasons, the present study aimed to investigate the reflections of HEC's latest decision to Faculties of Education after many years of centralized curriculum making by focusing on faculty members' perceptions and metaphors on curriculum change in teacher education. It is expected that the findings of this research are going to shed light on the forthcoming curriculum development efforts in teacher education institutions following the delegation of authority.

### **Methodology**

Inspired by qualitative paradigm, this phenomenological study called for making more sense of the lived experiences of the key informants who were faculty members developing, revising, and/or implementing curricula change in teacher education as the phenomenon to be illuminated in the Turkish higher education context. The study utilized semi-structured individual interviews through a piloted interview protocol which was developed after expert opinions and an extensive literature review. Subsequent to the official clearances and ethical approvals, 41 faculty members who were working at 12 different departments at 13 different Faculties of Education including all seven geographical regions of Turkey participated in online interviews. The interviews lasted approximately 60-70 minutes, and they all were audio recorded with the participants' consent to prevent any data loss.

The interviews were transcribed verbatim, and sent back to the participants for member checks. After revisions and confirmations, they were analysed via MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021) by the formation of codes and themes. The intercoder agreement was also calculated between the researcher and two different coders, and estimated as 77% and 81%.

### **Expected Outcomes**

Although the data analysis process is still in progress, it is expected that the faculty members' perceptions and current curricular practices are going to indicate how the delegation of authority has been understood and handled at Faculties of Education. According to some findings, the latest decision is seen as an opportunity to have better teacher education programs by some faculty members, some see it as a source of ambiguity regarding the prospect of the curriculum development efforts at faculties. The faculty members' metaphors also displayed their approach to curriculum change in teacher education and revealed their experiences, feelings, and professional opinions on the phenomenon. To exemplify, some faculty members associated curriculum change in teacher education with "an eddy, a puzzle, a chameleon, or a

time machine” while some think that they “serve as a sage on the side, row against the tide, sail in high-seas, and start learning a new language in a foreign country” when a curriculum change is on the agenda.

**Keywords:** Curricular practices, Delegation of authority, Faculty members, Program change, Teacher education.

### **References**

Cheng, Y. C. (1994). Effectiveness of curriculum change in school: An organizational perspective, *International Journal of Educational Management*, 8(3), 26-34.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.) London: Cassell.

Gaff, J. G. & Simpson, R. D. (1994). Faculty development in the United States. *Innovative Higher Education*, 18(3), 167-176.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: foundations, principles and issues* (4th ed.) Boston: Pearson.

VERBI Software. (2021). MAXQDA 2022 [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. Retrieved from [maxqda.com](https://www.maxqda.com)

# Öğretmen Adaylarının Nörobilim Hakkındaki Bilgilerinin, Farkındalıklarının ve Görüşlerinin İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 165*

**Esra Eret**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

eseret@metu.edu.tr

0000-0002-0908-8630

**Şeyma Uçar**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

seyma.ucar@metu.edu.tr

0000-0002-2208-487X

## Giriş

Nörobilim, temel olarak sinir sisteminin çalışıldığı bilimsel alandır, özel olarak vücudumuzun kontrol merkezi olan beyin hakkındaki araştırmalara odaklanır. Beyin, “duygu, düşünce, hafızadan; nefes alma, dokunma, motor işlevler, görme, sıcaklık ve açlık algısı gibi tüm becerilerimizin merkezidir” (Türk Nöroloji Derneği, 2022). Oldukça karmaşık bir yapıya sahip olan beynimiz, vücudumuzla ve içinde yaşadığımız çevre ile iş birliği yaparak ve ondan etkilenerek, kim olduğumuzu -yaptıklarımızı, düşündüklerimizi, hissettiklerimizi- ifade eder, Bilginin, anıların depolanmasını, yeni sinirler bağlantılar yoluyla yeni öğrenmelerin oluşmasını sağlar (King’s College London, t.y.). Bu noktada, nörobilimin ve eğitimin yolu kesişmektedir. Bu kesişimin sonunda, Nöroeğitim adında yeni bir alan doğmuştur. Henüz bebeklik döneminde olan alanla ilgili son yıllarda daha fazla bilimsel çalışma yapılmaktadır. Ayrıca Harvard Üniversitesinde “Brain, Mind, and Education” adıyla bir yüksek lisans programı da başlatılmıştır. Bu denli önemli olan ve eğitim alanına değerli bilimsel veriler sağlayacak nörobilimle ve nöroeğitimle ilgili Türkiye’de yapılacak çalışmalara daha fazla ihtiyaç vardır. Özellikle öğrencilerle el ele eğitimin merkezinde yer alan öğretmenlerin konuyla ilgili bilgilerinin ve farkındalıklarının artırılması ve hatta araştırmacı olarak bu alana dahil olması oldukça önemlidir. Bu kapsamda bu çalışmada eğitimlerinin son yılında olan öğretmen adaylarının nörobilim üzerine bilgi seviyelerinin, farkındalıklarının ve nörobilimin eğitimdeki ve öğretmen eğitimindeki rolüne dair görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bulgular, bu



alanın gelişmesine katkı sağlamanın yanı sıra eğitim programlarıyla ilgili uygulamalarımızı ve bakış açımızı etkileyecektir.

## **Yöntem**

Katılımcıların konuyla ilgili derinlemesine ve bireysel görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Araştırmacının katılımcılarını ODTÜ Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan farklı öğretmenlik programlarından yaklaşık 15 öğretmen adayı oluşturacaktır. Araştırmada veri toplama aracı olarak ilgili alanyazından ve araştırma sorularında yola çıkılarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Görüşme formu uygulanmadan evvel çalışma için etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca form için uzman görüşleri alınmaktadır ve pilot çalışma süreci devam etmektedir. Pilot çalışma ve uzman görüşlerinden elde edilen geri bildirim doğrultusunda görüşme formuna son hali verilecektir. Görüşme formu üç ayrı bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılara kişisel bilgileri sorulmaktadır. İkinci bölüm katılımcıların nörobilim hakkında genel bilgilerini tespit etmek amacıyla hazırlanmış kısa cevaplı sorular içermektedir. Bu soruların ardından katılımcılara nörobilim hakkında bilgilendirme yapılacak ve ardından son bölümde yer alan sorular sorulacaktır. Son bölümde katılımcıların nörobilimin eğitim alanına uyarlanmasıyla ilgili görüşleri alınacaktır. Görüşmeler yaklaşık 20-30 dakika sürecektir ve elde edilen bulgular çözümlendikten sonra MaxQDA programı kullanılarak içerik analizi yapılacaktır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Çalışma halen devam etmektedir. Öğretmen adayları ile yapılan pilot çalışma öğretmen adaylarının nörobilimle ilgili fikir sahibi olduklarını, bazılarının lisede ve fakültede aldıkları derslerde parça parça bilgiler edindiğini ancak çoğunluğun bu bilgileri hatırlamadığını ortaya koymuştur. Nörobilimi öğrenmenin gerekliliğine inanan öğretmen adayları vardır ancak eğitim alanına uyarlanmasıyla ilgili farklı görüşler ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının, nörobilimin ya da nöroeğitimin öğretmen adayları için ağır bir alan olacağına dair ortak görüşleri vardır.

**Anahtar Sözcükler:** Beyin ve eğitim, Nöroeğitim, Öğretmen eğitimi, Sinirbilim, Eğitimin geliştirilmesi, Eğitimde yenilikler

## **Kaynaklar**

King's College London. (t.y.). What is neuroscience? <https://www.kcl.ac.uk/neuroscience/about/what-is-neuroscience> sayfasından erişilmiştir.

Türk Nöroloji Derneği. (2022). Nörobilim nedir? Neden gereklidir?  
<https://www.noroloji.org.tr/haber/1196/norobilim-nedir-neden-gereklidir> sayfasından  
erişilmiştir.

# **Exploring the Preservice Teachers' Literacy, Awareness, and Perceptions in Relation to Neuroscience**

*Paper ID: 165*

**Esra Eret**

*Middle East Technical University, Türkiye*

eseret@metu.edu.tr

0000-0002-0908-8630

**Şeyma Uçar**

*Middle East Technical University, Türkiye*

seyma.ucar@metu.edu.tr

0000-0002-2208-487X

## **Introduction**

Neuroscience is basically the scientific field in which the nervous system is studied, and it focuses specifically on the brain that is our control centre of our body. The brain is the centre of all human skills like "thoughts, ideas, memories; breathing, touching, motor functions, vision, temperature and hunger perception." (Turkish Neurology Association, 2022). The brain, which has the very complex structure, works with our bodies and our external environment, and is affected by them. Then it explains who we are, our decisions, and our feelings. Additionally, it allows our memories to be stored and creates new neural connections. Thus, new information is retained (King's College London, n.d.). At this point, neuroscience and education have the common points. According to these common points, new science discipline, neuroeducation, was born. Although this branch of science is still in its infancy, more scientific studies have been varied out in recent years. Additionally, Harvard University has started new master program, "Brain, Mind and Education". There is a need for more studies to be conducted in Turkey on the application of neuroscientific findings into the field of education, so these studies will provide valuable scientific data to the education theories and practices. It is also crucial to increase the knowledge and awareness of teachers as they work with students together under cooperative work. They should even be encouraged to be involved in this field and do actions research in their classrooms. In this context, the study aimed to examine the

knowledge levels, awareness of the candidate teachers, who are in the last year of their education, and their views on the role of neuroscience in education and teacher education. In addition to contributing to the development of this field, the findings will affect our practices and perspectives on educational practices and programs.

### **Methodology**

This study, which aims to reveal the in-depth and individual views of the participants on the subject, has a qualitative research design. The participants are approximately 15 teacher candidates from different teaching programs at METU Faculty of Education. Semi-structured interview form will be used to collect data according to the field articles related to the current study and the research questions. Ethics committee permission was taken before applying interview forms. In addition, experts' opinions are taken for the interview forms and the pilot study processes continues. The interview form will be finalized in line with the feedback obtained from the pilot study and expert opinions. Interview form consists of three separate parts. In the first part, participants' individual information will be asked. In the second part, there are short questions for measuring the participations' levels of general information about neuroscience. After these questions, participants will be informed about neuroscience. Then the questions in the last part will be asked. In the last part, the opinions of the participants about the adaptation of neuroscience to the field of education will be learnt. These interviews will take approximately 30 minutes. Then after analyzing the collected data, content analysis will be applied using MaxQDA program.

### **Results / Expected Outcomes**

The study is still ongoing. The pilot study which were completed with teacher candidates shows that teacher candidates have ideas about neuroscience, some of them learn piecemeal information in the courses from high school and Faculty; however, the majority do not remember related information so well. Although there are teacher candidates who believe in the necessity of neuroscience in education there are different ideas expressed about its adaptation to the field of education. According to the teacher candidates, neuroscience or/and neuroeducation might be heavy field for teacher candidates.

**Keywords:** Brain and education, Neuroeducation, Teacher education, Neuroscience, Development of education, Innovations in education

## References

King's College London. (n.d.). What is neuroscience? Retrieved from <https://www.kcl.ac.uk/neuroscience/about/what-is-neuroscience>

Turkish Neurology Association. (2022). Nörobilim nedir? Neden gereklidir? Retrieved from <https://www.noroloji.org.tr/haber/1196/norobilim-nedir-neden-gereklidir>

# Öğretmen Eğitimi Programlarında Gerçekleştirilen Değişiklikleri Başlatan Faktörlere Yönelik Nitel Bir Çalışma

*Bildiri Kodu: 172*

**Yasemin Karsantık**

*Trabzon Üniversitesi, Türkiye*

ybaykin@trabzon.edu.tr

0000-0002-5261-0295

## Giriş

Eğitim programları dinamik yapıları gereği çeşitli toplumsal, ekonomik, politik, eğitsel değişikliklerden etkilenmekte ve değişime uğramaktadır. Bu değişim, programların tümüyle sistem genelini kapsayacak şekilde değiştirilmesi gibi köklü bir değişim olabileceği gibi yeni bir dersin programa eklenmesi gibi nispeten daha küçük değişiklikler şeklinde de olabilmektedir. Reform, yenileme, güncelleme, değiştirme gibi kavramlarla açıklanan bu dinamik süreçte programlar sistematik olarak veya ani bir şekilde değişebilmektedir. Macdonald'a (2013) göre ise değişim merkezden, tabandan tavana doğru veya işbirliğine dayalı şekilde gerçekleşebilmektedir. Hem dünyada hem de ülkemizde okul öncesinden yükseköğretim kademesine kadar uygulanan her programda değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Bu noktada değişimin başlatan faktörlerin irdelenmesi, yapılan değişikliğin ne ölçüde etkili olacağını ön görmek bakımından önem arz etmektedir. Programlarda yapılan değişikliklerin en temelinde var olan programdan *daha iyi bir program* elde etme hedefi bulunmaktadır (Cheng, 1994; Fullan, 2007).

Ülkemizde 18 Ağustos 2020 tarihinde Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2020) yükseköğretim kurumlarına yetki devri kapsamında Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Bilimleri fakültelerinin öğretmenlik lisans programlarının geliştirilmesi veya güncellenmesine yönelik çalışmalarının ilgili yükseköğretim kurumları tarafından yapılacağını kamuoyuna duyurmuştur. Bu kapsamda eğitim fakülteleri kendi programlarını güncellemeye yönelik çalışmalar yapmaktadır. Yapılan araştırmalar öğretmen yetiştirme programları özelinde gerçekleştirilen program değişikliklerinin önceki programın uygulanmasında ortaya çıkan sorunları giderme (Heng, Quinlivan ve du Plessis, 2019), öğretmen adaylarının sosyokültürel, psikolojik ve profesyonel ihtiyaçlarını karşılama (Zhang, 2004) gibi gerekçelere dayandırıldığını göstermektedir.

Eğitimde değişim sürecini başlama, uygulama, sürdürme aşamalarına ayıran Fullan (2007) başlama aşamasında etkili olan faktörlerden bazılarını merkezi yönetim, yeni politikalar ve problem çözme olduğunu belirtmektedir. Program değişiklikleri eğitimde değişimin bir parçası olarak görülmektedir. Bu çalışmada bir eğitim fakültesinin üç öğretmenlik lisans programında yapılması planlanan değişiklikleri başlatan faktörlerin program koordinatörlerinin bakış açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda “Öğretmenlik lisans programlarında yapılan değişiklikleri başlatan faktörler nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Program değişikliklerini başlatmaya yönelik faktörleri ortaya koyan çalışma bulgularının program değişikliklerinin planlanmasında yol göstereceği düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Bu çalışma fenomenoloji (olgubilim) deseninde yürütülmüştür. Nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji, “Ortak bir zeminde katılımcıların paylaştıkları deneyimleri anlamaya” (Padilla-Díaz, 2015, s. 108) odaklanmaktadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiş olup bir eğitim fakültesinin Türkçe öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarında bölüm başkanlığı ve bölüm başkan yardımcılığı görevlerini yürüten ve program değişikliği komisyonunda aktif görev alan altı öğretim elemanından oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 8 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmış, görüşmeler ortalama 40-45 dakika sürmüştür. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmada güven duyulabilirliği sağlamak için katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmış ve etkileşim sağlanmış, detaylı betimleme yapılmış, veri analizinde bir program geliştirme uzmanının desteği alınmıştır.

### **Sonuçlar**

Bu çalışmada öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleştirilen değişiklikleri başlatan faktörlerin içsel faktörler ve dışsal faktörler olarak iki temaya ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda içsel faktörler mevcut programın eksik yönleri, öğretim elemanlarının sayısı, iş yükü ve uzmanlık alanları, öğretmen adaylarının iş yükü ve ihtiyaçları, öğretim elemanı desteği olarak belirlenirken; dışsal faktörler olarak YÖK’ün yetki devri politikası, fakülte yönetiminin beklentileri olarak ortaya konulmuştur. Çalışmadan elde edilen bulguların Fullan (2007), Heng vd. (2019) ve Zhang (2004) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitsel değişim, Olgubilim, Program değişikliği, Program koordinatörleri, Yetki devri.

### **Kaynaklar**

Cheng, Y. C. (1994). Effectiveness of curriculum change in school: An organizational perspective. *International Journal of Educational Management*, 8(3), 26-34.

Fullan, M. (2007). *The NEW meaning of educational change* (4. b.). New York, NY: Teachers College Press.

Heng, L., Quinlivan, K. & Plessis, R. (2019). Exploring the creation of a new initial teacher education (ITE) programme underpinned by inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1017-1031. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625454>

Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149. <https://doi.org/10.1080/00220270210157605>

Padilla-Díaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: Philosophy as science or philosophical science? *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101-110.

Yükseköğretim Kurulu. (YÖK). (2020). YÖK'ten eğitim fakültelerinin müfredatlarına yönelik tarihi karar. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCI telerine-yetki-devri.aspx> sayfasından erişilmiştir.

Zhang, L. J. (2004). Reforming a teacher education program for PRC EFL teachers in Singapore: Sociocultural considerations and curriculum evolution. *International Journal of Educational Reform*, 13(3), 223-252.



# **A Qualitative Inquiry into Factors Initiating Curricular Changes in Teacher Education Programs**

*Paper ID: 172*

**Yasemin Karsantik**

*Trabzon University, Türkiye*

ybaykin@trabzon.edu.tr

0000-0002-5261-0295

## **Introduction**

Curricula, as dynamic structures, are affected by several social, economic, political and educational changes and are exposed to change. This change may be either radical or relatively small changes such as adding a new course to the curriculum. Curricula may either change systematically or rapidly in this dynamic process referred as reform, innovation, update or change. Macdonald (2013) notes that the change can be achieved through top-down, bottom-up or partnerships models. Curriculum changes are common to all curricula implemented from preschool to tertiary education. To investigate why curriculum change is initiated enables to foresee to what extent change will be effective. The basic reason for curriculum change is to obtain a better curriculum than the current one (Cheng, 1994; Fullan, 2007).

In our country, Higher Education Council (HEC, 2020) informed the public that faculties of education/educational sciences of higher education institutions will have the right to develop or update their initial teacher training (ITE) programs according to principle of subsidiarity on August 18th, 2020. Faculties of education work on updating ITE programs. Research demonstrates that curricular changes in ITE programs are based on rationales such as solving the problems of the implementation of the previous program (Heng, Quinlivan and du Plessis, 2019), meeting pre-service teachers' sociocultural, psychological and professional needs (Zhang, 2004).

Fullan (2007) points out three stages of educational change (initiation, implementation and incorporation), and notes that central authority, new policies and problem solving are among the the factors affecting initiation of educational changes. Curriculum change is a part of educational change. The purpose of the study is to investigate factors initiating the curricular changes in three undergraduate programs from the perspectives of program coordinators. The

question “What are the factors initiating curricular changes in ITE programs?” was addressed. The results that reveal initiating factors affecting decisions about curricular changes are expected to provide a direction for planning those changes.

### **Methodology**

The study was conducted in phenomenology design which focuses on “to understand the essence of the experience that participants share within a common ground” (Padilla-Díaz, 2015, p. 108). Participants, selected with convenience sampling method, were six academics who were program coordinators in the relevant committee as well as head or vice-head of three departments of a faculty of education. Data collection instrument was a semi-structured interview form with eight questions developed by the researcher. Face-to-face interviews lasting for 40-45 minutes were carried out. The data were analyzed utilizing content analysis. To ensure trustworthiness, face-to-face interaction, thick and detained description were ensured.

### **Results**

The study concluded that factors initiating curricular changes in ITE programs were classified under internal and external factors. Internal factors were found to be deficiencies of the current curriculum, number, workload and specialties of faculty members, and workload and needs of pre-service teachers whilst external factors were found as subsidiarity policy of HEC and expectations of faculty administration. Results of the study had similarities with the results of the research conducted by Fullan (2007), Heng et al. (2019), and Zhang (2004).

**Keywords:** Curriculum change, Educational change, Phenomenology, Program coordinators, Subsidiarity.

### **References**

- Cheng, Y. C. (1994). Effectiveness of curriculum change in school: An organizational perspective. *International Journal of Educational Management*, 8(3), 26-34.
- Fullan, M. (2007). *The NEW meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Heng, L., Quinlivan, K. & Plessis, R. (2019). Exploring the creation of a new initial teacher education (ITE) programme underpinned by inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(10), 1017-1031. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625454>

- Higher Education Council. (HEC). (2020). YÖK'ten eğitim fakültelerinin müfredatlarına yönelik tarihi karar. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx>
- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149. <https://doi.org/10.1080/00220270210157605>
- Padilla-Díaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: Philosophy as science or philosophical science? *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101-110.
- Zhang, L. J. (2004). Reforming a teacher education program for PRC EFL teachers in Singapore: Sociocultural considerations and curriculum evolution. *International Journal of Educational Reform*, 13(3), 223-252.

# Yükseköğretimde Yurttaşlık Eğitimi Bağlamında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması

*Bildiri Kodu: 177*

**Arzu Saldıray**

*Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye*

arzusaldiray@gmail.com

0000-0003-3261-4843

**Ahmet Doğanay**

*Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

ahmetdoganay01@gmail.com

0000-0002-8482-225X

## **Giriş**

Yükseköğretimin temel hedeflerine bakıldığında eleştirel düşünmenin merkezi bir konumda yer aldığı görülmektedir. Hızla değişen ekonomik şartlar ve toplumsal yaşam koşullarında, eleştirel düşünmeye dayalı yeterliklerin geliştirilmesi, ekonomik üretkenliğin yanı sıra etkin demokratik yurttaşlığın da temeli olduğu noktasında yaygın bir fikir birliği vardır. Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim öğrencilerinin yurttaşlık eğitimi bağlamında eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eylem araştırması doğrultusunda hazırlanan uzaktan eğitim uygulamalarında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde nasıl bir dönüşüm gerçekleştiğini ve süreçte karşılaşılan sorunları incelemektir.

## **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2020/2021 akademik yılında İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi programında lisans dersi olarak okutulan “*Günümüz Dünya Sorunları*” dersini yürüten akademisyen, bu dersi alan ve araştırmaya gönüllü katılan 30 öğretmen adayı ve araştırmacı olmuştur. Veri toplama süreci, Ekim 2020-Ocak 2021 tarihleri arasında uygulama yapılan üniversitenin Covid-19 Pandemisi sebebiyle aldığı karar doğrultusunda uzaktan eğitim aracılığıyla gerçekleşmiştir. Verilerin toplanmasında görüşme, odak grup

görüşmesi ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Veri toplama araçları; çevrimiçi ZOOM dersleri, öğrenci ürünleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu, yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu ve WhatsApp yazışmalarıdır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi bir arada kullanılmıştır. Toplanan veriler MAXQDA 2020 nitel veri analiz yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki dönüşümlere bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenciler, argümanı ayırt etmeyi “tetikleyici olay” ile “keşif ve bütünleştirme” aşamalarından oluşan bir süreçte kavramışlardır. Öğrendikleri bu sistematiği; okuduklarına/yazdıklarına, konuşmalarına/dinlediklerine uyarlayarak; epistemolojik bir farkındalık geliştirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin, üst bilişsel düşünme kapsamında yazı yazmayı geliştirme ve bakış açıları edinmeleriyle ilgili öz değerlendirmeler yaptıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin bilgiye ve kendilerine yönelik eleştirel bakış geliştirdikleri ve bu süreçte rasyonalist bir epistemoloji kullandıkları, süreç boyunca derinlemesine kavrayış ve sosyal gerçekliğe ilişkin perspektif geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Süreçte karşılaşılan sorunlara bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır. “*Argüman, açıklama görüşleri analiz etmek ya da değerlendirmek*” becerisiyle ilgili başlangıçta çevrimiçi öğrenme ortamlarında “sessizlik” ve “karmaşıklık” yaşadıkları; verilen materyalin argümanını ayırt etmede ve farklı bakış açılarına yer verilip verilmediğini bulmada zorlandıkları belirlenmiştir. “*Kendi perspektifini geliştirme: varsayım, inanış ya da teoriler keşfetme ya da yaratma*” becerisiyle ilgili başlangıçta ifadelerinde kapsamlı olmayan kavrayışa sahip oldukları, kişisel perspektif geliştiremedikleri ve ayrıca bilgiye yönelik kavrayışlarının kapsamlı olmadığı belirlenmiştir. “*Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama*” becerisiyle ilgili başlangıçta “tarafsızlık” ve “doğruluk” ile ilgili ölçütleri karşılayamadıkları, yazarken varsayımında buldukları ve kaynağın güvenilirliğini etkin biçimde değerlendiremedikleri belirlenmiştir. “*Basitleştirmelerden Kaçınma ve Genellemeleri İnceltme*” becerisiyle ilgili eleştirel düşünmeyi engelleyici bazı eylemlerde buldukları, yazı yazma pedagojisini uygulamada zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Uzaktan eğitimde eleştirel düşünme, Eleştirel yurttaşlık yaklaşımı, Argümanı ayırt etme, Yazı yazma pedagojisi, Çevrimiçi grup tartışmaları.

# **An Action Research on Developing Critical Thinking Skills in the Context of Citizenship Education in Higher Education**

*Paper ID: 177*

**Arzu Saldıray**

*Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Türkiye*

arzusaldıray@gmail.com

0000-0003-3261-4843

**Ahmet Doğanay**

*Çukurova University, Türkiye*

ahmetdoganay01@gmail.com

0000-0002-8482-225X

## **Introduction**

Critical thinking has been noticed to have a central place considering the main objectives of higher education. In rapidly changing economic and social life conditions, there is widespread consensus on developing competencies based on critical thinking as the basis for efficient democratic citizenship as well as economic productivity. The purpose of this study was to analyze how critical thinking skills of the students changed in distance education implementations prepared in line with the action research for developing critical thinking skills within the context of civic education and to investigate the encountered problems.

## **Methodology**

Action research as one of the qualitative research designs was used in this study. Criterion sampling method as one of the purposive sampling methods was used. The participants of the study included the academician who lectured the undergraduate course of "Contemporary World Problems" in Social Sciences Education program of a university in the Central Anatolia Region in 2020/2021 academic year, 30 preservice teachers who took this course and participated voluntarily in the study and the researcher. The data collection process was carried out through distance education in line with the decision taken by the university due to the Covid-19 pandemic between October 2020 and January 2021. Interview, focus group interview and document review methods were used to collect data. The data collection tools included

online ZOOM courses, student products, semi-structured interview form, semi-structured focus group interview form and WhatsApp correspondence. Descriptive and content analysis were used together in the analysis of the data. The collected data were analyzed with MAXQDA 2020 qualitative data analysis software.

### **Results / Expected Outcomes**

The following results were concluded considering the changes in students' critical thinking skills. The students comprehended the argument differentiation in a process including "triggering event" and "discovery and integration" stages. It was determined that they developed an epistemological awareness adapting this systematic they learned to what they read/wrote, spoke/listened. The students were also determined to make self-assessments about developing writing and acquiring perspectives within the scope of metacognitive thinking. It was concluded that the students developed a critical view towards knowledge and themselves, used a rationalist epistemology in this process, and developed a deep understanding and perspective on social reality throughout the process.

The following conclusions were obtained considering the problems encountered in the process. It was determined that they initially experienced "silence" and "complexity" in online learning environments related to the skill of "analyzing or assessing the arguments, explanations and opinions," and they had difficulty in distinguishing the argument in given material and finding whether different perspectives were included. It was determined that they had a non-comprehensive understanding in their initial statements about the skill of "developing their own perspective: discovering or creating assumptions, beliefs or theories," they could not develop a personal perspective, and their understanding of knowledge was not comprehensive. Regarding the skill of "questioning the reliability of the information source"; it was determined that they could not meet the criteria related to "impartiality" and "accuracy" at the beginning, they made assumptions while writing and could not efficiently evaluate the reliability of the source. Regarding the skill of "avoiding simplifications and refining generalizations," it was revealed that they acted to prevent critical thinking and had difficulties in applying the writing pedagogy.

**Keywords:** Critical thinking in distance education, Critical citizenship approach, Distinguishing the argument, Writing pedagogy, Online group discussions.

**Tıp ve Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Görüşlerine göre Öğretim Hizmetinin Niteliği\***

*Bildiri Kodu: 179*

**Alev Orhan**

*Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye*

alevorhan@cumhuriyet.edu.tr

0000-0002-8999-9329

**Nuray Senemoğlu**

*Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*

n.senem@hacettepe.edu.tr

0000-0001-9657-0339

## **Giriş**

Eğitim sisteminin toplumun temel taşı olduğu düşünülürse, toplumsal kalkınmanın sağlanması için eğitimde kalitenin güvence altına alınması gerekmektedir. Kalite yönetimini kontrol sisteminin uygulanması olarak ifade edilecek olursa eğer, eğitimde kalitenin sağlanabilmesi için eğitimin amaç ve hedeflerinin sürekli olarak güncellenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Toplumun yapısını belirleyen eğitim döngüsü içerisinde yer alan önemli kurumlardan bir tanesi de yükseköğretim kurumudur. Yükseköğretimde kaliteye artan ilgi nedeniyle yükseköğretimin amaç ve işlevlerinin incelenmesi gündeme gelmiştir. Yükseköğretimin birbirinden bağımsız olmayan üç farklı fonksiyonu bulunmaktadır. Yükseköğretim öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet fonksiyonlarını yerine getirme konusunda sorumludur.

Yükseköğretimin öğretim hizmetinin niteliğinin yükseltilmesi ile yetiştirmiş oldukları meslek elemanlarının niteliğinin yükseltilmesi sağlanacak ve bu durumda topluma yansımacaktır. Yükseköğretimin bilimsel araştırma hizmetinin niteliğinin artması neticesinde araştırma sonuçlarının toplumun hizmetine sunulması sağlanacaktır. Bu bağlamda yükseköğretimin rolü üniversitelerde nitelikli öğretimi sağlamak, kapsamlı mesleki becerileri kazandırmak, bilgi sermayesini doğru yönetebilmek ve yenilikçi uygulamaların geliştirilmesinde görev almaktır.

---

\* Bu araştırma doktora tezinden üretilmiştir.



Bu çalışmada yükseköğretimin iş görülerini yerine getirebilmesi için öğretme-öğrenme sürecinin niteliğine ilişkin eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görev alan öğretim elemanlarının görüşleri ve önerileri alınmıştır. Bu bağlamda çalışma yükseköğretimin öğretme-öğrenme sürecinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi ve yükseköğretimin kalitesini arttırmak için bulgulara dayalı önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın eğitim fakültesi ve tıp fakültesinde görev alan öğretim elemanları açısından çeşitli değişkenlere göre öğretme ve öğrenme sürecinde etkili olan öğretim iş görüşünü kullanarak yükseköğretimde eğitimin niteliğinin yükseltilmesine katkı sağlaması umulmaktadır.

## **Yöntem**

Araştırmada yükseköğretimde öğretim elemanın görüşlerine göre öğretme-öğrenme sürecinin niteliğinin nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla fenomenoloji deseni seçilmiştir. Fenomenolojik çalışmalar birkaç kişinin araştırılan olguyla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak noktalarını keşfetmeyi amaçlar (Aydın, 2016). Fenomenolojik araştırmalarda veri kaynakları olguyu yaşayan ve bunu yansıtabilen bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada görüşü alınacak olan öğretim elemanları ise; maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklemin dahil olan üniversitenin seçiminde URAP (2022) 2020-2021 devlet üniversiteleri genel sıralaması temel alınmıştır. Sıralama üst, orta ve alt grup olarak sınıflanmış ve B, C ve D Üniversitelerinin tıp ve eğitim fakültelerinden seçilmiş olmasıyla maksimum çeşitliliğin sağlanması hedeflenmiştir. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklemden amaç genelleme yapabilmek için çeşitlilik oluşturmak değil, aksine çeşitliliğe gösteren durumlar arasında ortak noktaların olup olmadığını belirleyerek, var olan çeşitliliğe göre de problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). B üniversitesi eğitim fakültesinden beş öğretim elemanı, tıp fakültesinden altı öğretim elemanı, C üniversitesi eğitim fakültesinden beş öğretim elemanı, tıp fakültesinden altı öğretim elemanı, D üniversitesinden eğitim fakültesinden beş öğretim elemanı, tıp fakültesinden beş öğretim elemanı ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın nitel kısmı için yeterli örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde kullanılan yol gösterici ilke veri doygunluğuna ulaşmamızdır (Baker ve Edwards, 2012). Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretim Elemanlarının Yükseköğretimin Fonksiyonlarının Niteliğine İlişkin Görüşme Formu” kullanılmıştır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde MAXQDA Pro2020 (20.4.0) programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretim hizmetinin niteliğini etkileyen faktörler; programlar ve içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, disiplinler arası çalışma, seçmeli ders sayısı ve çeşitliği, akademisyen rehberliği, öğrenim için gerekli alt yapı, öğretim elemanlarının niteliği ve sayısı, öğrencilerin niteliği ve sayısı, meslek seçimindeki bilinç, öğretim hizmetinin denetimi, akademik yükselme kaygısı, kurumlar arası işbirliği, ölçme-değerlendirmede kapsam geçerliği ve sorunların kalitesi, bireysel farklılıkları dikkate alma, uygulama dersleri, hazırbulunuşluk olarak belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Yükseköğretim, Öğretim elemanı, Üniversite öğrencisi, Öğretim hizmetinin niteliği, Tıp eğitimi

## **Kaynaklar**

- Aydın, M. (2016). Beş nitel araştırma yaklaşımı. M. Bütün & S. B. Demir, (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* içinde. Siyasal Kitapevi.
- Baker, S. E. & Edwards, R. (2012). *How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research*. England: National Centre for Research Methods Review Paper
- URAP. (2022). *2022 Dünya alan sıralaması basın bildirisi*, 27 Temmuz 2022. <https://newtr.urapcenter.org/cdn/storage/PDFs/GRqbXwD8fdHRCRyy9/original/GRqbXwD8fdHRCRyy9.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

**Examining the Quality of Teaching Service According to the Opinions of Faculty of  
Medicine and Education Faculty Members\***

*Paper ID: 179*

**Alev Orhan**

*Sivas Cumhuriyet University, Türkiye*

alevorhan@cumhuriyet.edu.tr

0000-0002-8999-9329

**Nuray Senemoğlu**

*Hacettepe University, Türkiye*

n.senem@hacettepe.edu.tr

0000-0001-9657-0339

**Introduction**

Considering that the education system is the cornerstone of society, the quality of education must be ensured in order to ensure social development. If the quality management is expressed as the implementation of the control system, the aims and objectives of the education should be constantly updated and evaluated in order to ensure the quality in education. One of the important institutions in the education cycle that determines the structure of the society is the higher education institution. Due to the increasing interest in quality in higher education, the examination of the purposes and functions of higher education has come to the fore. Higher education has three different functions that are not independent of each other. Higher education is responsible for fulfilling the functions of teaching, scientific research and community service.

By raising the quality of the teaching service of higher education, the quality of the professional staff they have trained will be increased, and in this case, it will be reflected in the society. As a result of the increase in the quality of the scientific research service of higher education, it will be ensured that the research results are presented to the service of the society. In this context, the role of higher education is to provide qualified education at universities, to provide

---

\* This research was produced from a doctoral thesis.

comprehensive professional skills, to manage knowledge capital correctly and to take part in the development of innovative practices.

In this study, the opinions and suggestions of the faculty members working in the faculty of education and faculty of medicine were taken regarding the quality of the teaching-learning process in order for higher education to fulfill its missions. In this context, the study aims to determine the strengths and weaknesses of the teaching-learning process of higher education and to make suggestions based on the findings to increase the quality of higher education. It is hoped that the study will contribute to raising the quality of education in higher education by using the teaching approach, which is effective in the teaching and learning process according to various variables in terms of the faculty of education and the faculty of medicine.

### **Methodology**

In the research, phenomenology pattern was chosen in order to determine how the quality of the teaching-learning process affects the views of the instructor in higher education. Phenomenological studies aim to discover the common points of the lived experiences of a few people about the investigated phenomenon (Aydın, 2016). In phenomenological research, data sources are individuals or groups who experience the phenomenon and can reflect it (Yıldırım and Şimşek, 2016). The lecturers whose opinions will be taken in the research are; Maximum variation was determined by sampling method. The URAP (2022) 2020-2021 general ranking of public universities is based on the selection of the included University in the sample. The ranking was classified as upper, middle and lower groups and it was aimed to ensure maximum diversity by choosing B, C and D Universities from the faculties of medicine and education. The aim of the sample based on maximum diversity is not to create diversity in order to generalize, but to determine whether there are common points between the diverse situations and to reveal different dimensions of the problem according to the existing diversity (Yıldırım and Şimşek, 2016). Interviews were conducted with five lecturers from B university education faculty, six lecturers from medical faculty, five lecturers from C university education faculty, five lecturers from medical faculty, five lecturers from D university education faculty, and five lecturers from medical faculty. The guiding principle used in determining the sufficient sample size for the qualitative part of the study is that we reach data saturation (Baker and Edwards, 2012). As a data collection tool, the "Interview Form of Instructors on the Quality of the Functions of Higher Education" developed by the researcher was used.

## Results / Expected Outcomes

The MAXQDA Pro2020 (20.4.0) program was used in the analysis of the qualitative data collected in the research. As a result of the research, the factors affecting the quality of the teaching service; programs and content, teaching methods and techniques, interdisciplinary work, the number and variety of elective courses, academician guidance, the necessary infrastructure for learning, the quality and number of teaching staff, the quality and number of students, awareness in choosing a profession, supervision of teaching service, academic promotion anxiety , cooperation between institutions, content validity and quality of problems in measurement-evaluation, taking into account individual differences, practice lessons, readiness.

**Keywords:** Higher education, Lecturer, University student, Quality of teaching service, Medical education

## References

- Aydın, M. (2016). Beş nitel araştırma yaklaşımı. In M. Bütün & S. B. Demir, (Eds.), *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitapevi.
- Baker, S. E. & Edwards, R. (2012). *How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research*. England: National Centre for Research Methods Review Paper
- URAP. (2022). *2022 Dünya alan sıralaması basın bildirisi*, 27 July, 2022. Retrieved from <https://newtr.urapcenter.org/cdn/storage/PDFs/GRqbXwD8fdHRCRyy9/original/GRqbXwD8fdHRCRyy9.pdf>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

# **Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Çevrimiçi Portfolyoların Kullanımı: Lisans Öğrencilerinin Deneyimleri**

*Bildiri Kodu: 181*

**Emine Kübra Koç**

*Istanbul Üniversitesi, Türkiye*

ekubrakoc@istanbul.edu.tr

0000-0001-9961-881X

**Bünyamin Bavlı**

*Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

bbavli@yildiz.edu.tr

0000-0002-7274-0935

## **Giriş**

Değerlendirme kısaca bir öğrencinin bilgi ve becerilerinin kanıtını toplama süreci olarak tanımlanabilir. Öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmak, öğretimin etkililiğini belirlemede öğretmenlere yardımcı olmak, öğrenci ihtiyaçlarını belirlemek ve kendini değerlendirmek gibi birçok nedenden dolayı önemlidir (Tsagari ve Banarji, 2016). Zaman ve amaca bağlı olarak farklı değerlendirme türleri vardır. Üretken dil becerilerini (konuşma, yazma) değerlendirmek için son zamanlarda öğrenenin ihtiyaçlarına ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak alternatif değerlendirme yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Bagley, 2010). Bunlardan biri, öğrencilerin belirli bir andaki performansını değerlendirme yerine kanıt toplayarak belirli bir süre boyunca değerlendiren portfolyolardır (Apple ve Shimo, 2004), böylece portfolyolar öğrencilerin ilerlemelerinin sürekli ve sürekli bir kaydını sağlayarak (Lam, 2016) derin bir hikâye sunarlar.

Web teknolojisi tabanlı yenilikler eğitimi şekillendirmektedir ve bu değişimle portfolyolar daha kişisel ve dijitalleştirilmiş bir hal alarak çevrimiçi portfolyolar ortaya çıkmıştır. Teknolojik bir ortamda öğrenciler, işbirlikçi çalışmalar ve akran öğrenimi yoluyla öğrenmelerini ve bilgilerini geliştirebilirler (Beckers, Dolmans ve Van Merrinboer, 2016). Bu çalışma, İstanbul'daki bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık programına kayıtlı lisans öğrencilerinin yazma becerileri değerlendirmesinde çevrimiçi portfolyoların uygulanmasına ilişkin deneyimlerini keşfetmeyi amaçlamaktadır.

## **Yöntem**

Bu çalışma, seçilen sınırlı durum kapsamında öğrencilerin çevrimiçi portfolyoları kullanım deneyimlerine odaklanan nitel, tek bir durum çalışması olarak belirtilebilir.

Örneklem grubu seçilirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu, üniversitenin ilk yılında olan 17 öğrenciyi kapsamaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 20 arasında değişmektedir.

Çalışmada yarı yapılandırılmış bire bir ve odak grup görüşme protokolleri kullanılmıştır. Protokoller, geleneksel ve alternatif değerlendirme, çevrimiçi yazma portfolyolarının yararları ve sakıncaları ve geri bildirim alma hakkında dokuz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Odak grup görüşmesi Zoom üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Görüşme verilerinin analizi için nitel içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Analiz öncesinde altı bire bir görüşme ve bir odak grup görüşmesi transkript edilerek İngilizce'ye çevrilmiştir. Herhangi bir veriyi kaçırmamak için transkripsiyonlar defalarca gözden geçirilmiş, kodlar üretilmiş ve veri üçgenlemesi için başka bir araştırmacıdan transkripsiyonlardan bir tanesini kodlaması istenmiştir.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Bulgular, İngilizce hazırlık programında yazma becerileri değerlendirmesinde çevrimiçi portfolyoların kullanımının öğrencilere duygusal, bilişsel, sosyal boyutlarda ve öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler portfolyoların öz değerlendirme, özgüven, öz farkındalık, artan motivasyon ve daha az kaygı olan duygusal boyutunu vurgulamışlardır. Daha sonra, üst bilişsel becerilerin geliştirilmesi, araştırma ve sorgulama becerilerinin geliştirilmesi ve öğrenci katılımı olan üst bilişsel yönlerden bahsetmişlerdir. Diğer bir tema ise çevrimiçi portfolyoların sosyal boyutudur. Nihai tema ise ana dilde gelişmiş yazma becerilerini de içeren dil gelişimidir.

## **Kaynaklar**

- Apple, M. & Shimo, E. (2004). Learners to teacher: portfolios, please! Perceptions of portfolio assessment in EFL classroom. *Proceedings of JALT pan-SIG Conference* içinde (s. 53-58). Tokyo Keizai University.
- Bagley, S. S. (2010). Students, teachers, and alternative assessment in secondary school: Relational models theory (RMT) in the field of education. *The Australian Educational Researcher*, 37(1), 83-106.

- Beckers, J., Dolmans, D. & Van Merriënboer, J. (2016). e-Portfolios enhancing students' self directed learning: A systematic review of influencing factors. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(2), 32–46. <https://doi.org/10.14742/ajet.2528>
- Coombe, C. (2018). Introduction to assessment and evaluation. *The TESOL encyclopedia of english language teaching* içinde (s. 1–3). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt>
- Lam, R. (2016). Assessment as learning: examining a cycle of teaching, learning, and assessment of writing in the portfolio-based classroom. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1900-1917.
- Tsagari, D. & Banerjee, J. (2016). *Handbook of second language assessment*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614513827>



# **The Use of Online Portfolios in Writing Skills Assessment: Experiences of Undergraduate Students**

*Paper ID: 181*

**Emine Kübra Koç**

*Istanbul University, Türkiye*

ekubrakoc@istanbul.edu.tr

0000-0001-9961-881X

**Bünyamin Bavlı**

*Yıldız Technical University, Türkiye*

bbavli@yildiz.edu.tr

0000-0002-7274-0935

## **Introduction**

Assessment can be briefly defined as the process of gathering proof of a learner's knowledge and skills. It is inevitable for a number of reasons, including comparing students to one another, assisting teachers in determining the effectiveness of their instruction, determining learner needs, and evaluating oneself (Tsayari and Banarji, 2016). Regarding time and purpose, there are different types of assessment. To assess productive language abilities (speaking, writing), alternative assessment approaches have emerged recently depending on the learner's needs and technological development (Bagley, 2010). One of them is portfolios assessing learners over a period by collecting evidence instead of assessing their performance at a specific time (Apple and Shimo, 2004); thus, they provide a continual and continuing record of students' advancement (Lam, 2016), telling in-depth narratives.

Web technology-based innovations have been shaping education, and with them, portfolios have taken a new form, online portfolios, which are a more personal and digitized collection of students' works. In a technological environment, students can cultivate their learning and knowledge through collaborative work and peer learning (Beckers, Dolmans and Van Merrinboer, 2016). The present study attempts to discover undergraduate students' experiences concerning implementing online portfolios in writing skills assessment at the English preparatory program in a state university in Istanbul, Turkey.

## **Methodology**

The present study can be specified as a qualitative single case study focusing on the student's experiences of using online portfolios to assess writing skills within the bounded case chosen: the English language preparatory program at a state university's school of foreign languages in Istanbul.

The convenience sampling method was operated to select the sample group. The study group covers 17 students in their first year of college. The ages ranged from 18 to 20.

A semi-structured one-on-one interview and a focus group interview protocols were employed. Protocols comprised nine open-ended questions on the traditional and alternative assessment, benefits and drawbacks of online writing portfolios and receiving feedback. The focus group interview was conducted via Zoom.

A qualitative content analysis method was executed to analyze the interview data. Six one-on-one and one focus group interviews were transcribed and translated into English. As the initial step, the transcriptions were reviewed numerous times to avoid missing any data. Memos and notes were taken to produce codes. For triangulation, another researcher was asked to code one of the transcriptions.

## **Results / Expected Outcomes**

Findings revealed that adopting online portfolios in writing skills assessment in the English preparatory program contributes to learners' emotional, cognitive, social, and language development. Students emphasized the emotional dimension of portfolios: self-evaluation, self-confidence, self-awareness, increased motivation and less anxiety. Next, they mentioned the metacognitive aspects, which are developing metacognitive skills, improving research and inquiry skills and student engagement. Another theme is the social dimension. The final theme is language development, including improved writing skills in the mother tongue.

**Keywords:** Higher education, Language teaching

## **References**

Apple, M. & Shimo, E. (2004). Learners to teacher: portfolios, please! Perceptions of portfolio assessment in EFL classroom. In *Proceedings of JALT pan-SIG Conference* (pp. 53-58). Tokyo Keizai University.

- Bagley, S. S. (2010). Students, teachers, and alternative assessment in secondary school: Relational models theory (RMT) in the field of education. *The Australian Educational Researcher*, 37(1), 83-106.
- Beckers, J., Dolmans, D. & Van Merriënboer, J. (2016). e-Portfolios enhancing students' self directed learning: A systematic review of influencing factors. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(2), 32–46. <https://doi.org/10.14742/ajet.2528>
- Coombe, C. (2018). Introduction to assessment and evaluation. In *The TESOL encyclopedia of english language teaching* (pp. 1–3). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt>
- Lam, R. (2016). Assessment as learning: examining a cycle of teaching, learning, and assessment of writing in the portfolio-based classroom. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1900-1917.
- Tsagari, D. & Banerjee, J. (2016). *Handbook of second language assessment*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781614513827>

**Akredite Edilen İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarında Öğretmenlik Mesleği  
Genel Yeterliklerinin Yansımaları**

*Bildiri Kodu: 185*

**Gülçin Tan-Şişman**

*Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*

gulcintans@gmail.com

0000-0002-3806-6086

**Burcu Özcan**

*Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*

gunrburcu@gmail.com

0000-0001-8236-442X

**Giriş**

Hızla değişen ve gelişen dünyada ortaya çıkan yeni dinamikler, tüm alanları etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemiş ve yaratıcı, esnek düşünen, sorumluluk alan, çatışmaları çözebilen ve yeni bir değer ortaya koyabilen bireylerin yetiştirilmesi beklentisini ortaya çıkarmıştır. Bireylerin eğitim yoluyla yetiştirilmesinde en önemli paydaşlardan biri öğretmenlerdir (OECD, 2014). Bu doğrultuda, farklı ülkelerde öğretmen eğitiminin kalitesinin sağlanması amacıyla öğretmen eğitiminden sorumlu kurumlarda akreditasyon sistemlerinin kurulması, öğretmen eğitim süreci sonunda aday öğretmenlerden tam olarak ne istendiğini ve beklendiğini tanımlayan standartların oluşturulmasına yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Türkiye’de hizmet öncesi öğretmen eğitimi lisans programlarının akreditasyon süreci Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından yetkilendirilen Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) tarafından yürütülmektedir. Akreditasyon süreci, aday öğretmenlerin istihdam edilmesinde yetkili kurum olan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin de dikkate alınarak oluşturulduğu ifade edilen EPDAD Öğretmen Eğitimi Standartlarına göre yürütülmektedir (EPDAD, 2021). Bu bağlamda, MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile akredite edilen hizmet öncesi öğretmen eğitimi lisans programlarında belirlenen program yeterlikleri arasındaki uyumun incelenmesi ihtiyacını ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın amacı, akredite edilen İngilizce Öğretmenliği lisans programları yeterliklerinde ve



veriler doğrultusunda elde edilen ön bulgulara göre, akredite edilen İngilizce Öğretmenliği lisans programlarına ait akreditasyon raporlarında MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Yeterlikleri, geliştirmeye açık yönler ve güçlü yönler bölümlerinde sınırlı bir çerçevede ele alınmıştır. Akreditasyon raporlarında ağırlıklı olarak tutum ve değerler yeterlik alanında yer alan kişisel ve mesleki gelişime ilişkin yeterlik göstergelerine yer verilmiştir. Akredite edilen İngilizce Öğretmenliği lisans programları yeterlikleri ile MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Yeterlikleri arasında bazı doğrudan ve/veya dolaylı ilişkiler tespit edilmekle birlikte; MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Yeterlikleri kapsamında olmayan program yeterliklerine de yer verildiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Akreditasyon, Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, İngilizce öğretmenliği, Öğretmen yeterlikleri

### **Kaynaklar**

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.

EPDAD. (2021). EPDAD öğretmen eğitimi standartları kılavuzu. EPDAD. [https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/EPDAD\\_Standartlar\\_Surum\\_1.1\\_Kilavuz.pdf](https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/EPDAD_Standartlar_Surum_1.1_Kilavuz.pdf) sayfasından erişilmiştir.

OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en#page4](https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page4) sayfasından erişilmiştir.

# **Reflections of General Competencies for Teaching Profession in Accredited English Language Teaching Undergraduate Programs**

*Paper ID: 185*

**Gülçin Tan-Şişman**

*Hacettepe University, Türkiye*

gulcintans@gmail.com

0000-0002-3806-6086

**Burcu Özcan**

*Hacettepe University, Türkiye*

gunrburcu@gmail.com

0000-0001-8236-442X

## **Introduction**

The new dynamics emerging in the rapidly changing and developing world have affected all fields as well as the field of education, and the expectation of raising individuals who can think creatively and flexibly, take responsibility, resolve conflicts and reveal a new value has emerged. Teachers are among the most important stakeholders in raising individuals through education (OECD, 2014). To ensure the quality of teacher education, policies have been put into action to establish accreditation systems in institutions responsible for teacher education and to set standards that define exactly what is required and expected from teacher candidates at the end of the teacher education process in different countries. The accreditation process of undergraduate teacher education programs in Turkey is carried out by the Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programs (EPDAD), which is authorized by the Turkish Higher Education Quality Council (THEQC). The accreditation process is carried out in accordance with the EPDAD Teacher Education Standards, which are stated to have been created by taking into account the General Competencies of the Teaching Profession determined by the Ministry of National Education (MoNE), which is the authorized institution for the employment of candidate teachers (EPDAD, 2021). In this context, the need to examine the compatibility between the MoNE General Competencies for Teaching Profession and the

program competencies determined in accredited pre-service teacher education undergraduate programs arises. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. How are MoNE Teacher Training General Competencies reflected in the accreditation reports of the accredited English Language Teaching undergraduate programs?
2. How are MoNE Teacher Training General Competencies reflected in the competencies of accredited English Language Teaching undergraduate programs?

### **Methodology**

This study, which examines the compatibility between MoNE General Competencies for Teaching Profession and the competencies and accreditation reports of accredited English Language Teaching undergraduate programs, is carried out by document analysis which is one of the qualitative research methods used for purposes such as creating meaning, interpretation, and evaluation about a phenomenon, situation or event through printed/electronic documents (Bowen, 2009; Corbin and Strauss, 2008). The research's scope, MoNE 2017 General Competencies for Teaching Profession, accreditation reports published by EPDAD, and English Language Teaching undergraduate program competencies were examined as data sources. In this context, in determining the English Language Teaching undergraduate programs to be included in the research, the criteria of being accredited by EPDAD, sharing the accreditation report with the public, and determining the program competencies in the program information packages were taken into consideration. The study was conducted within the scope of English Language Teaching undergraduate program competencies of a total of eight (four state and four foundations) universities that met these criteria. The descriptive analysis method analyzed the data obtained through the document review form developed by the researchers in line with the research questions. In order to ensure the trustworthiness of the study, the documents were accessed from the web pages of the institutions. The documents on the official web pages of the institutions are open to public access. The data were analyzed by both researchers separately and compared. In cases where a consensus could not be reached among the researchers, the final decision was made by making discussions within the framework of the theoretical literature. The findings were reported within the framework of scientific ethical rules.

### **Results / Expected Outcomes**

The data analysis process continues in this study, which examines the reflection MoNE Teaching Profession General Competencies in accredited English Language Teaching



undergraduate programs' competencies and accreditation reports. According to the preliminary findings obtained in line with the data whose analysis process was completed, MoNE Teacher Training General Competencies were discussed in a limited framework in the sections of areas for further improvement and strengths in the accreditation reports. In the accreditation reports, indicators related to personal and professional development, which are mainly in the field of attitude and values competence, are included. Some direct and/or indirect relationships have been identified between accredited English Language Teaching undergraduate programs and MoNE Teacher Training General Competencies. It has been determined that program competencies that are not within the scope of MoNE Teacher Training General Competencies are also included.

**Keywords:** Accreditation, English language teaching, Pre-service teacher education, Teacher competencies

## References

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- EPDAD. (2021). EPDAD öğretmen eğitimi standartları kılavuzu. EPDAD. Retrieved from [https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/EPDAD\\_Standartlar\\_Surum\\_1.1\\_Kilavuz.pdf](https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/EPDAD_Standartlar_Surum_1.1_Kilavuz.pdf)
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD. Retrieved from [https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results\\_9789264196261-en#page4](https://read.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page4)

## Öğretim Elemanları Yüksek ve Düşük Başarılı Öğrenciler İçin Ne Düşünüyor?

*Bildiri Kodu: 187*

**Sefa Burak Baysal**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

burakbaysal13@outlook.com

0000-0002-2040-4761

**Gürcü Koç Erdamar**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

gurcu.erdamar@gmail.com

0000-0001-6753-0151

### **Giriş**

Tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi yükseköğretim kademesinde de eğitim ve öğretim sürecinin yönetici, öğrenci, öğretmen, veli ve işveren gibi paydaşların en fazla önem verdiği konuların başında öğrencilerin akademik performansları gelmektedir. Bu performansın formal olarak en önemli göstergesi ise “genel akademik not ortalaması” olarak ifade edilen akademik başarılarıdır. Alanyazında akademik başarı, öğrencilerin kendilerinden beklenen ödev ve çalışmalardan aldıkları notlar (Bunce ve Hutchinson, 1993; Finn ve Rock, 1997), bir derecenin tamamlanması, mezun olma olarak tanımlanmaktadır (Nyström, Jackson ve Karlssona, 2018; Pritchard ve Wilson, 2003). Diğer yandan akademik başarısızlık veya düşük akademik başarı ise bilişsel beceriler açısından beklenenden kötü performans gösterme olarak ifade edilebilir (McCall, Evahn ve Kratzer, 1992). Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmalarda öğrencilerine karşı yüksek başarı beklentisi olan öğretmenlerin öğretim uygulamalarının, düşük başarı beklentisi olan öğretmenlere göre daha destekleyici olduğu saptanmıştır (Li ve Rubie-Davies, 2015; Rubie-Davies, 2007; Ülgen, 1994; Wang, Rubie-Davies ve Meissel, 2019). Tüm kademelerde olduğu gibi yükseköğretim kademesinde de eğitim ve öğretim programları geliştirilirken öğrencilerin özelliklerinin analiz edilmesi programların niteliği ve etkililiği açısından önemli yer tutar. Düşük ve yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin programların uygulayıcıları olan öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması program geliştirme sürecine katkı sağlayacağından oldukça önemlidir.

Bu araştırmanın temel amacı öğretim elemanlarının başarı ve akademik başarı kavramları ile yüksek ve düşük düzeyde başarılı üniversite öğrencilerine ilişkin algılarının belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda;

1. Öğretim elemanları başarı ve akademik başarı kavramlarını nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretim elemanlarının yüksek ve düşük düzeyde başarılı öğrencilerin;
  - 2.1. Genel özelliklerine,
  - 2.2. Sınıf içindeki özelliklerine ilişkin algıları nasıldır?
3. Öğretim elemanlarına göre;
  - 3.1. Yüksek başarılı öğrencilerin başarılı olma nedenleri nelerdir?
  - 3.2. Düşük başarılı öğrencilerin başarısız olma nedenleri nelerdir?
4. Öğretim elemanları yüksek ve düşük başarılı öğrencilere sınıf içerisinde veya sınıf dışında nasıl davranmaktadır?

## **Yöntem**

Araştırmanın temel amacında var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koyulması amaçlandığından (Karasar, 2016) araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın yöntemi nitel ve olgu bilimidir desenidir. Bu çalışmada incelenecek olgu “akademik başarıya ilişkin algı”dır. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi’nin çeşitli bölümlerinde yer alan anabilim dallarında görev yapan 20 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu çalışmada dikkate alınan ölçütler; Gazi Eğitim Fakültesinde görev yapıyor olmak, en az iki farklı şubede lisans dersi yürütmek ve en az beş yıllık ders verme tecrübesine sahip olmak olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla 2021-2022 eğitim-öğretim yılının güz döneminde görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Soruların araştırmanın amacına uygun olup olmadığı konusunda bir program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu süreçte önce ses kayıtları yazıya aktarılmış ve araştırmacılar tarafından önce tamamen okunmuş, ardından bağımsız olarak kodlama ve kodlara uygun temalaştırma yapılmıştır. Daha sonra ise bağımsız olarak yapılan analizler karşılaştırılmıştır. Son olarak temalar yorumlanmıştır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırmadan şimdiye kadar elde edilen ve kesin olmayan sonuçlara göre öğretim elemanları akademik başarıyı çoğunlukla derslerde gösterilen performanlar sonucu alınan notlar olarak değerlendirirken başarıyı ise akademik başarıyı da kapsar şekilde hayat başarısı olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanları yüksek akademik başarıya sahip öğrencilerin çoğunlukla öğrenme isteğine ve azmine sahip olduklarını, bunun için çabaladıklarını ve özgüvenli olduklarını ifade etmişlerdir. Toplanan verilerin analiz süreci devam etmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Akademik başarı, Başarı, Düşük akademik başarı, Yükseköğretim, Yükseköğretimde akademik başarı

## **Kaynaklar**

Bunce, D. M. & Hutchinson, K. D. (1993). The use of the GALT (Group Assessment of Logical Thinking) as a predictor of academic success in college chemistry. *Chemistry Education*, 70, 183-187.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.

Li, Z. & Rubie-Davies, C. M. (2015). *Teacher expectation effects in the college foreign language classroom*. London: Routledge.

Mccall, R. B., Evahn, C. & Kratzer, L. (1992). *High school underachievers: What do they achieve as adults?* Newbury Park, CA: SAGE.

Nyström, A. S., Jackson, C. & Karlsson, M. (2019). What counts as success? Constructions of achievement in prestigious higher education programmes. *Research Papers in Education*, 34(4), 465-482.

Pritchard, M. E. & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44(1), 18-28.

Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high-and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289-306.

Ülgen, G. (1994). Başarı beklentisi önemli mi? *Eğitim ve Bilim*, 18(92), 21-24.

Wang, S., Rubie-Davies, C. M. & Meissel, K. (2019). Instructional practices and classroom interactions of high and low expectation teachers in China. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 22, 841–866. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09507-4>

## **What Do Instructors Think About High and Low Achievement Students?**

*Paper ID: 187*

**Sefa Burak Baysal**

*Gazi University, Türkiye*

burakbaysal13@outlook.com

0000-0002-2040-4761

**Gürcü Koç Erdamar**

*Gazi University, Türkiye*

gurcu.erdamar@gmail.com

0000-0001-6753-0151

### **Introduction**

As in all educational levels, the academic performance of students comes first among the issues that stakeholders such as administrators, students, teachers, parents and employers give the most importance in the education and training process at the higher education level. The formally most important indicator of this performance is academic achievements expressed as "general academic grade point average". In the literature, academic success is defined as the grades students get from the homework and studies expected from them (Bunce and Hutchinson, 1993; Finn and Rock, 1997), completion of a degree, and graduation (Nyström, Jackson and Karlssona, 2018; Pritchard and Wilson, 2003). On the other hand, academic failure or low academic achievement can be expressed as poor performance in terms of cognitive skills (McCall, Evahn and Kratzer, 1992). When the literature is examined, it has been determined that the teaching practices of teachers with high expectation of success towards their students are more supportive than teachers with low expectation of success (Li and Rubie-Davies, 2015; Rubie-Davies, 2007; Ülgen, 1994; Wang, Rubie-Davies and Meissel, 2019). While developing curricular at higher education level, as at all levels, analyzing the characteristics of students has an important place in terms of the quality and effectiveness of the curricular. It is very important to receive the opinions of the instructors, who are the implementers of the programs, regarding the academic achievement of students with low and high academic achievement, as it will contribute to the curriculum development process.

The main purpose of this research is to determine the perceptions of the instructors regarding the concepts of success and academic achievement, and high and low achievement university students. In line with this main purpose;

1. How do the instructors define the concepts of success and academic success?
2. What are their perceptions about high and low achievement students according to student's;
  - 2.1. General features,
  - 2.2. Characteristics in the classroom?
3. According to the instructors;
  - 3.1. What are the reasons for high achieving students to be successful?
  - 3.2. What are the reasons why low achievers fail?
4. How do instructors treat high and low achieving students inside or outside the classroom?

## **Methodology**

The main purpose of the research is to reveal an existing situation as it is (Karasar, 2016), the research is in the survey model. The method of the research is qualitative and phenomenological design. The phenomenon to be examined in this study is “perception of academic success”. The study group of the research consists of 20 instructors working in various departments of Gazi University Gazi Faculty of Education. Criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used in the selection of the study group (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2013). The criteria taken into account in this study are; working at Gazi Education Faculty, conducting undergraduate courses in at least two different branches and having at least five years of teaching experience. Research data were collected by interview method in the fall semester of the 2021-2022 academic year through a semi-structured interview form developed. Opinion was received from a program development and measurement and evaluation expert on whether the questions were suitable for the purpose of the research. The collected data were analyzed by content analysis. In this process, the audio recordings were first transcribed and read completely by the researchers, and then the coding and thematicization were done independently. Then, the independent analyzes were compared. Finally, the themes were interpreted.

## Results / Expected Outcomes

According to the inconclusive results obtained from the research so far, the instructors mostly evaluated the academic success as the grades obtained as a result of the performances in the courses, while they expressed the success as life success, including academic success. In addition, instructors stated that students with high academic achievement mostly have the will and determination to learn, they strive for this and they are self-confident. The analysis process of the collected data continues.

**Keywords:** Academic achievement, Success, Low academic achievement, Higher education, Academic success in higher education

## References

- Bunce, D. M. & Hutchinson, K. D. (1993). The use of the GALT (Group Assessment of Logical Thinking) as a predictor of academic success in college chemistry. *Chemistry Education*, 70, 183-187.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Li, Z. & Rubie-Davies, C. M. (2015). *Teacher expectation effects in the college foreign language classroom*. London: Routledge.
- Mccall, R. B., Evahn, C. & Kratzer, L. (1992). *High school underachievers: What do they achieve as adults?* Newbury Park, CA: SAGE.
- Nyström, A. S., Jackson, C. & Karlsson, M. (2019). What counts as success? Constructions of achievement in prestigious higher education programmes. *Research Papers in Education*, 34(4), 465-482.
- Pritchard, M. E. & Wilson, G. S. (2003). Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, 44(1), 18-28.
- Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high-and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289-306.
- Ülgen, G. (1994). Başarı beklentisi önemli mi? *Eğitim ve Bilim*, 18(92), 21-24.



Wang, S., Rubie-Davies, C. M. & Meissel, K. (2019). Instructional practices and classroom interactions of high and low expectation teachers in China. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 22, 841–866. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09507-4>

**Öğretmen Eğitimi Programlarında Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim  
Kavramları: Uluslararası Bir Karşılaştırma Çalışması**

*Bildiri Kodu: 189*

**Aybüke Durmuş**

*TED Üniversitesi, Türkiye*

aybuke.durmus@tedu.edu.tr

0000-0002-1539-1302

**Hünkar Korkmaz**

*Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*

hunkar@hacettepe.edu.tr

0000-0002-5289-1111

**Giriş**

Çok kültürlülük kavramı; ırk, etnik kimlik, sosyal statü, cinsiyet, yaş, din ve cinsel yönelim gibi kültürel etkenlerin farkındalığının oluşması olarak tanımlanmıştır (American Psychological Association [APA], 2003; Banks, 2014). Çok kültürlü eğitim ise, tüm öğrencileri - cinsiyetleri, sosyal sınıfları ve etnik, ırksal veya kültürel özellikleri fark etmeksizin - başarıya götürmek için eşit akademik olanak sunmayı amaçlayan bir eğitim felsefesidir (Banks ve Banks, 2010). Çok kültürlü eğitim, çok kültürlü eğitime yönelik öğretme ve öğrenmede bilinçli ve yetkin öğretmen adaylarının yetiştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Barry ve Lechner, 1995; Walker, Shafer ve Iiams, 2004). Öğretmen adaylarının etnik ve kültürel eğitime sahip öğrencilere yönelik çok kültürlü pedagojik bilgi, beceri ve olumlu tutumlara sahip olmaları gerekmektedir (Arsal, 2019). Bunun gerçekleşmesi ise ancak öğretmen eğitimi programlarına eklenen dersler ve öğretmen adaylarının çok kültürlü sorunlarla karşılaşmaları için fırsatlar yaratılması ile mümkündür (Premier ve Miller, 2010). Bu bağlamda, öğretmen eğitimi programlarındaki ders içeriklerinde çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramlarının nasıl bir kapsamda ele alındığının belirlenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada yanıt aranan temel araştırma sorusu “Ulusal ve uluslararası düzeyde öğretmen eğitimi programlarında çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramı nasıl ele alınmaktadır?” şeklindedir.

## Yöntem

Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramlarının ulusal ve uluslararası üniversitelerin İngilizce Öğretmenliği öğretmen eğitimi programlarındaki ders içeriklerinde ele alınış durumunun ortaya konulmasını amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemi ve doküman analizi yoluyla yürütülmüştür. Türkiye için 2018 yılında güncellenen öğretmen eğitimi programları dikkate alınırken, uluslararası düzeyde the Times Higher Education (2022) World University Rankings’de belirtilen sıralamadaki üniversiteler incelenmiş ve bünyesinde “İngilizce Öğretmenliği” ya da “Yabancı Dil olarak İngilizce Öğretimi” öğretmen eğitimi programları bulunan İngilizce ders içerikleri kamu erişimine açık ilk 3 üniversite araştırmaya dahil edilmiştir. Bu bağlamda ulusal ve uluslararası düzeyde İngilizce Öğretmenliği öğretmen eğitimi programlarındaki ders içeriklerinde “çok kültürlülük” ve “çok kültürlü eğitim” kavramlarının nasıl bir kapsamda ele alındığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi olarak tanımlanan (Yıldırım ve Şimşek, 2013) doküman incelemesi yoluyla veri toplanmıştır. Elde edilen nitel veriler ise betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü kullanılmış ve Eğitim Programları ve Öğretim alanından üç akademisyenin görüşü alınmıştır.

## Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramlarının uluslararası üniversitelerin lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi programlarındaki ders içeriklerinde nasıl bir kapsamda ele alındığının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın bulgularına bakıldığında, çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramlarını doğrudan ele alan “*Multicultural Issues in Higher Education*” ve “*Educational Foundations in a Multicultural Society*” gibi dersler olduğu gibi; aynı zamanda bu kavramları “*Race, Ethnicity, and Linguistic Diversity in Classrooms: Sociocultural Theory and Practices*”, “*Education of Immigrant Students: Psychological Perspectives*”, “*Culture and Education*” dolaylı olarak ele alındığı görülmektedir. Türkiye’deki İngilizce Öğretmenliği programı ve karşılaştırma yapılan uluslararası İngilizce Öğretmenliği öğretmen eğitim programlarındaki ders sayısı ve içerik açısından benzerlikler ve farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Türkiye’deki 2018 programına göre, tüm öğretmen yetiştirme lisans programlarında ortak olan “*Kültür ve Dil*” ve “*Karakter ve Değer Eğitimi*” derslerinde çok kültürlülük kavramının ele alındığı görülmektedir (YÖK, 2018a, 2018b). Araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmanın

bulgularının giderek küreselleşen ve farklılıkları barındıran bir dünyada kapsayıcı öğretmen eğitimi programlarının hazırlanmasında politika yapıcılara, program geliştirme uzmanlarına, öğretmen eğitimcilerine karar verme ve program geliştirme süreçlerinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Çok kültürlülük, Çok kültürlü eğitim, Doküman analizi, Karşılaştırma çalışması, Öğretmen eğitimi programları.

### **Kaynaklar**

Arsal, Z. (2019). Critical multicultural education and preservice teachers' multicultural attitudes. *Journal of Multicultural Education*, 13(1), 106-118.

APA. (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *The American Psychologist*, 58(5), 377.

Banks, J. A. & Banks, C.A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7. b.). John Wiley & Sons.

Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education* (5. b.). Pearson Education.

Barry, N. H. & Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 149-161.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.

Premier, J. A. & Miller, J. (2010). Preparing pre-service teachers for multicultural classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(2), 35-48.

Times Higher Education. (2022). World University Rankings. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022> sayfasından erişilmiştir.

Walker, A., Shafer, J. & Iiams, M. (2004). Not in my classroom: Teacher attitudes towards English language learners in the mainstream classroom. *NABE Journal of Research and Practice*, 2(1), 130-160.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

YÖK. (2018a). İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-)

[Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce Ogretmenligi Lisans Programi.pdf](#) sayfasından erişilmiştir.

YÖK. (2018b). Almanca Öğretmenliği Lisans Programı.  
[https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca Ogretmenligi Lisans Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)  
sayfasından erişilmiştir.

**Multiculturalism and Multicultural Education Concepts in Teacher Education  
Curriculum: An International Comparison Study**

*Paper ID: 189*

**Aybüke Durmuş**

*TED University, Türkiye*

aybuke.durmus@tedu.edu.tr

0000-0002-1539-1302

**Hünkar Korkmaz**

*Hacettepe University, Türkiye*

hunkar@hacettepe.edu.tr

0000-0002-5289-1111

## **Introduction**

The concept of multiculturalism is defined as the formation of awareness of cultural factors such as race, ethnic identity, social status, gender, age, religion, and sexual orientation (American Psychological Association [APA], 2003; Banks, 2014). Multicultural education is based on an educational philosophy that aims to provide all students with equal academic opportunities to lead them to success- regardless of gender, social class and ethnic, racial, or cultural characteristics (Banks and Banks, 2010). Multicultural education aims to contribute to the education of conscious and resourceful teacher candidates in teaching and learning for multicultural education (Barry and Lechner, 1995; Walker, Shafer and Iiams, 2004). In addition, the ethnic and cultural education for students with multicultural teacher candidates' pedagogical knowledge, skills, and positive attitudes in this regard (Arsal, 2019). The realization of this goal is only possible with the lessons added to the teacher education curricula and the creation of opportunities for teacher candidates to encounter multicultural issues (Premier and Miller, 2010). In this regard, the main research question of this study, which was conducted to determine the scope in which the concepts of multiculturalism and multicultural education are discussed in the content of courses in teacher education curricula, is “How is multiculturalism and the concept of multicultural education addressed in teacher education curricula at the national and international levels?”

## **Methodology**

This study, which aims to reveal the status of multiculturalism and multicultural education concepts in the content of courses in English Language Teaching teacher education curricula of national and international universities, was carried out through qualitative research method and document analysis. While the teacher education curricula updated in 2018 for Turkey were considered, the universities in the ranking specified in the Times Higher Education (2022) World University Rankings were examined and the first three universities with “English Language Teaching” or “Teaching English as a Foreign/Second Language” teacher education curricula and whose English course contents are open to public access were included in the research. In this context, it is aimed to determine the scope in which the concepts of ‘*multiculturalism*’ and ‘*multicultural education*’ are considered in the content of courses in English Language Teaching teacher education curricula at the national and international levels. In this study, data were collected through document review, which is defined as the examination of written materials containing information about the phenomenon or cases targeted to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2013). The qualitative data were analyzed by the descriptive analysis method. For the reliability calculation of the data obtained in the research, the reliability formula (Miles and Huberman, 2014) was used and the opinions of three academicians from the field of Curriculum and Instruction were taken.

## **Results / Expected Outcomes**

Based on the findings of this study, which was conducted to determine how multiculturalism and multicultural education concepts are discussed in the content of courses in undergraduate teacher education curricula of international universities, it is seen that there are courses such as ‘*Multicultural Issues in Higher Education*’ and ‘*Educational Foundations in a Multicultural Society*’ that directly address the concepts of multiculturalism and multicultural education; there are also several courses such as ‘*Race, Ethnicity, and Linguistic Diversity in Classrooms: Sociocultural Theory and Practices*’, ‘*Education of Immigrant Students: Psychological Perspectives*’, ‘*Culture and Education*’ that are indirectly addressed within the scope of related courses. It is observed that English Language Teaching teacher education curriculum in Turkey show similarities and differences in terms of the number of courses and content as compared to international teacher education curricula. For instance, according to the 2018 curriculum in Turkey, it is observed that the concept of multiculturalism is addressed in the courses ‘*Culture and Language (Kültür ve Dil)*’ and ‘*Character and Value Education (Karakter ve Değer Eğitimi)*’, which are common to all teacher education undergraduate curricula (YÖK, 2018a,

2018b). Considering the results of the research, it is thought that the findings of this research will contribute to policy makers, curriculum development experts, teacher educators in the decision-making and curriculum development processes in the preparation of inclusive teacher education curriculum in an increasingly globalized and diverse world.

**Keywords:** Comparison study, Document analysis, Multiculturalism, Multicultural education, Teacher education curricula

## References

- Arsal, Z. (2019). Critical multicultural education and preservice teachers' multicultural attitudes. *Journal of Multicultural Education, 13*(1), 106-118.
- APA. (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *The American Psychologist, 58*(5), 377.
- Banks, J. A. & Banks, C.A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed.). John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education* (5th ed.). Pearson Education.
- Barry, N. H. & Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 11*(2), 149-161.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage.
- Premier, J. A. & Miller, J. (2010). Preparing pre-service teachers for multicultural classrooms. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(2), 35-48.
- Times Higher Education. (2022). World University Rankings. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2022>
- Walker, A., Shafer, J. & Iiams, M. (2004). Not in my classroom: Teacher attitudes towards English language learners in the mainstream classroom. *NABE Journal of Research and Practice, 2*(1), 130-160.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2018a). İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı. Retrieved from [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)



YÖK. (2018b). Almanca Öğretmenliği Lisans Programı. Retrieved from [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

# Disiplinlerarası Lisansüstü Programlar: Öğretim Elemanlarının Görüşlerine göre Sorunlar ve Çözümler

*Bildiri Kodu: 199*

**Elif İlhan**

*Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye*

elif.ilhan00@hbv.edu.tr

0000-0002-8536-1571

## **Giriş**

Disiplinlerarası programlar, üniversitelerin artan sorumluluklarını yerine getirme araçlarından biri olarak uzun zamandır vurgulanmaktadır. Bu tür programlar, Amerika ve Avrupa yükseköğretim sistemlerinde olduğu gibi Türkiye’de de lisansüstü düzeyde daha yaygındır çünkü özellikle lisansüstü eğitimin niteliğini artırmak için gerekli görülmektedir (Newsvander ve Borrego, 2009). Bu gereklilik pek çok bilimsel araştırmada/raporda açıkça vurgulanmaktadır (Jacob, 2015; Lyall, Meagher, Bandola ve Kettle, 2015; Spelt, Biemans, Tobi, Luning ve Mulder, 2009). Örneğin; Yükseköğretim Kurulu tarafından düzenlenen Doktora Öğretiminin İyileştirilmesi Çalıştayı’nın sonuç raporunda da “disiplinlerarası lisansüstü programlar (DLP) açılması/yaygınlaştırılması” önerisi sunulmuştur (YÖK, 2022, s. 18). Öte yandan mevcut DLP’lerin yükseköğretimde niteliksel artışa katkı sağlayabilmesi için süregelen sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesi gerekmektedir. Hâlihazırda eğitim vermeye devam eden programlarda karşılaşılan sorunlar ve bu sorunları deneyimleyen paydaşların önereceği çözümler hem benzer sorunların ortaya çıkmasının önlenmesinde hem de mevcut olanların çözümünde önemlidir. Bütün bunlar dikkate alındığında bu araştırmanın amacı disiplinlerarası lisansüstü programlarda yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerinin öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak belirlenmesidir.

## **Yöntem**

Araştırmada nitel araştırmaların durum çalışması desenine uygun olarak DLP’lerde yaşanan sorunları ve çözüm önerilerini belirlemeye yönelik ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplanmıştır (Creswell, 2007).

Bu araştırma, Ankara’da bir devlet üniversitesinin DLP’lerinde ders veren 15 öğretim üyesi ile gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemine uygun

olarak üniversitedeki mevcut programların tamamından en az bir öğretim üyesi çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubunda dört profesör, yedi doçent ve dört doktor öğretim üyesi yer almaktadır. Katılımcılar bu programlarda, bir ile altı yıl arasında değişen ders verme deneyime sahiptir.

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Formda ilgili alanyazın taranarak belirlenen öğretim elemanlarının DLP'lerde gözlemledikleri sorunlar ve çözüm önerilerini belirlemeye yönelik dört açık uçlu soru yer almaktadır (Goodman ve Huckfeldt, 2013; Holley, 2009, 2017; Karaman ve Bakırcı, 2010; Klein, 2010). Formun kapsam geçerliliği için DLP'lerde ders veren iki ve eğitim bilimleri alanında uzman bir öğretim elemanından görüş alınmıştır. Uzman görüşlerine uygun olarak soru sayısı azaltılmış ve sorular daha açık şekilde ifade edilmiştir.

Veriler, Temmuz-Eylül 2022 tarihleri arasında yüz yüze, çevrimiçi ve telefon görüşmeleri aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde, tüm veriler genel olarak incelenmiş, araştırmacı ve eğitim bilimleri alanından bir uzman verilerin %20'lik bölümünü birbirinden bağımsız olarak kodlamıştır. Tümdengelimci yaklaşıma uygun olarak ilgili alanyazın incelenerek önceden oluşturulan temalar altında bu kodları birleştirmişlerdir (Mayring, 2000). Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak yapılan inceleme sonucunda kodlayıcılar arası uyum %92 olarak belirlenmiştir. Verilerin geriye kalan kısmı ise araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

Araştırmada bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek inandırıcılık; amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak ve veriler ayrıntılı açıklanarak aktarılabilirlik; ham veriler ve yapılan kodlamalar muhafaza edilerek de teyit edilebilirlik sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

## **Sonuçlar**

Araştırma bulgularına göre DLP'lerde bazı öğretim elemanlarının baskın disiplinler bakış açısına sahip olması, içerikte disiplinlerarası bütünleşmeyi sağlayamaması, ders veren öğretim elemanları arasında iletişim kopukluğu gibi öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlar yaşanmaktadır. Ayrıca dâhil oldukları program hakkında yeterince bilgiye sahip olmaması, çalışmalarına disiplinlerarası bakışı yansıtamamaları gibi öğrencilerden kaynaklanan sorunlar belirtilmiştir. Son olarak, yönetmeliklerin disiplinlerarası programları kapsamaması, karar alma süreçlerinde sorunlar yaşanması gibi programların yönetilmesi ile ilgili sorunlar vurgulanmıştır. Öğretim elemanları ders, program, yükseköğretim kurumu ve yükseköğretim

sistemi düzeyinde çözüm önerileri de sunmuştur. Araştırma bulguları alanyazın ile desteklenerek tartışılacak ve DLP'ler uygulayan ya da tasarlayan yükseköğretim kurumları ve genel olarak yükseköğretim sistemi düzeyinde yapılması gerekenlere ilişkin öneriler sunulacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Disiplinlerarası eğitim, Disiplinlerarası program, Lisansüstü programlar, Yükseköğretimde nitelik, Yükseköğretimde öğrenme-öğretme

### **Kaynaklar**

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. b.). United States of America: Sage.

Goodman, B. E. & Huckfeldt, V. E. (2013) The rise and fall of a required interdisciplinary course: lessons learned. *Innovative Higher Education*, 39(1), 75–88. <http://doi.org/10.1007/s10755-013-9261-4>

Holley, K. (2009) The challenge of an interdisciplinary curriculum: A cultural analysis of a doctoral degree program in Neuroscience. *Higher Education*, 58(2), 241–55. <http://doi.org/10.1007/s10734-008-9193-6>

Holley, K. (2017). Interdisciplinary curriculum and learning in higher education. *Oxford Research Encyclopedia of Education, Administration and Leadership*. <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-138> sayfasından erişilmiştir.

Jacob, J. W. (2015). Interdisciplinary trends in higher education. *Palgrave Commun 1*, 15001. <https://doi.org/10.1057/palcomms.2015.1>

Karaman, S. & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114.

Klein, J. T. (2010). *Creating interdisciplinary campus cultures: A model for strength and sustainability*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Lyall, C., Meagher, L., Bandola, J. & Kettle, A. (2015). *Interdisciplinary provision in higher education: current and future challenges*. Higher Education Academy. [https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/interdisciplinary\\_provision\\_in\\_he\\_1568037335.pdf](https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/interdisciplinary_provision_in_he_1568037335.pdf) sayfasından erişilmiştir.

- Lindvig, K., Lyall, C. & Meagher, L. (2019). Creating interdisciplinary education within monodisciplinary structures: the art of managing interstitiality. *Studies in Higher Education*, 44(2), 347-360. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1365358>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: SAGE.
- Newswander, L. K. & Borrego, M. (2009). Engagement in two interdisciplinary graduate programs. *Higher Education*, 58, 551–562.
- Spelt, E. J. H., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Luning, P. A. & Mulder, M. (2009). Teaching and learning in interdisciplinary higher education: a systematic review. *Educational Psychology Review*, 21, 365–378. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9113-z>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. b.). Ankara: Seçkin.
- YÖK. (2022). Doktora Öğretiminin İyileştirilmesi Çalıştay Raporu. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2022/doktora-ogretiminin-iyilestirilmesi-calistayi.pdf> sayfasından erişilmiştir.

# **Interdisciplinary Graduate Programs: Problems and Solutions to the Views of Faculty Members**

*Paper ID: 199*

**Elif İlhan**

*Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye*

elif.ilhan00@hbv.edu.tr

0000-0002-8536-1571

## **Introduction**

Interdisciplinary programs have received attention as a means of helping universities meet their expanding responsibilities. Because of their necessity to enhance the quality of graduate education, such programs are more widespread at the graduate levels in Turkish, as well as in American and European higher education systems (Newsvander and Borrego, 2009). A number of studies/reports have thoroughly examined this necessity (Jacob, 2015; Lyall, Meagher, Bandola and Kettle, 2015; Spelt, Biemans, Tobi, Luning and Mulder, 2009). For instance, the report of the Improvement of Doctoral Education Workshop emphasizes "establishing and spreading interdisciplinary graduate programs (IGP)" (YÖK, 2022, p. 18). However, it is important to identify the current problems and solutions to enhance the quality of higher education. The problems arising in IGPs currently providing education and the solutions of the stakeholders are crucial for resolving problems and preventing similar ones. Overall, this study seeks to explore problems and suggestions for solutions in IGPs from the perspectives of faculty members.

## **Methodology**

In this case, study, in-depth information was collected to determine problems of and solution proposals for IGPs (Creswell, 2007). This study group included 15 faculty members teaching in IGPs of a state university in Ankara. Applying the maximum diversity, one of the purposive sampling methods, at least one faculty member from the existing IGPs at the university was included. There are four professors, seven associate professors, and four assistant professors with one to six-year experience in IGPs.

The data collection tool was a semi-structured interview form developed by the researcher including four open-ended questions determined via literature review (Goodman and

Huckfeldt, 2013; Holley, 2009, 2017; Karaman and Bakırcı, 2010; Klein, 2010). For content validity, two faculty members teaching in such programs and another expert in the field of curriculum and instruction were consulted, which resulted in decreasing the number of questions and restating them more accurately.

Data were collected through in person, online, and telephone interviews between July and September 2022. In the content analysis, all data were examined in general and the researcher and an expert from the field of educational sciences independently coded 20% of the data. In addition, in line with the deductive approach, the codes were combined under the themes created by literature review (Mayring, 2000). The agreement between the coders was determined as 92% via the reliability formula of Miles and Huberman (1994). Finally, the rest of the data was analyzed by the researcher.

In the study, credibility, confirmability, and transferability were ensured via supporting the findings by direct quotations; using purposive sampling and detailed description of data; by preserving the raw data and the coding study made (Yıldırım and Şimşek, 2013).

## **Results**

The findings indicate there are problems in IGPs arising from the faculty members like their dominant disciplinary perspective and the lack of communication. In addition, there are problems arising from students like not having enough information about the program they are involved in and not reflecting an interdisciplinary perspective on their studies. Finally, there are problems with the management of the programs, like the regulations not covering interdisciplinary programs, and problems in decision-making processes. They have made suggestions at the level of course, program, higher education institution, and higher education system. The findings will be discussed with the support of the literature, and suggestions will be presented on higher education institutions that implement or design interdisciplinary graduate programs and what needs to be done at the higher education system level in general.

**Keywords:** Graduate programs, Interdisciplinary education, Interdisciplinary program, Learning teaching in higher education, Quality in higher education

## **References**

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). United States of America: Sage.

- Goodman, B. E. & Huckfeldt, V. E. (2013) The rise and fall of a required interdisciplinary course: lessons learned. *Innovative Higher Education*, 39(1), 75–88. <http://doi.org/10.1007/s10755-013-9261-4>
- Holley, K. (2009). The challenge of an interdisciplinary curriculum: A cultural analysis of a doctoral degree program in Neuroscience. *Higher Education*, 58(2), 241–55. <http://doi.org/10.1007/s10734-008-9193-6>
- Holley, K. (2017). Interdisciplinary curriculum and learning in higher education. *Oxford Research Encyclopedia of Education, Administration and Leadership*. Retrieved from <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-138>
- Jacob, J. W. (2015). Interdisciplinary trends in higher education. *Palgrave Commun 1*, 15001. <https://doi.org/10.1057/palcomms.2015.1>
- Karaman, S. & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114.
- Klein, J. T. (2010). *Creating interdisciplinary campus cultures: A model for strength and sustainability*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lyall, C., Meagher, L., Bandola, J. & Kettle, A. (2015). *Interdisciplinary provision in higher education: current and future challenges*. Higher Education Academy. Retrieved from [https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/interdisciplinary\\_provision\\_in\\_he\\_1568037335.pdf](https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/interdisciplinary_provision_in_he_1568037335.pdf)
- Lindvig, K., Lyall, C. & Meagher, L. (2019). Creating interdisciplinary education within monodisciplinary structures: the art of managing interstitiality. *Studies in Higher Education*, 44(2), 347-360. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1365358>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: SAGE.
- Newswander, L. K. & Borrego, M. (2009). Engagement in two interdisciplinary graduate programs. *Higher Education*, 58, 551–562.



- Spelt, E. J. H., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Luning, P. A. & Mulder, M. (2009). Teaching and learning in interdisciplinary higher education: a systematic review. *Educational Psychology Review*, 21, 365–378. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9113-z>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9th ed.). Ankara: Seçkin.
- YÖK. (2022). Doktora Öğretiminin İyileştirilmesi Çalıştay Raporu. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2022/doktora-ogretiminin-iyilestirilmesi-calistayi.pdf>

## Öğretim Elemanlarının Gözünden Üniversitede İlk Ders

*Bildiri Kodu: 200*

**Elif İlhan**

*Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye*

elif.ilhan00@hbv.edu.tr

0000-0002-8536-1571

### **Giriş**

Üniversitelerde öğretilmede kalite, çok önemli ancak ulaşılması güç bir hedeftir. Bu hedefe ulaşabilmek için kurumsal politikaların oluşturulması, iç değerlendirme sistemlerinin kurulması, eğitim programlarının değerlendirilmesi, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin desteklenmesi, öğretim elemanları için sürekli öğrenme olanaklarının sunulması gibi çeşitli yöntemler izlenmektedir (Henard, 2010, s. 18). Bu yöntemlerin çoğu öğretim elemanlarının sorumluluklarıyla ilişkilidir. Çeşitli araştırmalarda da öğretilmede kaliteye ulaşmada öğretim elemanlarının sorumluluğu vurgulanmaktadır (Ghonji, Khoshnodifar, Hosseini ve Mazlounzadeh, 2015; Karakaya, Kılıç ve Uçar, 2013; Trautwein, 2018; Trigwell ve Prosser, 2004). Öğretim elemanlarının bu sorumlulukları gerçekleştirme sürecindeki *bireysel* nitelikteki iç etmenler öğretilme ilişkin algıları, öğrencilerin öğrenmesini sağlamada yaşadıkları mutluluğu ya da hayal kırıklıklarını kapsamaktadır (Cottrell ve Jones, 2003). Ryan, Fraser ve Dearn (2004) de öğretim elemanlarının bireysel motivasyonlarının ve özellikle göreve yeni başlayanların/başlayacak olanların öğretilme becerilerini geliştirmeye yönelik faaliyetlerin önemini vurgulamaktadır. Çünkü öğretim elemanlarının kullandığı yöntemleri ve bu konudaki algılarını zaman içerisinde değiştirmek zor olabilir (Kember ve Kwan, 2000). Yükseköğretimde öğretilme sorumluluğunu ilk kez üstlenen öğretim elemanlarının deneyimlerinin ayrıntılı incelenmesi sorunların ve olumsuz algıların henüz sürecin başında çözülmesini, ilgili gereksinimlerinin belirlenmesini sağlayabilir. Ayrıca böyle bir inceleme iyileştirici ve destekleyici programların daha etkili şekilde tasarlanması ve uygulanması için yol gösterici olabilir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının üniversitede ilk ders verme deneyimlerinin ayrıntılı olarak incelenmesidir.

## **Yöntem**

Araştırma, nitel araştırmalardan durum çalışmasına uygun olarak desenlenmiştir (Creswell, 2014). Bu araştırmada erişilebilir, bilgi sağlamaya istekli, araştırılan konuyu açıklayabilecek nitelikte olan (Creswell ve Poth, 2016) öğretim elemanları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeğe uygun olarak belirlenmiştir. Ölçütler; ilk ders verme deneyimlerini daha ayrıntılı hatırlayacakları öngörüldüğünden en fazla beş yıllık ders verme deneyimine sahip olmak ve pedagojik formasyona sahip olmayanların çalışmaya dâhil edilebilmesi için eğitim bilimleri dışındaki alanlarda lisansüstü eğitimini tamamlamış olmaktır. Bu ölçütlere uygun olarak bir devlet üniversitesinin sosyal bilimler ve sanat ile ilgili bölümlerinden araştırma görevlisi doktor (5 kişi), öğretim görevlisi doktor (4 kişi) ve doktor öğretim üyesi (1 kişi) olarak görev yapan toplam on öğretim elemanı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veriler, Mayıs-Haziran 2022 tarihleri arasında çevrimiçi görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve eğitim bilimleri alanından iki uzman ile yapılan çevrimiçi toplantı ile formun kapsam ve görünüş geçerliliği sağlanmıştır. Formun ilk bölümünde demografik bilgiler (dört soru); ikinci bölümünde ise ilk ders verme deneyimlerine ilişkin üç açık uçlu soru yer almaktadır. Araştırma verileri tümevarımcı yaklaşıma uygun olarak genel olarak incelenmiş, ardından kodlanmış ve kodlar, belirli temalar altında birleştirilmiştir (Mayring, 2000).

Araştırmada inandırıcılığını sağlamak için bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak ve veriler ayrıntılı betimlenerek aktarılabilirliği sağlanmıştır. Ayrıca teyit edilebilirliği sağlamak için yapılan kodlamalar araştırmacı tarafından saklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

## **Sonuçlar**

Araştırma bulgularına göre öğretim elemanları ilk ders deneyimlerini genellikle endişe, heyecan ve telaş gibi duygularına odaklanarak açıklamış ve bunun nedeni olarak deneyim/bilgi eksikleri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ilk ders deneyimlerinin büyük çoğunluğunun konu aktarımı üzerine kurulu olduğu ve yalnızca soru-cevap tekniğinin çok sınırlı sürelerde kullanıldığı belirlenmiştir. İlk ders deneyimindeki öğrenci tepkilerini açıklarken ise sınıf yönetimi konusunda bilgi/tecrübe eksikliklerine odaklanmışlardır. Öğretim elemanlarından bazıları ilk ders deneyimlerinden yola çıkarak aldıkları lisansüstü eğitim sürecinde öğrenme-öğretme becerilerini geliştirmeye yönelik kendilerine herhangi bir olanak sunulmadığını ve bunun eksikliğini ders vermeye başladıklarında hissettiklerini belirtmişlerdir. Araştırma bulgularına

dayalı olarak lisansüstü eğitim sürecinde öğretim elemanlarına zorunlu/seçmeli dersler, seminerler, informal öğrenme olanakları sunularak onların öğretme becerilerinin desteklenmesi önerilebilir. Ayrıca özellikle öğretim ilke/yöntemlerine ve sınıf yönetimi ile ilgili bilgi/becerilerin kazandırılmasına odaklanılabilir. Böylelikle üniversitelerde öğretimde kaliteye ulaşmada öğretim elemanları desteklenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Lisansüstü eğitim, Öğretim elemanının öğretme görevi, Üniversitelerde öğretme, Üniversitelerde kalite

### **Kaynaklar**

Cottrell, S. A. & Jones, E. A. (2003). Researching the scholarship of teaching and learning an analysis of current curriculum practices. *Innovative Higher Education*, 27, 169-181. <https://doi.org/10.1023/A:1022303210086>

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. b.). Los Angeles, CA: Sage.

Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Los Angeles, CA: Sage.

Ghonji, M., Khoshnodifar, Z., Hosseini, S. & Mazlounzadeh, S. M. (2015). Analysis of the some effective teaching quality factors within faculty members of agricultural and natural resources colleges in Tehran University. *Journal of the Saudi Society of Agricultural Sciences*, 14(2), 109-115. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jssas.2013.04.003>

Henard, P. (2010). *Learning our lesson: review of quality teaching in higher education*. Paris: OECD Publishing. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/learning-ourlesson\\_9789264079281-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/learning-ourlesson_9789264079281-en#page1) sayfasından erişilmiştir.

Karakaya, A., Kılıç, İ. & Uçar, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin öğretim kalitesi algısı üzerine bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(40), 40-55.

Kember, D. & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 28(5), 469-490. <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>

- Ryan, Y., Fraser, K. & Dearn, J. (2004). Towards a profession of tertiary teaching: academic attitudes in Australia. K. Fraser (Ed.), *Education development and leadership in higher education: Implementing an institutional strategy* içinde (s. 182-197). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203463734>
- Trautwein, C. (2018). Academics' identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 995–1010. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.144973>
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424. <https://doi.org/1040-726X/04/1200-0409/0>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. b.). Ankara: Seçkin.

## **First Lecture at University from the Perspective of Faculty Members**

*Paper ID: 200*

**Elif İlhan**

*Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye*

elif.ilhan00@hbv.edu.tr

0000-0002-8536-1571

### **Introduction**

Teaching quality at university is a crucial yet challenging goal to meet. To reach teaching quality, universities use various strategies like establishing institutional regulations and internal evaluation systems, assisting learning-teaching initiatives, and giving faculty members opportunities for continual learning (Henard, 2010, p. 18). Numerous studies highlight faculty members' related responsibilities (Ghonji, Khoshnodifar, Hosseini and Mazlounzadeh, 2015; Karakaya, Kılıç and Uçar, 2013; Trautwein, 2018; Trigwell and Prosser, 2004). The individual internal factors in the process of realizing these responsibilities of the instructors include their perceptions of teaching, their happiness or disappointments in enabling students to learn (Cottrell and Jones, 2003). Ryan, Fraser and Dearn (2004) also emphasize the importance of individual motivation and the opportunities to improve the teaching skills the faculty members, who have just started or will start teaching because changing their teaching methods can be as difficult as changing their teaching perceptions (Kember and Kwan, 2000). A detailed review of the experiences of the faculty members teaching in higher education for the first time can help to solve the problems, negative perceptions, and their needs at the very beginning of the process. In addition, such a review can guide the design and implementation of remedial and supportive programs more effectively. In this context, the study aims to review the first teaching experiences of the faculty members in detail.

### **Methodology**

The qualitative study was designed as a case study (Creswell, 2014). To choose faculty members accessible, willing to provide information, and capable of explaining the study subject (Creswell and Poth, 2016), criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, were applied. These criteria include having no more than five years of teaching experience, as it is predicted that they can remember their first teaching experience in more detail, and having

a graduate degree in fields other than educational sciences to include those who do not have pedagogical formation. In accordance with these criteria, a total of ten faculty members working as research assistant doctors (5 people), lecturer doctors (4 people) and assistant professor (1 person) from social sciences and arts departments of a state university constituted the study group.

The data were collected between May-June, 2022 via online interviews. The interview form was prepared by the researcher and the content and face validity of the form was ensured through an online meeting with two experts from the field of educational sciences. There are four questions about demographic information in the first part of the form and three open-ended questions about their first teaching experiences in the second part. In accordance with the inductive approach, the data were examined, then coded and the codes were combined under certain themes (Mayring, 2000).

The findings are supported by direct quotations to ensure their credibility. Transferability was ensured using the purposive sampling method and describing the data in detail. To ensure confirmability, the codes are kept by the researcher (Yıldırım and Şimşek, 2013).

## **Results**

The faculty members explained their first lecture by focusing on their emotions like anxiety, excitement, and rush, and cited a lack of experience/knowledge as the cause. Most first lectures were based on content transfer and only the question-answer technique was used limitedly. While explaining the students' reactions, they focused on the lack of skills in classroom management. Some stated they were not provided with any opportunity to improve their learning-teaching skills during their graduate education and they felt its absence when started teaching. Based on the findings, their teaching skills should be supported by offering compulsory/elective courses, seminars, and informal learning opportunities during their graduate education. Additionally, they should center on especially teaching principles/methods and classroom management. In this way, faculty members can be supported in achieving teaching quality at universities.

**Keywords:** Graduate education, Quality in universities, Teaching at universities, Teaching role of faculty members

## References

- Cottrell, S. A. & Jones, E. A. (2003). Researching the scholarship of teaching and learning an analysis of current curriculum practices. *Innovative Higher Education*, 27, 169-181. <https://doi.org/10.1023/A:1022303210086>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Los Angeles, CA: Sage.
- Ghonji, M., Khoshnodifar, Z., Hosseini, S. & Mazlounzadeh, S. M. (2015). Analysis of the some effective teaching quality factors within faculty members of agricultural and natural resources colleges in Tehran University. *Journal of the Saudi Society of Agricultural Sciences*, 14(2), 109-115. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jssas.2013.04.003>
- Henard, P. (2010). *Learning our lesson: review of quality teaching in higher education*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from [https://read.oecd-ilibrary.org/education/learning-ourlesson\\_9789264\\_079281-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/learning-ourlesson_9789264_079281-en#page1)
- Karakaya, A., Kılıç, İ. & Uçar, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin öğretim kalitesi algısı üzerine bir araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(40), 40-55.
- Kember, D. & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 28(5), 469-490. <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Ryan, Y., Fraser, K. & Dearn, J. (2004). Towards a profession of tertiary teaching: academic attitudes in Australia. In K. Fraser (Ed.), *Education development and leadership in higher education: Implementing an institutional strategy* (pp. 182-197). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203463734>
- Trautwein, C. (2018). Academics' identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 995–1010. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.144973>



Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424. <https://doi.org/1040-726X/04/1200-0409/0>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9th ed.). Ankara: Seçkin.

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının 21. Yüzyıl  
Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi**

*Bildiri Kodu: 201*

**Zeliha Zuhul Güven**

*Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*

zzuhalguyen@gmail.com

0000-0002-5523-3843

**Ayten Bülbül**

*Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*

aytensahinbulbul@gmail.com

0000-0002-5938-2061

**Giriş**

Sayıları son yıllarda giderek artan uluslararası öğrenciler genellikle öğrenim dili Türkçe olan üniversitelerde eğitim almaktadır. Bu öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri için hazırlanan ders kitaplarında çeşitli sorunlar olduğu ileri sürülmüştür (Demir ve Açık, 2011; Oktay, 2015; Tok, 2013). Ders kitaplarının öğrencinin ihtiyaçlarını gözetenek hazırlanması, içeriklerin eğitim programının hedefleri ile uyumlu ve tutarlı olması, hedef dil ile öğrenci arasında bir tür köprü görevi yapması eğitimin niteliği açısından çok önemlidir (Cunningsworth, 1995, s. 15-17). Teknoloji, dijitalleşme ve küreselleşme gibi olguların yirmi birinci yüzyılda hızla egemenleştiği görülmektedir. Bu egemenleşmenin getirdiği hızlı değişimlerin yanı sıra tüm dünyayı etkileyen küresel salgın, bölgesel savaşlar ve çatışmalar uluslararası göçü önemli ölçüde etkilemiştir. Pek çok paradigmanın sarsıldığı yeni yüzyılda insanların yeni becerilere ihtiyacı olduğu görülmektedir. Eğitim bilimi ilkelerine dayalı, zengin içeriğe sahip, iyi tasarlanmış ders kitaplarının önemli olduğu savına dayanarak gerçekleştirilen bu çalışma, yükseköğretimin uluslararasılaşmasında önemli bir rolü olan Yabancı Dil Olarak Türkçe (YDTÖ) alanında ders kitabı olarak kullanılan *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* kitap setini 21. yüzyıl yeterlilikleri çerçevesinde incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

## Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Anlamayı derinleştirmek ve bilgiyi zenginleştirmek için, basılı ve elektronik materyallerin gözden geçirilmesi veya değerlendirilmesinde kullanılan sistematik işlemler dizgesi olarak tanımlanan doküman incelemesi nitel bir araştırma yöntemidir (Bowen, 2009). İnceleme sürecinde *İstanbul Yabancılar için Türkçe* adlı ders kitabının A1, A2, B1, B2, C1 ve C1+ düzeylerinde yer alan tüm metinler ve etkinlikler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi ortak noktaları olan verileri kodlama ve temalandırma işleminden geçirerek araştırılan konuyu derinlemesine inceleme fırsatı veren bir araştırma tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227). Söz konusu kitap setinde yer alan metin ve etkinlikler 21. yy becerileri ölçüt alınarak incelenmiş; kontrol listeleri yoluyla kodlanan ve temalaştırılan verilerin frekansları belirlenerek elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

## Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar

Araştırmaya konu olan materyalin incelenmesinde 21. yüzyıl yeterliliklerini belirlerken ölçüt olarak Partnership for 21st Century Skills (2009) tarafından yayımlanan ve BattleforKids (2019) tarafından güncellenen çerçeve dikkate alınmıştır. Bu çerçevede yeterlilikler *21. Yüzyıl Konuları, Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Kullanma Becerileri* ile *Hayat ve Kariyer Becerileri* olarak adlandırılan dört ana başlık altında sınıflandırılmıştır. İnceleme sonucunda YDTÖ alanında yaygın olarak kullanılan *İstanbul Yabancılar için Türkçe* kitap setinin tüm düzeylerinde ünite temaları bağlamında 21. yy yeterlilik çerçevesinde bulunan dört ana başlığın yer aldığı görülmüştür. Öte yandan, 21. yy yeterlilik çerçevesine alt başlıklar kapsamında daha ayrıntılı bir değerlendirme yapıldığında dengeli bir dağılım olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, söz konusu ders kitabında yer alan etkinliklerin incelenmesi sonucunda *21. Yüzyıl Konuları* ana başlığında yığılma olduğu; *Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Kullanma Becerileri* ile *Hayat ve Kariyer Becerileri* adlı diğer üç ana başlıkta ise etkinliklerin dikkat çekici bir sıklıkta azaldığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulguları ulusal alanyazında yer alan çalışmalarla karşılaştırmak amacıyla yapılan incelemeler sonucunda, yükseköğretimde YDTÖ amacıyla kullanılan ders kitaplarının 21. yüzyıl yeterlilikleri bağlamında incelendiği bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Türkçenin ana dil olarak öğretilmesinde kullanılan eğitim programları ve ders kitaplarını 21. yüzyıl yeterlilikleri açısından ele alan çalışmaların karşılaştırılması sonucunda ise önemli benzerlikler olduğu tespit edilmiştir (Bal, 2018; Dilekçi ve Karatay, 2021; Erdamar ve Barası, 2021; Kayhan, Altun ve Gürol, 2019). Ayrıca, uluslararası alanyazında yer alan benzer

çalışmalarda ortak sorunların ortaya konduğu görülmüştür (Bouزيد, 2016; Li, 2016; Rinekso, 2021). Sonuç olarak, YDTÖ alanında öğrencilerin dil becerileri kazanmalarının yanı sıra çağın gerekliliklerine uyum sağlamalarına katkıda bulunacak eleştirel düşünme, eşgüdümlü çalışma, kültürler arası iletişim kurma becerileri edinmelerini sağlayan; çoklu medya ve teknolojiler kullanmalarına olanak veren ders materyalleri ve eğitim programlarının hazırlanması gerekliliği vurgulanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Çağdaş ders materyalleri, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Yükseköğretim

### **Kaynaklar**

- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64.
- BattleforKids. (2019). Framework for 21st Century Learning Definitions. [http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_DefinitionsBFK.pdf](http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Bouزيد, H. A. (2016). Boosting 21 st century skills through Moroccan ELT textbooks. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 1(2), 97-108
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: MacMillan Publishers Limited
- Demir, A. & Açık, D. D. F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30, 51-72.
- Dilekçi, A. & Karatay, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(4), 1430-1444.
- Erdamar, G. & Barası, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 312-342.
- Kayhan, E., Altun, S. & Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nın 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.

- Li, C. Y. (2016). A study on public English course books in higher vocational college—taking 21st century practical college English. Y. C. et al. (Ed.), *Proceedings of the International Conference on Humanities and Social Science* içinde (s. 179-184). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/hss-26.2016.28>
- Oktay, M. R. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının Bloom Taksonomisi'ndeki bilişsel düzeyler açısından incelenmesi*. [https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/63910/yokAcikBilim\\_10065019.pdf?sequence=-1&isAllowed=y](https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/63910/yokAcikBilim_10065019.pdf?sequence=-1&isAllowed=y) sayfasından erişilmiştir.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). P21 Framework Definitions <https://eric.ed.gov/?id=ED519462> sayfasından erişilmiştir.
- Rinekso, A. B. (2021). The representation of 21st century skills in an Indonesian EFL textbook. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Learning*, 24(1), 191-211.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

# **Examining the Textbooks Used in Teaching Turkish as a Foreign Language in Terms of 21<sup>st</sup> Century Competencies**

*Paper ID: 201*

**Zeliha Zuhul Güven**

*Necmettin Erbakan University, Turkiye*

zzuhalguyen@gmail.com

0000-0002-5523-3843

**Ayten Bülbul**

*Necmettin Erbakan University, Turkiye*

aytensahinbulbul@gmail.com

0000-0002-5938-2061

## **Introduction**

The international students, who have increased in number in recent years, mostly study at universities where the medium language is Turkish. Some studies have revealed that there are various problems in the textbooks prepared for these students (Demir and Açık, 2011; Oktay, 2015; Tok, 2013). According to Cunningsworth (1995, pp. 15-17), in order to ensure the quality, textbooks should be written considering the needs of the students; the contents should be compatible and consistent with the objectives of the curriculum; and they should serve as a kind of bridge between the target language and the student. It is evident that phenomena such as technology, digitalization and globalization are rapidly dominating the world in the twenty-first century. Along with all these rapid changes, the global pandemic and the regional conflicts and wars have affected international movement of people. Many paradigms have changed, and it became apparent that people need new skills in the new century. The study is based on the argument that well-designed textbooks which are developed according to educational science principles are important; and correspondingly, it was carried out to examine *Istanbul Turkish for Foreigners*, a textbook used in Teaching Turkish as a Foreign Language (TTFL), within the framework of 21st century competencies.

## **Methodology**

In this study, one of the qualitative research methods, document analysis, was used. Document analysis is defined as a systematic process used in the review or evaluation of printed and electronic materials to deepen understanding and enrich knowledge (Bowen, 2009). All texts and activities in the A1, A2, B1, B2, C1 and C1+ levels of the *Istanbul Turkish for Foreigners* textbook were analysed by content analysis technique. Content analysis is a research technique that gives opportunity to examine the data through coding and theming processes (Yıldırım and Şimşek, 2008, p. 227). The texts and activities in the book set were analysed according to the 21st century skills; the frequencies of the data coded and themed through checklists were determined; and the findings were presented in tables.

## **Results / Expected Outcomes**

In order to examine the textbook in the study, the P21 Framework for 21<sup>st</sup> century, published by Partnership for 21st Century Skills (2009) and updated by BattleforKids (2019), were regarded as a criterion. In this framework, competencies are classified under four main groups, namely *21st Century Topics Learning and Innovation Skills, Knowledge, Media and Technology Usage Skills, and Life and Career Skills*. As a result of the examination, it was found that four main titles were placed as unit themes at all levels of the book set. On the other hand, a more detailed investigation made within the scope of the sub-headings of the 21st century skills framework revealed that there was not a balanced distribution. Furthermore, as a result of the examination of the activities in the textbook, it was found that the activities were mostly placed in the *21st Century Topics*; and the number of activities decreased with a remarkable frequency in the other three main topics, *Learning and Innovation Skills, Knowledge, Media and Technology Usage Skills, and Life and Career Skills*. The literature review of domestic literature revealed that no study has been conducted so far into the textbooks used for the purpose of TTLL in higher education within the scope of the 21st century competencies. As a result of the comparison of the studies that deal with the educational programs and textbooks used in teaching Turkish as a mother tongue in terms of 21st century competencies, it was found that there were some significant similarities between the findings (Bal, 2018; Dilekçi and Karatay, 2021; Erdamar and Barası, 2021; Kayhan, Altun and Gürol, 2019). In addition, a review into international literature revealed that some problems were common in other countries (Bouzid, 2016; Li, 2016; Rinekso, 2021). As a conclusion, it was emphasized that it is essential in TTFL to develop educational programmes and materials that

will enable students to think critically, work in collaboration, communicate cross-culturally, and use multiple media and technologies efficiently.

**Keywords:** Higher education, Contemporary educational materials, Teaching Turkish as a foreign language

## References

- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64.
- BattleforKids. (2019). Framework for 21st Century Learning Definitions. Retrieved from [http://static.battleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_DefinitionsBFK.pdf](http://static.battleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf)
- Bouزيد, H. A. (2016). Boosting 21 st century skills through Moroccan ELT textbooks. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 1(2), 97-108
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9, 27-40.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: MacMillan Publishers Limited
- Demir, A. & Açık, D. D. F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30, 51-72.
- Dilekçi, A. & Karatay, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(4), 1430-1444.
- Erdamar, G. & Barası, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 312-342.
- Kayhan, E., Altun, S. & Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe öğretim programı (2018)'nın 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.
- Li, C. Y. (2016). A study on public English course books in higher vocational college—taking 21st century practical college English. In Y. C. et al. (Ed.), *Proceedings of the International Conference on Humanities and Social Science* (pp. 179-184). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/hss-26.2016.28>
- Oktay, M. R. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının Bloom Taksonomisi'ndeki bilişsel düzeyler açısından incelenmesi*. Retrieved from



[https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/63910/yokAcikBilim\\_10065019.pdf?sequence=-1&isAllowed=y](https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/63910/yokAcikBilim_10065019.pdf?sequence=-1&isAllowed=y)

Partnership for 21st Century Skills. (2009). P21 Framework Definitions. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED519462>

Rinekso, A. B. (2021). The representation of 21st century skills in an Indonesian EFL textbook. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Learning*, 24(1), 191-211.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

**Eğitim Fakóltesi İçin Toplumsal Cinsiyet Eđitliđi Eğitimi Dersine Yönelik Öğretim  
Programı İhtiyaç Analizialışması**

*Bildiri Kodu: 203*

**Burcu şanlı**

*Mersin Üniversitesi, Türkiye*

sanli.burcu@hotmail.com

0000-0002-2573-7733

**Fazilet Karakuş**

*Mersin Üniversitesi, Türkiye*

kkfazilet@gmail.com

0000-0002-6455-9845

## **Giriş**

Toplumsal cinsiyet, bireyler için toplumsal olarak oluşturulmuş roller, öğrenilmiş davranış ve beklentilere işaret etmek için kullanılan bir kavramdır (Ecevit, 2003, s. 83). ‘Toplumsal cinsiyet eğitliği’ kavramı, cinsiyetleri ne olursa olsun tüm bireylerin; aile,çalışma, hukuk, eğitim, siyaset, din, sağlık ve benzeri toplumsal kurumlar içinde mevcut kaynaklara, fırsatlara, güce sahip olma ve kullanımlarında eğitliğini ifade etmektedir (UNESCO, 2014, s. 14). ‘Toplumsal cinsiyet eğitliği eğitimi’ ise, toplumsal cinsiyet eğitliğinin sağlanabilmesi amacıyla, bireylerde cinsiyet temelli ayrımcılık ve eğitsizliklere yönelik mücadele için farkındalık ve duyarlılık sağlamak hedefiyle yapılan her türlü eğitim etkinliği olarak tanımlanabilir. Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakóltesi öğrencileri için ‘toplumsal cinsiyet eğitliği eğitimi’ dersine yönelik öğretim programının eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Bu araştırma kapsamında, ‘toplumsal cinsiyet eğitliği eğitimi’ dersine yönelik bir öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinin önceki aşaması olan mevcut durumun belirlenmesi hedefiyle ihtiyaç analizialışması yapılmıştır.

## **Yöntem**

Veri toplama sürecinde nitel yöntemlerden görüşme yoluyla veriler elde edilmiştir. İhtiyaç analizialışması kapsamında yapılan görüşmeler: i) ‘Toplumsal Cinsiyet/Kadınalışmaları alanında ders yürütmüş olan öğretim üyeleri, ii) Eğitim Fakóltesi’nde ders yürütmüş olan

öğretim üyeleri, iii) okul öncesi öğretmenleri, iv) sınıf öğretmenleri v) Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan ve ‘toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi’ seçmeli dersini alan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen veriler ‘içerik analizi’ yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler yoluyla elde edilen bulgular; i) ‘toplumsal cinsiyet eşitliği eğitiminde mevcut durum’, ii) ‘eğitim birimlerinde mevcut durum’, iii) ‘toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi kazanımları’, iv) ‘toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi dersi içeriği’, v) ‘toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi dersi öğrenme-öğretme süreçleri’ vi) ‘toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi dersi ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri’ şeklinde temalara ayrılarak incelenmiştir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi dersine yönelik bir öğretim programının geliştirilmesi hedefiyle yapılan ihtiyaç analizi sonucunda ortaya çıkan mevcut duruma göre; cinsiyeti nedeniyle dezavantajlı konuma düşen bireylerin maruz kaldığı eşitsizlik, ayrımcılık ve şiddetin ortadan kaldırılması için, öncelikle eğitim ortamlarında toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik farkındalık ve duyarlılık sağlanması gerekliliği ortaya konmuştur. Buna ek olarak, toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda sahip olunan bilgi birikimi ve görüşler göz önüne alındığında, öğretmen adaylarına yönelik toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine gereksinim duyulduğu saptanmıştır. Eğitim Fakültesi öğrencilerine yönelik toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin bilgi, beceri ve tutum geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Geliştirilmesi hedeflenen toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi dersine yönelik öğretim programı kapsamında, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin, oluşturma yaklaşımına dayalı ve öğrenci merkezli olarak yürütülmesi gerekliliği ortaya konmuştur. Bu kapsamda sınıf/grup tartışması, örnek olay, anlatım, drama, soru-cevap, video/film analizi, problem çözme, beyin fırtınası gibi yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi dersine yönelik öğretim programının etkililiği ve öğretmen adaylarının performansı otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı olan ‘öğrenci ürün dosyası’ ve ‘performans değerlendirme’ kullanılarak gerçek yaşam becerilerindeki performanslarını yansıtan değerlendirme yöntemleri ile belirlenmesi gerekliliği ortaya konmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Görüşme, İhtiyaç analizi, Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi.

### **Kaynaklar**

Ecevit, Y. (2003). Toplumsal cinsiyetle yoksulluk ilişkisi nasıl kurulabilir? Bu ilişki nasıl çalışılabilir? *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 83-88.

UNESCO. (2014). *Gender equality: Heritage and creativity*. France: Unesco Publishing.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002294/229418e.pdf> sayfasından erişilmiştir.

**Curriculum Needs Analysis Study for the Gender Equality Education Course for the  
Faculty of Education**

*Paper ID: 203*

**Burcu Şanlı**

*Mersin University, Türkiye*

sanli.burcu@hotmail.com

0000-0002-2573-7733

**Fazilet Karakuş**

*Mersin University, Türkiye*

kkfazilet@gmail.com

0000-0002-6455-9845

## **Introduction**

Gender is a concept that is used to indicate socially formed roles, learned behaviors and expectations for individuals (Ecevit, 2003, p. 83). The concept of 'gender equality' denotes the equality of all individuals, regardless of their gender in the possession and use of existing resources, opportunities, power within the family, work, law, education, politics, religion, health and similar social institutions (UNESCO, 2014, p. 14). 'Gender equality education', on the other hand, can be defined as all kinds of educational activities carried out with the aim of raising awareness and sensitivity for the struggle against gender-based discrimination and inequalities in individuals in order to achieve gender equality. The aim of this research is to determine the educational needs of the curriculum for the 'gender equality education' course for the students of the Faculty of Education. Within the scope of this research, a needs analysis study was conducted with the aim of determining the current situation, which is an earlier stage of designing, implementing and evaluating a curriculum for the 'gender equality education' course.

## **Methodology**

In the data collection process, the data were collected through interviews, using qualitative methods. The interviews conducted within the scope of the needs analysis study were carried out with: i) Faculty members who taught courses in the field of 'Gender/Women's Studies, ii)

Faculty members who taught courses at the Faculty of Education, iii) preschool teachers, iv) classroom teachers, and v) pre-service teachers studying at the Faculty of Education and taking the elective course 'gender equality education'. The data collected through interviews were analyzed using a 'content analysis' method. Findings obtained through interviews conducted within the scope of the research were analyzed by dividing them into the following themes: i) 'current situation in gender equality education', ii) 'current situation in education units', iii) 'gender equality education achievements', (iv) 'gender equality education course content', v) 'teaching-learning processes of the gender equality education course' vi) 'gender equality education course assessment and evaluation methods and techniques'.

### **Results / Expected Outcomes**

According to the current situation revealed through the needs analysis conducted to develop a curriculum for the gender equality education course, the study revealed that raising awareness and sensitivity towards gender equality is necessary in educational settings to eliminate the inequality, discrimination, and violence experienced by individuals who are disadvantaged because of their gender. In addition, considering the knowledge and opinions on gender equality, it was determined that there is a need for gender equality education for pre-service teachers. It was determined that knowledge, skills, and attitudes regarding gender equality should be developed for the students of the Faculty of Education. The study also revealed that it is necessary to conduct the teaching-learning process based on a constructivist and student-centered approach in the curriculum for the gender equality education course aimed to be developed. In this context, it was determined that methods and techniques such as class/group discussion, case study, lecture, drama, question and answer, video/film analysis, problem solving, and brainstorming are needed. It was revealed that the effectiveness of the curriculum for the gender equality education course and the performance of pre-service teachers should be determined with assessment methods that reflect their performance in real life skills by using 'student product file' and 'performance evaluation', which are based on an authentic assessment approach.

**Keywords:** Gender equality education, Interview, Needs analysis.

### **References**

Ecevit, Y. (2003). Toplumsal cinsiyetle yoksulluk ilişkisi nasıl kurulabilir? Bu ilişki nasıl çalışılabilir? *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 83-88.

UNESCO. (2014). *Gender equality: Heritage and creativity*. France: Unesco Publishing.

Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002294/229418e.pdf>

# Öğretmen Eylem Araştırmasının Potansiyelini Hatırlamak: Yurttaşlık Eğitim Programı Örneği

*Bildiri Kodu: 210*

**Özge Karakuş Özdemirci**

*Bağımsız Araştırmacı, Türkiye*

ozgekarakusozdemirci@gmail.com

0000-0003-3957-2711

**Hanife Akar**

*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

hanif@metu.edu.tr

0000-0001-7819-5758

## Giriş

Yurttaşlık eğitiminin amacı, öğrencilerin, eleştirel düşünmeyi, bir arada yaşamayı ve işbirliğini öğrenmeleri ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri için bütüncül, katılımcı ve disiplinler arası bir yaklaşım gerektiren yaratıcı ve etkileşimli öğrenme ortamları yaratmaktır (Eurydice, 2017). Türkiye, yurttaşlık eğitiminin hem zorunlu derslere entegre edildiği hem de 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi (İHYD) eğitim programı ile, ayrı bir ders olarak okutulduğu ülkelerden biridir. Ayrıca, ulusal eğitim programının amacı, *öğrencileri, aktif, problem çözen, eleştirel düşünen, girişimci, kültüre ve topluma katkıda bulunan bireyler* olarak yetiştirmektir (MEB, 2018, s. 4).

Öte yandan, araştırmalar, standardize edilmiş bir ulusal eğitim programına sahip böylesine merkezi yapıdaki bir eğitim sisteminde (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2020) öğretmenlerin, program geliştirme sürecine dâhil edilmedikleri için kendilerini “güçsüz” ve “dikkate alınmayan” eğitim çalışanları olarak hissettiklerini göstermektedir (Aktaş-Salman, 2020; Kaya, Çetin ve Yıldırım, 2012; Yıldız ve Ünlü, 2014). Bu noktada sorulabilecek en önemli sorulardan biri şudur; dikkate alınmadığını ve sistem içerisinde gücünün olmadığını hisseden öğretmenler, öğrencilerini, “özne” olabilen yurttaşlar olarak destekleyecek sınıf ortamını nasıl sağlayabilir?

1950'lerden beri, öğretmen eylem araştırmasını teşvik ederek, eğitim programını ve bu alandaki araştırmaları geliştirmek için eylem araştırmasının nasıl kullanılabileceğine (Burnaford, Beane



ve Brodhagen, 1994; McKernan, 1987; Saban, 2021) ve öğretmen eğitimi programlarına eylem araştırmasının dâhil edilmesinin gerekliliğine (Campbell, 2013; Simms, 2013) ilişkin çalışmalar mevcuttur. Bu bağlamda, öğretmen eylem araştırmasının eğitim programı çalışmaları için önemini hatırlayarak, bu çalışma, sınıf içi gözlemlerden ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerden toplanan veriler aracılığıyla yurttaşlık eğitim programını geliştirmek için öğretmen eylem araştırmasının gerekliliğini ve potansiyelini tartışmayı amaçlamaktadır.

## **Yöntem**

Bu çalışma, sınıf gözlemlerine ve yansıtıcı öğretmen görüşmelerine dayalı etnografik bir araştırmadır. Veri kaynakları, Türkiye'nin güneyinde yer alan bir ildeki altı farklı okulda yer alan yedi sınıfta ( $n=7$ ), yapılandırılmış ve katılımsız sınıf gözlemleri sırasında alınan alan notlarından ve bu sınıfların öğretmenleriyle ( $n=7$ ) yapılan yarı-yapılandırılmış yansıtıcı görüşmelerden oluşmaktadır. Önce öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, ardından İHYD derslerinde en az beş ders saati olmak üzere sınıf-içi gözlemler yapılmıştır. Çalışmada, görüşme formu ve sınıf gözlem formu kullanılmıştır. Yedi görüşme ve elli ders saati sınıf içi gözlemi kapsayan veri toplama süreci, verinin doygunluğa ulaşması sebebiyle üç ay sürmüştür. Veri analizi, tümevarımsal içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir.

## **Sonuçlar**

Bulgular, yurttaşlık eğitiminde öğretim sürecinin büyük ölçüde öğretmen merkezli olduğunu ve bilgi inşasının, önceki araştırma bulgularıyla tutarlı olarak, ders anlatımı ve kapalı soru-cevap tipi öğrenme ortamları yoluyla gerçekleştiğini ortaya koymuştur (Bağlı ve Çayır, 2011; Karakuş-Özdemirci, Aksoy ve Ok, 2020). Ayrıca gözlem bulguları, öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerine demokratik ve aktif vatandaşlar olmaları için zenginleştirici deneyimler sunma konusunda yetkin olmadığını, yansıtıcı görüşme bulguları ise bunun eksikliğini hissetmediklerini göstermiştir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin eğitim sisteminin 'özneleri' olarak eğitim programını zenginleştirmeye yönelik eylem alanlarını arttırmalarının, öğrencilerin aktif vatandaş olmalarına yardımcı olacak sınıf ortamları yaratmalarına yardımcı olabileceğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda bulgular, yurttaşlık eğitim programını ve bu alandaki araştırmaları geliştirmek için eylem araştırmasının potansiyelini tartışmak için bir temel oluşturmaktadır. Öte yandan bu öğretmen adaylarının, öğrencilerin sınıf deneyimlerini zenginleştirmek için eylem araştırması kullanma yetkinliklerinin geliştirilmesini gerektirmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Yurttaşlık eğitimi, Öğretmen eğitimi, Eğitim programları araştırması, Yurttaşlık eğitim programını geliştirmek için eylem araştırmasının potansiyeli, Etnografya

### **Kaynaklar**

Aktaş-Salman, U. (2020). Uzun hikaye: Kahraman değil, öğretmenim. <https://www.egitimreformugirisimi.org/kahraman-degil-ogretmenim/> sayfasından erişilmiştir.

Bağlı, M. T. & Çayır, K. (2011). No one respects them anyway: Secondary school students' perceptions of human rights education in Turkey. *Intercultural Education*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.549641>

Burnaford, G., Beane, J. & Brodhagen, B. (1994) Teacher Action research: inside an integrative curriculum. *Middle School Journal*, 26(2), 5-13. <https://doi.org/10.1080/00940771.1994.11494403>

Campbell, K. H. (2013). A call to action: More practitioner research. *Democracy & Education*, 21(2), 1-8.

Çobanoğlu, R. & Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyetin ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810-830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>

Eurydice. (2017). Citizenship Education at School in Europe. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.

Karakuş-Özdemirci, Ö., Aksoy, A. N. & Ok, A. (2020). Evaluation of Human Rights, Civics and Democracy Curriculum through Eisner’s Evaluation Framework. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 136-150.

Kaya, E., Çetin, P. S. & Yıldırım, A. (2012). Transformation of centralized curriculum into classroom practice: An analysis of teachers’ experiences. *International Journal of Curriculum and Instruction Studies*, 2(3), 103-114.

McKernan, J. (1987). Action research and curriculum development. *Peabody Journal of Education*, 64(2), 6-19. <https://doi.org/10.1080/01619568709538548>

MEB. (2018). Fen Bilimleri Öğretim Programı, 3-8 Sınıflar. Ankara: MEB. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> sayfasından erişilmiştir.

- Saban, A. (2021). Curriculum development through action research: A model proposal for practitioners. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 299-354. <https://doi.org/1014527/pegegog.2021.009>
- Simms, M. (2013). A teacher-educator uses action research to develop culturally conscious curriculum planners. *Democracy & Education*, 21(2). <http://democracyeducationjournal.org/home/vol21/Iss2/3> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, A. & Ünlü, D. (2014). Metaforlarla öğretmenliğin dönüşümü: “Dün heybetli bir şelaleydik, bugün ise kurumaya yüz tutmuş dere”. N. S. Baykal, A. Ural & Z. Alica (Ed.), *Eleştirel eğitim seçkisi* içinde (s. 56-67). Ankara: Pegem A.

# Recalling the Potential of Teacher Action Research: The Case of Citizenship Education Curriculum

*Paper ID: 210*

**Özge Karakuş Özdemirci**

*Independent Researcher, Türkiye*

ozgekarakusozdemirci@gmail.com

0000-0003-3957-2711

**Hanife Akar**

*Middle East Technical University, Türkiye*

hanif@metu.edu.tr

0000-0001-7819-5758

## Introduction

Citizenship education creates engaging and interactive learning environments for students to promote critical thinking, learning to live together, cooperation, or problem-solving skills, which requires a holistic, participatory, and interdisciplinary approach (Eurydice, 2017). Türkiye is one of the countries where citizenship education is integrated into compulsory subjects and delivered as a separate subject, namely the 4th grade Human Rights, Civics and Democracy (HRCD) curriculum. In addition, the national curriculum's goal is to raise individuals as *active citizens, problem solvers, critical thinkers, entrepreneurs, and contributors to the culture and society* (MoNE, 2018, p. 4).

On the other hand, in such a centralized education system with a highly standardized national curriculum (Çobanoğlu and Yıldırım, 2020), teachers feel as if they are "powerless" and "voiceless" to contribute, and transform since they are not included in the curriculum development process (Aktaş-Salman, 2020; Kaya, Çetin and Yıldırım, 2012; Yıldız and Ünlü, 2014). How do teachers ensure a classroom environment for students to support them about being the 'subjects' as citizens while they feel voiceless and powerless?

Since the 1950s, there have been studies on how to use action research to improve the curriculum by promoting teacher action research (Burnaford, Beane and Brodhagen, 1994; McKernan, 1987; Saban, 2021), and teaching action research in teacher education programs

(Campbell, 2013; Simms, 2013). In this context, recalling the importance of teacher action research for curriculum studies, this study aims to discuss the necessity and potential of teacher action research to improve citizenship education curriculum through data collected from classroom observations and semi-structured interviews.

## **Method**

This is ethnographic research based on classroom observations and reflexive teacher interviews. Data sources comprised the field notes taken during structured and non-participant classroom observations in seven classrooms ( $n=7$ ) and semi-structured reflexive interviews with the teachers ( $n=7$ ) of those classrooms from six schools in a Southern city in Türkiye. First, interviews were conducted with the teachers, then sample classrooms were observed for at least five class hours during HRCD lessons. An interview form and a classroom observation form were used, and seven interviews and fifty class-hour in-class observations took three months to complete and resulted in saturation. Data analysis took place inductively via content analysis.

## **Results**

Findings revealed that the instructional process was majorly teacher-centered, and knowledge construction happened through lectures and question-answer type learning environments, which were consistent with the findings of previous research (Bağlı and Çayır, 2011; Karakuş-Özdemirci, Aksoy and Ok, 2020). In addition, observation findings showed the incompetency of some teachers in providing enriching experiences for their students to become democratic and active citizens; however, reflective interview findings illustrated that they did not feel this deficiency. Thus, increasing teachers' scope for action to enrich the curriculum as 'subjects' of the education system can help them create classroom environments that help students become active citizens. In this context, findings provide a basis for discussing the potential of action research to improve the citizenship education program and research which requires developing pre-service teachers' competencies in using action research to enrich students' classroom experiences.

**Keywords:** Citizenship education, Teacher education, Curriculum research, Potential of action research to improve citizenship education curriculum, Ethnography

## References

- Aktaş-Salman, U. (2020). Uzun hikaye: Kahraman değil, öğretmenim. Retrieved from <https://www.egitimreformugirisimi.org/kahraman-degil-ogretmenim/>
- Bağlı, M. T. & Çayır, K. (2011). No one respects them anyway: Secondary school students' perceptions of human rights education in Turkey. *Intercultural Education*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.549641>
- Burnaford, G., Beane, J. & Brodhagen, B. (1994) Teacher Action research: inside an integrative curriculum. *Middle School Journal*, 26(2), 5-13. <https://doi.org/10.1080/00940771.1994.11494403>
- Campbell, K. H. (2013). A call to action: More practitioner research. *Democracy & Education*, 21(2), 1-8.
- Çobanoğlu, R. & Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyetin ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810-830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Eurydice. (2017). Citizenship Education at School in Europe. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- Karakuş-Özdemirci, Ö., Aksoy, A. N. & Ok, A. (2020). Evaluation of Human Rights, Civics and Democracy Curriculum through Eisner’s Evaluation Framework. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 136-150.
- Kaya, E., Çetin, P. S. & Yıldırım, A. (2012). Transformation of centralized curriculum into classroom practice: An analysis of teachers’ experiences. *International Journal of Curriculum and Instruction Studies*, 2(3), 103-114.
- McKernan, J. (1987). Action research and curriculum development. *Peabody Journal of Education*, 64(2), 6-19. <https://doi.org/10.1080/01619568709538548>
- MoNE. (2018). Fen Bilimleri Öğretim Programı, 3-8 Sınıflar. Ankara: MoNE. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>
- Saban, A. (2021). Curriculum development through action research: A model proposal for practitioners. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 299-354. <https://doi.org/1014527/pegegog.2021.009>

Simms, M. (2013). A teacher-educator uses action research to develop culturally conscious curriculum planners. *Democracy & Education*, 21(2). Retrieved from <http://democracyeducationjournal.org/home/vol21/Iss2/3>

Yıldız, A. & Ünlü, D. (2014). Metaforlarla öğretmenliğin dönüşümü: “Dün heybetli bir şelaleydik, bugün ise kurumaya yüz tutmuş dere”. In N. S. Baykal, A. Ural & Z. Alica (Eds.), *Eleştirel eğitim seçkisi* (pp. 56-67). Ankara: Pegem A.

# İngilizce Öğretmenliği Hazırlık Sınıfı Öğretim Programı Kazanımlarının Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 211*

**Fatma Başarır**

*Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye*

basarirfatma@nevsehir.edu.tr

0000-0001-5855-7993

## **Giriş**

Üst düzey düşünme, bilgileri özellikle ham bilgileri zihinde işleyerek, onları manipüle ederek yeni anlam ve yapılar oluşturma sürecidir. Bu bağlamda üst düzey düşünmenin bilgiyi üretme ve anlamlandırma aracı olduğu söylenebilir (Doğanay, 2012, s. 306). Bilgi ve becerilerini günlük hayatta aktif olarak kullanabilen bireyler olarak, üst düzey düşünme becerilerine sahip kişilerin öğrenmeyi öğrenme ve öğrenme sürecinde üst düzey düşünme becerilerini kullanma konusunda yetkinlik sahibi oldukları düşünülmektedir (Söylemez, 2018). Öğrenme-öğretme süreçleri açısından düşünüldüğünde, geleneksel eğitim anlayışında olduğu gibi bilginin doğrudan aktarılması yerine, düşünen, üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen öğrencilerin yetiştirilmesi önem kazanmakta ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasına yönelik programlar ve öğrenme-öğretme ortamları hazırlanmaktadır. Dolayısıyla öğretim programları içerisinde yer alan kazanımların da bu üst düzey düşünme becerilerini geliştirici yönde olması hayati önem arz etmektedir (Ünveren-Kapanadze, 2019). Bu çalışmada Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesindeki hazırlık sınıflarının İngilizce öğretim programlarındaki kazanımlarında yer alan üst düzey düşünme becerilerini incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, zorunlu hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programı kazanımlarının üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesidir. Zorunlu hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programı kazanımları Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi'nin (CEFR) tanımlayıcı ve pedagojik ilkelerine uygun olarak tasarlanmıştır.

## **Yöntem**

Nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilen çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi tercih edilmiştir. Çalışmada incelenen doküman Türkiye'nin İç Anadolu



Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesindeki zorunlu (İngilizce Öğretmenliği bölümü) hazırlık sınıfları için oluşturulmuş İngilizce öğretim programındaki dört temel dil becerisine yönelik kazanımlardır. Bu doğrultuda, üst düzey düşünme becerilerine yönelik literatür taraması yapılmış ve eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı, analitik, metabilşsel ve yanal düşünme olmak üzere altı tema altında bir sınıflama oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından bir kodlama formu hazırlanmış, formda zorunlu hazırlık sınıfı kazanımlarına ve bunların karşısında kodlayıcıların işaretleyebilecekleri üst düzey düşünme becerilerine yer verilmiştir. Daha sonra 2021-2022 zorunlu hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programında yer alan dört temel dil becerisine ait kazanımlar bahsi geçen üst düzey düşünme becerileri doğrultusunda betimsel analize tabi tutulmuş ve yorumlanmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğinin sağlanması adına uzman incelemesi işe koşulmuştur. Bu anlamda program geliştirme alan uzmanı olan bir öğretim elemanı kazanımların değerlendirilmesi aşamasında sürece dâhil edilmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanı öğretim elemanı tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamalar karşılaştırılarak aradaki uyum test edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) formülü [ $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$ ] kullanılarak yapılan hesaplamalarda kodlayıcılar arasındaki uyuşma oranının .82 olduğu belirlenmiştir.

### **Sonuçlar**

Araştırma sonucunda zorunlu hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programında üst düzey düşünme becerilerine ait kazanımlar tespit edilmiştir. Genel anlamda kazanımlarda eleştirel ve analitik düşünmeye yönelik zengin bir içerik olduğunu söylemek mümkündür. Dört temel dil becerisinin tamamında en çok eleştirel düşünme becerisi ile ilgili kazanımlar belirlenmişken, dinleme becerisinde yanal, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde metabilşsel düşünmeye yönelik kazanımların en az olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada son olarak bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılacak ve düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler sunulacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** İngilizce öğretim programı, Kazanımlar, Üst düzey düşünme becerileri

### **Kaynaklar**

Doğanay, A. (2012). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 303-352). Ankara: Pegem Akademi.

Miles, M. B. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.

- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*(63), 345-384. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat3991>
- Ünveren-Kapanadze, D. (2019). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 83-112. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/48112/609021> sayfasından erişilmiştir.

# **Examination of the Learning Outcomes of an English Language Teaching Preparatory Class Curriculum in terms of Higher-Order Thinking Skills**

*Paper ID: 211*

**Fatma Başarır**

*Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Türkiye*

basarirfatma@nevsehir.edu.tr

0000-0001-5855-7993

## **Introduction**

Higher-order thinking is the process of creating new meanings and structures by manipulating and processing information, especially raw information in the mind. In this context, it can be said that higher-order thinking is a means of producing and making sense of knowledge (Doğanay, 2012, p. 306). It is thought that, as individuals who can actively use their knowledge and skills in daily life, people with higher-order thinking skills are competent in learning to learn and using higher-order thinking skills in the learning process (Söylemez, 2018). When considered in terms of learning-teaching processes, instead of transferring information directly as in the traditional education, raising students who can think, produce and know the ways of accessing information has been gaining importance, and curricula and learning-teaching environments have been prepared for gaining higher-order thinking skills. Therefore, it is vital that the learning outcomes in the curricula are in the direction of improving these higher-order thinking skills (Ünveren-Kapanadze, 2019). In this study, it is aimed to examine the higher-order thinking skills in the learning outcomes of English curricula of the preparatory classes in the School of Foreign Languages of a state university in the Central Anatolian Region of Turkey. In this direction, the main purpose of the research is to examine the learning outcomes of the compulsory preparatory class English curriculum in terms of higher-order thinking skills. Compulsory Preparatory Class English curriculum was designed in accordance with the descriptive and pedagogical principals of The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

## **Methodology**

In the study, which was carried out according to the qualitative research method, document analysis was preferred as the data collection method. The document examined in the study is

the learning outcomes of the four basic language skills in the English curriculum created for the compulsory (English Language Teaching department) preparatory classes at the School of Foreign Languages of a state university in the Central Anatolia Region of Turkey. In this direction, a literature review was conducted for higher-order thinking skills and a classification was created under six themes namely; *critical, reflective, creative, analytical, metacognitive* and *lateral thinking*. As a data collection tool, a coding form was prepared by the researcher, and the learning outcomes of compulsory preparatory class and higher-order thinking skills that the coders could mark against them were included in the form. Then, the learning outcomes of the four basic language skills in the 2021-2022 compulsory preparatory class English curriculum were subjected to descriptive analysis and interpreted in line with the aforementioned higher-order thinking skills.

In order to ensure the reliability of the study, expert review was made use of. Within this framework, a lecturer who is an expert in the field of curriculum development was included in the process during the evaluation of the learning outcomes. The codings made separately by the researcher and the field expert lecturer were compared and the compatibility between them was tested. In the calculations made by using Miles and Huberman's (1994, p. 64) formula [ $\text{Reliability} = \frac{\text{consensus}}{\text{consensus} + \text{disagreement}} \times 100$ ], it was determined that the agreement rate between the encoders was .82.

### **Results / Expected Outcomes**

As a result of the research, the learning outcomes concerning higher-order thinking skills were determined in the compulsory preparatory class English curriculum. In general, it is possible to say that there is a rich content respecting critical and analytical thinking in the learning outcomes. While the learning outcomes related to critical thinking skills were determined the most in all four basic language skills, it was determined that the learning outcomes with regard to lateral thinking in listening skill, metacognitive thinking in speaking, reading and writing skills were the least. Finally, the findings will be discussed within the framework of the literature and suggestions for improving thinking skills will be presented.

**Keywords:** English curriculum, Learning outcomes, Higher-order thinking skills

### **References**

- Doğanay, A. (2012). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. In A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (pp. 303-352). Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.

- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*(63), 345-384. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat3991>
- Ünveren-Kapanadze, D. (2019). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 83-112. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/48112/609021>

## **Öğretmen Eğitim Programlarının Desteklenmesinde Ders Dışı Etkinlikler: Kariyer Planlama ve Mesleki Gelişim**

*Bildiri Kodu: 223*

**Sevda Dolapçioğlu**

*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye*

sdolapcioglu@mku.edu.tr

0000-0002-2707-1744

**Zeynel Abidin Emir**

*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye*

iletisim@zeynelabidinemir.com

0000-0002-0586-2967

### **Giriş**

Uygulama saatleri, nitelikli bir öğretmen eğitimi için gerekli ve başat unsurlardan biridir. Çünkü uygulama saatlerinin öğretmen adaylarını etkin bir biçimde mesleğe hazırladığını gösteren güçlü bilimsel kanıtlar bulunmaktadır (Astuti, Aziz, Sumarti ve Bharati, 2019; Eret-Orhan, Ok ve Capa-Aydin, 2018). Dolayısıyla uygulama saatleri başta olmak üzere eğitim fakültelerindeki mesleki hazırlığı güçlendiren her faaliyetin, öğretmen eğitiminin niteliğini bir kademe öteye taşıması olağandır. Bu bağlamda zorunlu öğretimin dışında planlı olarak gerçekleştirilen (Posner, 1995) ve konferans, çalıştay, münazara gibi farklı etkinliklere öğrencileri davet etme yoluyla da yürütülebilen (Iucu ve Platis, 2012) ders dışı etkinliklerin kullanılması öğretmen eğitiminin niteliğini artırma noktasında yararlı olabilir. Çünkü ders dışı etkinliklerin öğretmen adaylarının öğrendiklerini kendi uygulamalarına aktarmalarını sağladığı ve mesleki gelişimi desteklediği görülmüştür (Androshchuk, Androshchuk, Kurach, Khrenova ve Livshun, 2020; Bozpolat ve Yıldız, 2022; Gray ve Lowe, 2019; Onyshchenko, Serdiuk ve Krykun, 2021). Ayrıca ders dışı etkinliklerin resmi programı destekleyen yapıda olduğu bilinmektedir (Ross, 1950). Belirtilen önemli katkılar ışığında ders dışı etkinliklerin öğretmen eğitiminde kullanımını konu edinen bu çalışmanın iki ana amacı vardır. Birincisi öğretmen adaylarının deneyimledikleri ders dışı etkinliklerin öğretmen adaylarının kariyer planlamalarına ve mesleki gelişimlerine katkısını analiz etmektir. İkincisi ise ders dışı

etkinliklerin belirtilen iki boyuttaki avantajlarını ve sınırlılıklarını derinlemesine inceleyerek öğretmen eğitiminde ders dışı etkinliklerin kullanımına yönelik bir strateji geliştirmektedir.

### **Yöntem**

Bu çalışmada açıklayıcı sıralı karma yöntemler araştırması deseni kullanılmıştır. Kullanılan desenin sembolik gösterimi *nic*→*nit* biçimindedir (bk. Morse, 1991). Bu kapsamda öncelikle Hatay'daki öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinden hareketle eğitimdeki güncel sorunlar/ihtiyaçlar listesi oluşturulmuş ve oluşturulan listeden hareketle “*Beyin Sağlığın İçin Harekete Geç*” çalışmayı düzenlenmiştir. Ardından bu ders dışı etkinliğe katılan 176 öğretmen adayının etkinliğe ilişkin görüşleri, araştırmacılar tarafından oluşturulan anket (*likert tipi ve dokuz madde*) kullanılarak elde edilmiştir. Anket verilerinin analizi sonrasında da Hatay Mustafa Kemal Üniversitesine bağlı bir öğrenci topluluğunda en az iki yıl süresince aktif görev almış sekiz öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Anket verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği; görüşme verilerinin çözümlenmesinde ise tematik analiz tekniği kullanılmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Öğretmen adaylarının deneyimledikleri ders dışı etkinliklerin, adayların bilgi paylaşımı amacıyla iletişim teknolojilerinden yararlanma farkındalıklarına katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca ders dışı etkinliklerin; mesleki gereksinimleri belirleme, mesleki iş birliği, mesleki gelişimi planlama ve mesleki yayınları izleme noktalarında da katkıları olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak kariyer planlamasına katkısı olan ders dışı etkinliklerin, öğretmen adayları tarafından benimsendiği ve adaylar üzerinde uzun süreli yansımalarının olduğu da görülmüştür. Dolayısıyla elde edilen bulgular ders dışı etkinliklerin, öğretmen eğitim programlarının çıktılarının desteklenmesi noktasında önemli bir enstrüman olabileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda eğitim fakültelerindeki ders dışı etkinliklerin eğitimciler ile yöneticiler tarafından desteklenmesinin ve fakültelerdeki eğitim bilimleri bölümlerinin koordinatörlüğünde bir ders dışı etkinlik biriminin kurulmasının yararlı olacağı söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen eğitimi, Ders dışı etkinlikler, Mesleki gelişim

### **Kaynaklar**

Androshchuk, I., Androshchuk, I., Kurach, M., Khrenova, V. & Livshun, O. (2020). The system of training future teachers for organizing extracurricular activities of pupils. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(2).

- Astuti, A. P., Aziz, A., Sumarti, S. S. & Bharati, D. A. L. (2019, Haziran). Preparing 21st century teachers: Implementation of 4C character's pre-service teacher through teaching practice. *Journal of Physics: Conference Series* içinde (C. 1233, S. 1, s. 012109). IOP Publishing.
- Bozpolat, E. & Yıldız, H. (2020). Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde program dışı etkinlikler dersine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1670-1696.
- Eret-Orhan, E., Ok, A. & Capa-Aydin, Y. (2018). We train, but what do they think? Preservice teachers' perceptions of the adequacy of their teacher education in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 183-198.
- Gray, C. C. & Lowe, G. M. (2019). "Learning the ropes": Pre-service arts teachers navigating the extracurricular terrain. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 78-90.
- Iucu, R. & Platis, M. (2012). Extra-curriculum activities—challenges and opportunities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4249-4252.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123. <https://doi.org/10.1097/00006199-199103000-00014>
- Onyshchenko, N., Serdiuk, N. & Krykun, V. (2021). Pre-service teachers' training for the innovative extracurricular work. *Advanced Education*, 20-32.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill Humanities Social.
- Ross, L. J. (1950). *A teachers' handbook for junior high school extra-curricular activities*. (Master dissertation). The University of Southern California. ProQuest LLC, Publication no: EP46555.



# **Extracurricular Activities in Supporting Teacher Education Programs: Career Planning and Professional Development**

*Paper ID: 223*

**Sevda Dolapçioğlu**

*Hatay Mustafa Kemal University, Türkiye*

sdolapcioglu@mku.edu.tr

0000-0002-2707-1744

**Zeynel Abidin Emir**

*Hatay Mustafa Kemal University, Türkiye*

iletisim@zeynelabidinemir.com

0000-0002-0586-2967

## **Introduction**

Practicum hours are one of the main elements of a qualified teacher education. Because there is strong scientific evidence showing that practicum hours prepare teacher candidates for the profession effectively (Astuti, Aziz, Sumarti and Bharati, 2019; Eret-Orhan, Ok and Capa-Aydin, 2018). Therefore, it is possible to accept that all activities which strengthen the vocational preparation in educational faculties, especially the practicum hours, take the quality of teacher education one step further. In this context, the use of extracurricular activities, which are planned outside of compulsory education (Posner, 1995) and can be carried out by inviting students to different activities such as conferences, workshops, and debates (Iucu and Platis, 2012), can be useful in increasing the quality of teacher education. Because research states that extracurricular activities allow teacher candidates to transfer what they have learned to their own practices and support professional development (Androshchuk, Androshchuk, Kurach, Khrenova and Livshun, 2020; Bozpolat and Yıldız, 2022; Gray and Lowe, 2019; Onyshchenko, Serdiuk and Krykun, 2021). It is also known that extracurricular activities support the school curricula (Ross, 1950). This study, in the light of the important aspects of extracurricular activities mentioned, has two aims. First is to analyze the contribution of the extracurricular activities experienced by the teacher candidates to their career planning and professional development. The second is to develop a strategy for the use of extracurricular activities in teacher education by examining the extracurricular activities for these two dimensions.

## **Methodology**

In this study, an explanatory sequential mixed methods research design was used. The symbolic representation of the design is *quan*→*qual* (see Morse, 1991). In this context, first the "Take Action for Your Brain Health" workshop was organized based on the list that created for current problems/needs in education. Then, the opinions of 176 teacher candidates who participated in this extracurricular activity were obtained by using the questionnaire that the researchers created. After the analysis of the questionnaire data, semi-structured face-to-face interviews were conducted with eight teacher candidates who had an active role for at least two years in a student club. The descriptive analysis technique was used to analyze of the questionnaire data and thematic analysis technique was used to analyze the interview data.

## **Results / Expected Outcomes**

It was observed that the extracurricular activities experienced by the teacher candidates contributed to their awareness of using communication technologies for information sharing. It has also been determined that extracurricular activities have contributions in determining professional needs, professional cooperation, planning professional development, and monitoring professional publications. Also, it has been observed that extracurricular activities that contribute to career planning are adopted by the teacher candidates and have long-term reflections on the candidates. Therefore, the findings indicate that extracurricular activities can be an important instrument in supporting the outputs of teacher education programs. In this context, it can be said that it would be beneficial to support extracurricular activities in educational faculties by instructors and administrators and to establish an extracurricular activity unit under the coordination of educational sciences departments in faculties.

**Keywords:** Teacher education, Extracurricular activities, Professional development

## **References**

- Androshchuk, I., Androshchuk, I., Kurach, M., Khrenova, V. & Livshun, O. (2020). The system of training future teachers for organizing extracurricular activities of pupils. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(2).
- Astuti, A. P., Aziz, A., Sumarti, S. S. & Bharati, D. A. L. (2019, Haziran). Preparing 21st century teachers: Implementation of 4C character's pre-service teacher through teaching practice. In *Journal of Physics: Conference Series* (V. 1233, N. 1, p. 012109). IOP Publishing.

- Bozpolat, E. & Yıldız, H. (2020). Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde program dışı etkinlikler dersine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1670-1696.
- Eret-Orhan, E., Ok, A. & Capa-Aydin, Y. (2018). We train, but what do they think? Preservice teachers' perceptions of the adequacy of their teacher education in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 183-198.
- Gray, C. C. & Lowe, G. M. (2019). "Learning the ropes": Pre-service arts teachers navigating the extracurricular terrain. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(4), 78-90.
- Iucu, R. & Platis, M. (2012). Extra-curriculum activities—challenges and opportunities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4249-4252.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(2), 120-123. <https://doi.org/10.1097/00006199-199103000-00014>
- Onyshchenko, N., Serdiuk, N. & Krykun, V. (2021). Pre-service teachers' training for the innovative extracurricular work. *Advanced Education*, 20-32.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill Humanities Social.
- Ross, L. J. (1950). *A teachers' handbook for junior high school extra-curricular activities*. (Master dissertation). The University of Southern California. ProQuest LLC, Publication no: EP46555.

# **Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi Dersine Yönelik Öğretim Programı Geliştirme Çalışması**

*Bildiri Kodu: 225*

## **Burcu Şanlı**

*Mersin Üniversitesi, Türkiye*

sanli.burcu@hotmail.com

0000-0002-2573-7733

## **Fazilet Karakuş**

*Mersin Üniversitesi, Türkiye*

kkfazilet@gmail.com

0000-0002-6455-9845

## **Giriş**

Biyolojik cinsiyet kavramıyla, bedenin fiziksel özelliklerine bağlı olarak belirlenen, cinsiyetleri kadın ve erkekler olarak ikiye ayıran anatomik farklılıklar kastedilmektedir (Giddens, 1989/2000, s. 616). Cinsiyetler arasındaki farklılıkların biyolojik süreçlerden ziyade sosyal süreçlere bağlı olduğuna işaret etmek üzere cinsiyet farklılıkları terimi yerini toplumsal cinsiyet terimine bırakmıştır (Dökmen, 2009, s. 23). Toplumsal cinsiyet kavramıyla, yalnızca cinsiyet farklılığı değil, aynı zamanda cinsler arasındaki eşitsiz güç ilişkileri de belirtilmektedir (Berkday, 2009, s. 16). Toplumsal cinsiyet eşitliği, yasalar ve toplum tarafından cinsiyet farkı olmaksızın tüm bireylerin, ayırım yapılmadan tüm haklardan eşit şekilde faydalanmasıdır (WHO, 1998, s. 56). ‘Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi’ ise, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanabilmesi amacıyla, bireylerde cinsiyet temelli ayrımcılık ve eşitsizliklere yönelik mücadele için farkındalık ve duyarlılık sağlamak hedefiyle yapılan her türlü eğitim etkinliği olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada, ‘toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi’ dersine yönelik bir öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. ‘Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi’ dersine yönelik öğretim programı geliştirme çalışması hedefinin çıkış noktası; fikirleri, davranışları ve tutumları yoluyla gelecekteki toplumsal yapıyı şekillendirecek olan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliğine ilişkin farkındalıklarının artmasının yanı sıra toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimine ilişkin bilgi, beceri ve tutum kazanmalarınıdır.

## **Yöntem**

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan eylem araştırmasına göre desenlenmiştir. Öğretim programının uygulanmasında çalışma grubu, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan ve ‘toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi’ seçmeli dersini alan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Veriler, nitel yöntemlerden gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Öğretim programının uygulanması sırasında veriler; gözlemci değerlendirme formu, yansıtıcı değerlendirme formu, ara görüşme formu, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü, odak görüşme formu ve dersin video kayıtları ile toplanmıştır. Uygulama sonrasında ise öğrencilerden; uygulama sonrası görüşme formu, sunum yapılacak olan ürün ile ilgili değerlendirme formu ve kişisel değerlendirme formu ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. ‘Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi’ dersine yönelik öğretim programı geliştirme çalışması kapsamında yürütülen eylem araştırması, üç döngü ve altı eylem planından oluşmuştur. Eylem planlarının her biri uygulama, izleme, değerlendirme, yansıtma ve yeniden düzenleme bölümlerini içermektedir. Dersler oluşturmaya dayalı yürütülmüş olup toplam 29 etkinlik çalışması yapılmıştır. Eylem araştırması sürecinde, öğretimin değerlendirilmesinde otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı olarak, öğrenci ürün dosyası ve performans değerlendirme yöntemi uygulanmıştır.

## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Uygulama sürecinden elde edilen bulgular analiz edildiğinde, süreci açıklayan kategorilerin; içerik, kazanımlar, yaşanan zorluklar, öneriler, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme çerçevesinde oluştuğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının mevcut programı verimli, yeterli ve etkili bulduğu ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarının tekrar eden önerileri bulunmadığı belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle, toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi dersinin amacına ulaştığı ve eylem planlarında herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Altıncı eylem planının sona ermesiyle eylem süreci sonlandırılmıştır. Sonuç olarak, toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi dersine yönelik geliştirilen öğretim programının, ihtiyaç analizi sonucunda ortaya çıkan gereksinimleri büyük ölçüde karşıladığı, öğrencilere kişisel ve mesleki yaşamlarında önemli kazanımlar sağladığı ve mevcut haliyle uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eylem araştırması, Oluşturmacı yaklaşım, Otantik değerlendirme, Program geliştirme, Toplumsal cinsiyet eşitliği eğitimi.

## **Kaynaklar**

- Berktaş, F. (2009). *Tek tanrılı dinler karşısında kadın: Hıristiyanlıkta ve İslamiyette kadının statüsüne karşılaştırmalı bir yaklaşım*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Dökmen, Z. (2009). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. (H. Özel & C. Güzel, Çev.). Ankara: Ayraç Yayınevi (Özgün çalışma: 1989).
- WHO. (1998). *Gender and health: Technical paper*. World Health Organization Publishing.

# **A Curriculum Development Study on Gender Equality Education**

*Paper ID: 225*

**Burcu Şanlı**

*Mersin University, Türkiye*

sanli.burcu@hotmail.com

0000-0002-2573-7733

**Fazilet Karkuş**

*Mersin University, Türkiye*

kkfazilet@gmail.com

0000-0002-6455-9845

## **Introduction**

The concept of biological gender refers to anatomical differences that are determined depending on the physical characteristics of the body, dividing genders into males and females (Giddens, 1989/2000, p. 616). The term, gender differences, has been replaced by the term, gender, to indicate that gender differences depend on social rather than biological processes (Dökmen, 2009, p. 23). Also, the concept of gender not only indicates gender differences but also unequal power relations between genders (Berkday, 2009, p. 16). Gender equality is the equal enjoyment of all rights by all individuals without discrimination by law and society, regardless of their gender differences (WHO, 1998, p. 56). On the other hand, the gender education equality education can be defined as all kinds of educational activities conducted to raise awareness and sensitivity towards fighting against gender-based discriminations and inequalities in individuals in order to ensure equality. This research aimed to design, apply, and evaluate a curriculum for the gender equality education course. The starting point of the purpose of the curriculum development study on gender equality education course is to increase the awareness of pre-service teachers, who shape the future social structure through their ideas, behaviors, and attitudes, and help them acquire knowledge, skills, and attitudes about gender equality education.

## **Methodology**

The study was designed according to the action research, one of the qualitative research designs. The study group in the implementation process of the curriculum consisted of pre-service teachers studying at Mersin University, Faculty of Education, and taking the elective course of gender equality education. Moreover, the data were collected through qualitative methods using observation, interview, and document analysis. During the implementation process of the course, the data were collected using an observation form, reflective evaluation form, interview form, researcher's diary, student diary, focus group interview form, and video recordings of the course. After the implementation process, the data were collected using a post-implementation interview form, an evaluation form regarding the product to be presented, and a personal evaluation form. The data were analyzed through a content analysis method. The action research carried out within the scope of the curriculum development study for the gender equality education course consisted of three cycles and six action plans. Each action plan included implementation, monitoring, evaluation, reflection, and reorganization sections. The lessons were delivered based on a constructivist approach and a total of 29 activities were conducted. During the action research process, the student product file and performance evaluation method were applied based on an authentic assessment approach to evaluate the instruction.

## **Results / Expected Outcomes**

An examination of findings collected during the implementation process showed that the categories describing the process consisted of content, learning outcomes, challenges experienced, suggestions, teaching-learning, and measurement and evaluation. It was revealed that pre-service teachers find the current program efficient, sufficient, and effective. In addition, it was determined that pre-service teachers did not have recurring suggestions. Accordingly, it was concluded that the gender equality education course has fulfilled its objectives and there was no need for further change in the action plan. The action process was terminated once the sixth action plan came to an end. As a result, it was concluded that the curriculum developed for the gender equality education course greatly satisfies the needs revealed by the needs analysis, provides students with significant gains in their personal and professional lives, and is applicable in its present form.

**Keywords:** Action research, Authentic assessment, Constructivist approach, Curriculum development, Gender equality education.



## References

- Berktaş, F. (2009). *Tek tanrılı dinler karşısında kadın: Hıristiyanlıkta ve İslamiyette kadının statüsüne karşılaştırmalı bir yaklaşım*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Dökmen, Z. (2009). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. (H. Özel & C. Güzel, Trans.). Ankara: Ayraç Yayınevi (Original study: 1989).
- WHO. (1998). *Gender and health: Technical paper*. World Health Organization Publishing.

**Disiplinlerarası Öğretim Yaklaşımına Dayalı Olarak Geliştirilen Algoritma ve  
Programlama Dersi Öğretim Programının Öğrencilerin Akademik Başarısına, Bilgi  
İşlemsel Düşünme Algısına ve Becerisine Etkisi\***

*Bildiri Kodu: 227*

**Sıddık Doğruluk**

*Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye*

sdogruluk@ksu.edu.tr

0000-0002-0694-7479

**Birsel Aybek**

*Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

baybek@hotmail.com

0000-0001-5846-9838

## **Giriş**

Bilim ve teknolojideki gelişmeler sonucunda bireylerin sahip olması gereken beceriler ve standartlar da yeniden tanımlanmaktadır. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu (International Society for Technology in Education [ISTE]), 21. yüzyıl becerileri olarak bireylerin sahip olması gereken standartları; bilgi işlemsel düşünen, güçlendirilmiş öğrenen, dijital vatandaş, bilgi inşa eden, yenilikçi tasarımcı, yaratıcı iletişimci ve küresel işbirlikçi şeklinde sıralamaktadır (ISTE, 2016). Bu standartlar içerisinde yer alan ve birçok ülke tarafından eğitim sistemine entegre edilen bilgi işlemsel düşünme: bilgisayar bilimlerine ait temel kavramları kullanarak problem çözme, sistem tasarlama ve insan davranışlarını anlama olarak tanımlanmaktadır (Wing, 2006). Bu becerinin öğretiminde ise bilgisayarsız uygulamalar, oyun ve robot programlama, programlama ortamları ve disiplinlerarası uygulamalar gibi öğretim kademelerine göre farklılaşan çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Weinberg, 2013). K-12 düzeyinde bilgi işlemsel düşünme becerisinin kazandırılmasında uygulanan bu yöntemler tek başına yeterli olsa da yükseköğretim düzeyinde programlamanın soyut, zor ve karmaşık olan yapısından dolayı söz konusu yöntemlerin bu becerinin kazandırılmasında tek başına yetersiz olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada,

---

\* Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında yürütülen birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

disiplinlerarası uygulamaların bir öğretim yöntemi olarak değil yaklaşım olarak kullanılması ve bu kapsamda yükseköğretim düzeyi için disiplinlerarası algoritma ve programlama dersi öğretim programının geliştirilerek öğrencilerin akademik başarısına, bilgi işlemsel düşünme algısına ve becerisine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Araştırmada karma yöntem desenlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen, nitel boyutunu ise durum çalışması deseni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesine bağlı meslek yüksekokulunda öğrenim görmekte olan ön lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencileri belirlemek amacıyla tabakalı ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Bu kapsamda deney grubu 20 ve kontrol grubu 20 olmak üzere toplamda 40 öğrenci belirlenmiştir. Gözlem ve görüşme yapılan öğrencilerin belirlenmesine ise amaçlı ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen disiplinlerarası öğretim yaklaşımına dayalı algoritma ve programlama dersi öğretim programı, kontrol grubu öğrencilerine ise mevcut öğretim programı dokuz hafta süreyle uygulanmıştır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, akademik başarı testi, Bilgi İşlemsel Düşünme Algı Ölçeği (Korkmaz, Çakır ve Özden, 2017) ve Bilgi İşlemsel Düşünme Görev Testi (Bilge Kunduz, 2022; Gülbahar, Kalelioğlu, Doğan ve Karataş, 2020) kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde öncelikle parametrik ve parametrik olmayan test varsayımları incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda parametrik testlerden tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

## **Sonuçlar**

Araştırmanın nicel boyutuna yönelik sonuçlar incelendiğinde; gruplar arası akademik başarı testi, bilgi işlemsel düşünme algı ölçeği ve bilgi işlemsel düşünme görev testi ön-test puanları kontrol altına alınarak, son-test puanları karşılaştırıldığında akademik başarı testi ve bilgi işlemsel düşünme görev testi açısından deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, deney grubu öğrencilerine uygulanan disiplinlerarası algoritma ve programlama dersi öğretim programının kontrol grubu öğrencilerine uygulanan mevcut öğretim programına göre akademik başarı ve bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerinde

daha etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın nitel boyutuna yönelik sonuçlar incelendiğinde ise yapılan gözlemlerden deney grubu öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerisi davranışlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla gözlemlendiği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenci görüşleri, disiplinlerarası öğretim yaklaşımının araştırmaya olumlu yönde yansımaları olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Algoritma ve programlama, Bilgi işlemsel düşünme, Disiplinlerarası öğretim, Teknoloji

### **Kaynaklar**

Bilge Kunduz. (2022). <https://www.bilgekunduz.org> sayfasından erişilmiştir.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., Doğan, D. & Karataş, E. (2020). Bilge kunduz: Enformatik ve bilgi işlemsel düşünmeyi kavram temelli öğrenme yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 241-272.

ISTE. (2016). ISTE standards for students. <https://www.iste.org/standards/for-students> sayfasından erişilmiştir.

Korkmaz, Ö., Çakır, R. & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the computational thinking scaales (CTS). *Computers in Human Behavior*, 72, 558-569.

Weinberg, A. E. (2013). *Computational thinking: An investigation of the existing scholarship and research*. (Doctoral thesis). Colorado State University, Colorado.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.

**The Impact of the Interdisciplinary Teaching Approach-Based Algorithm and Programming Course Curriculum on the Students' Academic Achievement, Their Computational Thinking Perception and Skill**

*Paper ID: 227*

**Sıddık Doğruluk**

*Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye*

sdogruluk@ksu.edu.tr

0000-0002-0694-7479

**Birsel Aybek**

*Çukurova University, Türkiye*

baybek@hotmail.com

0000-0001-5846-9838

## **Introduction**

With scientific and technological advances, the skills and standards that individuals should possess are redefined. The International Society for Technology in Education [ISTE] listed the standards that individuals should have with regard to the 21st century skills as computational thinker, empowered learner, digital citizen, knowledge constructor, innovative designer, creative communicator and global collaborator (ISTE, 2016). Computational thinking, which is among these standards and integrated into the education system by many countries, is considered as problem solving, system design and understanding human behavior through employing the basic concepts of computer science (Wing, 2006). Various methods are used in the teaching of this skill, such as non-computer applications, game and robot programming, programming environments and interdisciplinary applications that vary across educational levels (Weinberg, 2013). Although these methods applied in the acquisition of computational thinking skills at the K-12 level are sufficient, these methods alone will be insufficient in gaining this skill due to the abstract, difficult and complex structure of programming at the higher education level. Therefore, this study attempts to use interdisciplinary applications as an approach, not as a teaching method, and to determine the impact of an interdisciplinary algorithm and programming course curriculum developed for higher education level on students' academic achievement, their computational thinking perception and skills.

## **Methodology**

The study employed the embedded design, one of the mixed method designs. The pre-test post-test control group design was used for the quantitative dimension of the study, while case study design for the qualitative dimension. The working group of the study consisted of associate degree students studying at a vocational school affiliated to a state university. This study utilized stratified and simple random sampling methods to determine the students in the experimental and control groups. In this regard, a total of 40 students, 20 in the experimental and 20 in the control group, were determined in the present study. The algorithm and programming course curriculum developed based on the interdisciplinary teaching approach was administered to the experimental group students, and the current curriculum was applied to the control group for 9 weeks. This study deployed personal information form, academic achievement test, Computational Thinking Skills Scale (Korkmaz, Çakır and Özden, 2017), Computational Thinking Test (Bilge Kunduz, 2022; Gülbahar, Kalelioğlu, Doğan and Karataş, 2020) as quantitative data collection tools. Interview and observation forms were used as qualitative data collection tools. Parametric and non-parametric test assumptions were initially examined during quantitative data analysis. Hence, one-way analysis of covariance (ANCOVA) was used to conduct parametric tests. Besides, qualitative data were analyzed through the descriptive analysis technique.

## **Results**

Considering the quantitative results of the study, a significant difference was identified across the post-test scores in favour of the experimental group after controlling the pre-test scores of academic achievement test, computational thinking skills scale and computational thinking test. The results revealed that the interdisciplinary algorithm and programming course curriculum administered to the experimental group was more effective on academic achievement and computational thinking skills compared to the current curriculum applied to the control group. Upon analysing the qualitative results of the study, the students in the experimental group were observed to possess more computational thinking skills than those in the control group. In addition, students' views confirmed that the interdisciplinary teaching approach had positive reflections on the study.

**Keywords:** Algorithm and programming, Computational thinking, Interdisciplinary teaching, Technology

## References

- Bilge Kunduz. (2022). Retrieved from <https://www.bilgekunduz.org>
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., Doğan, D. & Karataş, E. (2020). Bilge kunduz: Enformatik ve bilgi işlemsel düşünmeyi kavram temelli öğrenme yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 241-272.
- ISTE. (2016). ISTE standards for students. Retrieved from <https://www.iste.org/standards/for-students>
- Korkmaz, Ö., Çakır, R. & Özden, M. Y. (2017). A validity and reliability study of the computational thinking scaales (CTS). *Computers in Human Behavior*, 72, 558-569.
- Weinberg, A. E. (2013). *Computational thinking: An investigation of the existing scholarship and research*. (Doctoral thesis). Colorado State University, Colorado.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.

# **Türkiye’de 2010-2022 Yılları Arasında Yükseköğretimde Teknoloji Kullanımı Üzerine Yazılmış Tezlerin İncelenmesi**

*Bildiri Kodu: 230*

**Tuğba Kaya**

*Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

tugbakaya.edu@gmail.com

0000-0003-2660-0541

## **Giriş**

Teknoloji entegrasyonu tüm eğitim kademelerinde önem taşımakla birlikte, üniversitelerin inovasyona daha açık olması, toplumu değiştirme ve dönüştürme rolünü taşıması, eğitim-öğretim süreçleri ve öğrenci grubunun karakteristik özellikleri bakımından yükseköğretimde teknoloji kullanımı ayrıca ele alınmalıdır.

Bir alanda yapılmış bilimsel çalışmaların derleme yoluyla bir araya getirilerek incelenmesi alana katkı sağlamaktadır. Belirli değişkenler açısından araştırma eğilimleri belirlenerek ve eksiklikler saptanarak çalışmaların analiz edilmesi, sonraki çalışmalara rehberlik edilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2010-2022 yılları arasında yükseköğretimde teknoloji kullanımı üzerine yazılmış tezlerdeki eğilimleri belirlemektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Türkiye’de 2010-2022 yılları arasında yükseköğretimde teknoloji kullanımı üzerine yazılmış tezler;

1. lisansüstü düzeylere,
2. yayın yılına,
3. yürütüldüğü üniversite türüne,
4. yazım diline,
5. araştırma konularına,
6. araştırma yöntemlerine,
7. gerçekleştirildiği örneklem grubuna,



8. veri toplama yöntemlerine,
9. veri analiz yöntemlerine,
10. geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılma durumuna,

göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

### **Yöntem**

Araştırmada betimsel model kullanılmıştır. Nitel araştırma deseninde tasarlanan bu çalışma bir doküman incelemesi çalışmasıdır. Araştırma kapsamındaki tezler derleme yöntemi kullanılarak bir araya getirilmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında “gelişmiş tarama” sekmesinde “yükseköğretim” ve “teknoloji”, “yüksek öğretim” ve “teknoloji”, “üniversite” ve “teknoloji” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan tarama sonucunda 128 teze ulaşılmıştır. Tezlerin Türkçe veya İngilizce yazılmış olması, araştırmaların Türkiye’de yapılmış olması, araştırmaların yükseköğretim kurumlarında yapılmış olması ve araştırmaların eğitimde teknoloji kullanımına yönelik olması ölçütleri çerçevesinde ölçüt örnekleme kullanılarak çalışmaya 32 tez dahil edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen tez inceleme formu kullanılmıştır. Araştırmada betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Lisansüstü düzey, yayın yılı, yürütüldüğü üniversite türü, yazım dili, araştırma yöntemi, örneklem grubu, veri toplama yöntemi, veri analiz yöntemi ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılma durumu kapsamındaki veriler betimsel analiz, araştırma konusuna ilişkin veriler ise içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırmadan elde edilen bulgular yükseköğretim konusunda yapılmış çalışmaların incelendiği benzer araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Türkiye’de 2010-2022 arasında yükseköğretimde teknoloji kullanımını üzerine üretilen yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine oranla çok daha fazla olduğu (Karadağ, 2018; Kıranlı-Güngör ve Dertli, 2021; Tepe, 2018), tezlerin çoğunluğunun 2015’te üretildiği (Karadağ, 2018), tezlerin çoğunluğunun devlet üniversitelerinde yürütüldüğü (Aydın, Selvitopu ve Kaya, 2018; Kıranlı-Güngör ve Güngör, 2020), tezlerin çoğunlukla Türkçe yazıldığı (Aydın, 2018; Aydın vd., 2018; Kıranlı-Güngör, 2018; Kıranlı-Güngör ve Güngör, 2020), tezlerin sırasıyla en çok eğitimde teknoloji kullanımına yönelik algı/tutumlar, yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımı ve uzaktan eğitim konularında yazıldığı (Kıranlı-Güngör ve Dertli, 2021; Şimşek vd., 2007), tezlerde en çok nicel

yöntemin kullanıldığı (Aydın vd., 2018; Kıranlı-Güngör ve Dertli, 2021; Kıranlı-Güngör ve Güngör, 2020; Tepe, 2018; Tosuntaş, Emirtekin ve Süral, 2019), bazı tezlerde araştırma yönteminin belirtilmediği (Tosuntaş vd., 2019), tezlerde örneklem grubu olarak çoğunlukla öğrencilerin tercih edildiği (Kıranlı-Güngör ve Dertli, 2021), tezlerde çoğunlukla anket/ölçek uygulandığı (Aydın vd., 2018; Karadağ, 2009; Karadağ, 2018; Tepe, 2018; Uysal, 2013), tezlerde sırasıyla en çok tanımlayıcı istatistik, varyans analizi, t testi ve içerik analizi yapıldığı (Aydın vd., 2018; Kıranlı-Güngör ve Güngör, 2020; Tepe, 2018), tezlerin çoğunda hem geçerlik hem güvenilirlik çalışması yapılmasına rağmen çok sayıda tezde geçerlik analizinin yapılmadığı saptanmıştır (Aydın, 2018; Kıranlı-Güngör, 2018).

**Anahtar Sözcükler:** Araştırma eğilimleri, Derleme, Doküman incelemesi, Eğitimde teknoloji entegrasyonu, Üniversite

### **Kaynaklar**

- Aydın, A., Selvitopu, A. & Kaya, M. (2018). Türkiye’de yükseköğretim yönetimi alanında üretilen doktora tezlerine ilişkin bir inceleme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2), 305-313. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.273>
- Aydın, G. (2018). *Türkiye’de 2002-2017 yılları öğretim liderliği üzerine yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karadağ, N. (2018). Yükseköğretim konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 512-535.
- Kıranlı-Güngör, S. (2018). Content analysis of theses and articles on ethical leadership. *International Journal of Instruction*, 11(4), 901-920. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11457a>
- Kıranlı-Güngör, S. & Dertli, G. (2021). Yükseköğretim kurumlarında eğitim teknolojisi üzerine yapılmış çalışmaların analizi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 795-830. <https://doi.org/10.18009/jcer.935310>
- Kıranlı-Güngör, S. & Güngör, M. (2020). Türkiye’de yükseköğretim alanında yapılmış doktora tezlerinin analizi. *Turkish Studies - Education*, 15(1), 481-505. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.39645>

- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. & Yıldırım, Y. (2007). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(19), 439-456.
- Tepe, N. (2018). Türkiye'de yükseköğretim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (1990-2017). *Turkish Studies – Educational Sciences*, 13(19), 1727-1744. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13726>
- Tosuntaş, Ş. B., Emirtekin, E. & Süral, İ. (2019). Eğitim ve öğretim teknolojileri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi (2013-2018). *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(2), 277-286. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.330>
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye'de eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

**Examination of Theses Written on Use of Technology in Higher Education in Turkey  
Between 2010 and 2022**

*Paper ID: 230*

**Tuğba Kaya**

*Ministry of National Education, Türkiye*

tugbakaya.edu@gmail.com

0000-0003-2660-0541

**Introduction**

Use of technology in higher education should be highlighted in terms of universities being more open to innovation, their role in changing and transforming society, instructional processes and characteristics of students. Analyzing studies by identifying research trends considering certain variables and detecting deficiencies is important in terms of guiding further studies.

The purpose of this research is to determine trends in theses written on use of technology in higher education in Turkey between 2010 and 2022. In this context, answers to the following questions were sought:

What is the distribution of theses written on use of technology in higher education in Turkey between 2010 and 2022 across

1. postgraduate levels,
2. year of publication,
3. type of university where they were conducted,
4. language of writing,
5. research topics,
6. research methods,
7. sample,
8. data collection methods,
9. data analysis methods,

## 10. availability of validity and reliability studies?

### **Methodology**

Descriptive model was used in the research. This study, designed as a qualitative research, is a document review. Theses were brought together through compilation. In “advanced search” tab of the Higher Education Council (YÖK) National Thesis Center Database, a search was done using the keywords “higher education” and “technology”, “university” and “technology” and 128 theses were accessed. 32 theses were determined through criterion sampling using the criteria of being written in Turkish or English, conducted in Turkey, conducted at universities and related to use of technology in education. A thesis review form developed by the researcher was used as a data collection tool. Descriptive analysis and content analysis were used.

### **Results / Expected Outcomes**

The findings of the study coincide with the findings of similar studies in which studies on higher education were examined. It was determined master’s theses are much more than doctoral theses (Karadağ, 2018; Kıranlı-Güngör and Dertli, 2021; Tepe, 2018), the majority of theses were produced in 2015 (Karadağ, 2018), the majority of theses were conducted at state universities (Aydın, Selvitopu and Kaya, 2018; Kıranlı-Güngör and Güngör, 2020), theses were written mostly in Turkish (Aydın, 2018; Aydın et al., 2018; Kıranlı-Güngör, 2018; Kıranlı-Güngör and Güngör, 2020), theses were mostly written on perceptions/attitudes towards use of technology in education, use of technology in foreign language education and distance education respectively (Kıranlı-Güngör and Dertli, 2021; Şimşek et al., 2007), quantitative method was mostly used (Aydın et al., 2018; Kıranlı-Güngör and Dertli, 2021; Kıranlı-Güngör and Güngör, 2020; Tepe, 2018; Tosuntaş, Emirtekin and Süral, 2019), research method wasn’t specified in some theses (Tosuntaş et al., 2019), students were mostly preferred as sample (Kıranlı-Güngör and Dertli, 2021), surveys/scales were mostly applied (Aydın et al., 2018; Karadağ, 2009; Karadağ, 2018; Tepe, 2018; Uysal, 2013), descriptive statistics, analysis of variance, t-test and content analysis were mostly performed respectively (Aydın et al., 2018; Kıranlı-Güngör and Güngör, 2020; Tepe, 2018). Although both validity and reliability studies were mostly conducted, it was determined validity analysis was not performed in many theses (Aydın, 2018; Kıranlı-Güngör, 2018).

**Keywords:** Compilation, Document review, Research trends, Technology integration in education, University

## References

- Aydın, A., Selvitopu, A. & Kaya, M. (2018). Türkiye’de yükseköğretim yönetimi alanında üretilen doktora tezlerine ilişkin bir inceleme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2), 305-313. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.273>
- Aydın, G. (2018). *Türkiye’de 2002-2017 yılları öğretim liderliği üzerine yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi*. (Master’s thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karadağ, N. (2018). Yükseköğretim konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 512-535.
- Kıranlı-Güngör, S. (2018). Content analysis of theses and articles on ethical leadership. *International Journal of Instruction*, 11(4), 901-920. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11457a>
- Kıranlı-Güngör, S. & Dertli, G. (2021). Yükseköğretim kurumlarında eğitim teknolojisi üzerine yapılmış çalışmaların analizi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(18), 795-830. <https://doi.org/10.18009/jcer.935310>
- Kıranlı-Güngör, S. & Güngör, M. (2020). Türkiye’de yükseköğretim alanında yapılmış doktora tezlerinin analizi. *Turkish Studies - Education*, 15(1), 481-505. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.39645>
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. & Yıldırım, Y. (2007). Türkiye’deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(19), 439-456.
- Tepe, N. (2018). Türkiye’de yükseköğretim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (1990-2017). *Turkish Studies – Educational Sciences*, 13(19), 1727-1744. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13726>
- Tosuntaş, Ş. B., Emirtekin, E. & Süral, İ. (2019). Eğitim ve öğretim teknolojileri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi (2013-2018). *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(2), 277-286. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.330>
- Uysal, Ş. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi*. (PhD thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>

# Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Kullanımlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Atılım Üniversitesi)

*Bildiri Kodu: 233*

**Eda Gürten**

*Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*

edaerdem@hacettepe.edu.tr

0000-0002-1719-9840

**Ferda Tokçalar**

*Atılım Üniversitesi, Türkiye*

ferda.tokcalar@atilim.edu.tr

0000-0003-2654-1051

## **Giriş**

Okuma, okuyucunun bir metinden anlam üretmesi gereken bir süreçtir ve Anderson'un (2003) savunduğu gibi ilgi çekici ve anlamlı bir etkinlik olmalıdır. Üniversite öğrenimi boyunca İngilizce yazılmış ve yayınlanmış bilgi kaynaklarını okuma ve bunları etkin bir şekilde kullanma becerisi, büyük önem taşır ve bu temel yetkinlikler ve becerilerle yakından ilişkilidir.

Öğrenciler etkili okuma stratejileri kullandıklarında, ellerindeki bilgileri doğru bir şekilde okuyabilmelidirler. Okuyucular olarak, bu öğrenciler metinle etkileşime girerler ve stratejik eylemleri okuduklarını etkili bir şekilde anlamalarını sağlar. Bu nedenle, öğrencilerin bu okuma gereksinimlerini karşılamak için stratejik bilgiye, yani etkili okuma stratejilerine sahip olmaları gerekecektir.

Etkili okumanın kritik öneme sahip yönleri, stratejik bir farkındalık ve anlama sürecinin izlenmesidir (Pressley ve Afflerbach, 1995; Sheorey ve Mokhtari, 2001). Mokhtari ve Reichard'a (2002) göre, “farkındalık ve izleme süreçleri alanyazında üst biliş olarak adlandırılır ve okuyucuların okumaya ilişkin ve bir metni anlamak için kullandıkları öz kontrol mekanizmalarının bilgisi olarak düşünülebilir” (Auerbach ve Paxton, 1997). Üst bilişsel stratejiler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif katılımcı olmalarına, onları gerektiği şekilde düzenlemelerine, yönetmelerine, yönlendirmelerine ve öğrendiklerini yargılamalarına olanak tanır.

## **Yöntem**

Bu çalışma, öğrencilerinin okurken kullanılabilecek üst bilişsel okuma stratejilerin farkında olup olmadıklarını ve bu stratejilerin lisede cinsiyet, sınıf ve bölüm açısından kullanım düzeylerinin farklı olup olmadığını araştırmaktadır. Bu çerçevede araştırma Karasar (2020) tarafından ‘çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir’ şeklinde tanımlanan genel tarama modelinin kullanıldığı bir betimsel çalışmadır (s. 111).

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Atılım Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileri, örneklemini ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 474 hazırlık sınıfı öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Taraban, Kerr ve Ryneason (2004) tarafından geliştirilen Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği (MRSQ, Metacognitive Reading Strategies Questionnaire) kullanılmıştır. Çöğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından Türkçeye çevrilen ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak kullanılması uygun bulunan anket Atılım Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde hazırlık sınıfı öğrencisi olan 474 öğrenci tarafından yanıtlanmıştır. Anketin amacı, yalnızca öğrencilerin okuma stratejilerinin zaten farkında olup olmadıklarını görmek değil, aynı zamanda öğrencilerin okurken düşündüklerinin farkında olup olmadıklarını ve okuma güçlüğüne üstesinden gelmek için genellikle kullandıkları stratejileri bulmaktır.

## **Sonuçlar**

Katılımcılardan elde edilen cinsiyet, sınıf, bölüm ve toplam puan verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk Normality Testi uygulanmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri (cinsiyet, sınıf ve bölüm) ve anket puan ortalamalarının normal dağılım göstermemesi neticesinde non-parametric testler uygulanmıştır. Bu çalışma gereğince, değişkenlerin analizleri için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri yapılmıştır. Anket sonucunda katılımcıların cinsiyetlerine ve lisede okudukları bölümlere göre anket puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur, ancak üniversitedeki sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmanın bulguları, İngilizce metinleri, akademik makaleleri ve okulla ilgili materyalleri okurken hazırlık sınıfı öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejisi hakkında yararlı bilgiler sağlamaktadır. Bu bilgiler ışığında öğretmenler, öğrencilerinin stratejik olup olmadığı konusunda bilgi sahibi olabilirler



ve öğretmenlerin ve eğitim programı tasarımcılarının mevcut öğretim yaklaşımları üzerinde düşünmelerine katkı sağlayabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Cinsiyet, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri, Üniversite düzeyi, Üst bilişsel okuma stratejileri, Üst bilişsel okuma stratejileri kullanımı

### **Kaynaklar**

- Aktar, T. & Ahmed, I. (2018). Metacognitive awareness of strategy use in EFL reading comprehension in Bangladesh. *Journal of ELT Research*, 3(2), 205-222.
- Alami, M. (2016). Cross-gender comparison of metacognitive strategies utilized by Omani students in reading comprehension classes. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(4).
- Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest*(April 2002), 3-4
- Auerbach, E. R. & Paxton, D. (1997). "It's not the English thing": Bringing reading research into the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 31, 237-261.
- Baker, L. & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* içinde (s. 353-394). Mahwah, NJ: Longman
- Belet, S. D. & Yasar, S. (2007). Effectiveness of learning strategies over reading comprehension writing skills and learners' attitudes towards Turkish course. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 69-86.
- Çöğmen, S. & Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(28), 91-99.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. b.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73(4), 404-419.

- Pereira-Laird, J. A. & Deane, F. P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology: An International Journal*, 18, 185–235.
- Razı, S. (2008). The impact of learning multiple foreign languages on using metacognitive reading strategies. *The Reading Matrix*, 8(1), 117-138
- Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43, 454–461.
- Taraban, R., Kerr, M. & Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25(2) 67-81.
- Taraban, R., Rynearson, K. & Kerr, M. (2000). College students' academic performance and self-reports of comprehension strategy use. *Reading Psychology*, 21, 283–308.
- Wenden, A. L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# **Analysis of the Metacognitive Reading Strategies Used by University Preparatory Class Students in Terms of Different Variables (Atılım University)**

*Paper ID: 233*

**Eda Gürten**

*Hacettepe University, Türkiye*

edaerdem@hacettepe.edu.tr

0000-0002-1719-9840

**Ferda Tokçalar**

*Atılım University, Türkiye*

ferda.tokcalar@atilim.edu.tr

0000-0003-2654-1051

## **Introduction**

Reading is a process in which the reader must produce meaning from a text and, as Anderson (2003) argues, it should be an interesting and meaningful activity. The ability to read and effectively use information resources written and published in English throughout university education is of paramount importance and is closely related to these core competencies and skills.

When students use effective reading strategies, they must be able to accurately read the information at hand. As readers, these students interact with the text and strategic actions enable them to effectively understand what they are reading. Therefore, students will need to have strategic knowledge, i.e. effective reading strategies, to meet these reading needs.

Critical aspects of effective reading are strategic awareness and monitoring of comprehension. (Pressley and Afflerbach, 1995; Sheorey and Mokhtari, 2001). According to Mokhtari and Reichard (2002), ‘awareness and monitoring processes are called metacognition in the literature and can be thought of as the knowledge of the self-control mechanisms that readers use for reading and understanding a text’ (Auerbach and Paxton, 1997). Metacognitive strategies allow students to be active participants in their own learning processes, arranging, directing, directing, and judging what they have learned.

## **Methodology**

This study investigates whether students are aware of the metacognitive reading strategies that can be used while reading and whether the use levels of these strategies are different in high school in terms of gender, class, and department. In this context, the research is a descriptive study in which the general survey model, defined by Karasar (2020) as "in a universe consisting of many elements, the screening arrangements made on the whole universe or a group, sample or sample to be taken from it, in order to make a general judgment about the universe", was carried out (p. 111).

The study group of the research consists of Atılım University preparatory class students in the 2021-2022 academic year, and the sample consists of 474 preparatory class students selected using the maximum diversity sampling method, one of the purposive sampling methods. The Metacognitive Reading Strategies Questionnaire (MRSQ), developed by Taraban, Kerr and Rynearson (2004), was used as a data collection tool in the research. The questionnaire, which was translated into Turkish by Çöğmen and Saracaloğlu (2010) and found suitable to be used after conducting validity and reliability studies, was answered by 474 students who are preparatory class students at Atılım University Foreign Languages Department. The purpose of the survey is not only to see if students are already aware of their reading strategies but also to find out whether students are aware of what they are thinking while reading and the strategies they usually use to overcome reading difficulties.

## **Results**

Shapiro-Wilk Normality Test was applied to determine whether the gender, class, the departments they studied in high school, and total score data obtained from the participants showed a normal distribution. Non-parametric tests were applied as a result of the participant's demographic information (gender, class, and department) and the survey score averages not showing normal distribution. In accordance with this study, Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests were performed for the analysis of the variables. As a result of the survey, a statistically significant difference was found between the survey scores according to the gender of the participants and the departments they studied in high school, but no statistically significant difference was found according to the grade levels at the university. The findings of this study provide useful information about the reading strategy used by prep students when reading English texts, academic articles, and school-related materials. In light of this

information, teachers can have information about whether their students are strategic and can contribute to teachers and curriculum designers thinking about current teaching approaches.

**Keywords:** Gender, English preparatory class students, University level, Metacognitive reading strategies, Use of metacognitive reading strategies

## References

- Aktar, T. & Ahmed, I. (2018). Metacognitive awareness of strategy use in EFL reading comprehension in Bangladesh. *Journal of ELT Research*, 3(2), 205-222.
- Alami, M. (2016). Cross-gender comparison of metacognitive strategies utilized by Omani students in reading comprehension classes. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(4).
- Anderson, N. J. (2002). The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest*(April 2002), 3-4
- Auerbach, E. R. & Paxton, D. (1997). "It's not the English thing": Bringing reading research into the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 31, 237-261.
- Baker, L. & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). Mahwah, NJ: Longman
- Belet, S. D. & Yasar, S. (2007). Effectiveness of learning strategies over reading comprehension writing skills and learners' attitudes towards Turkish course. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 69-86.
- Çöğmen, S. & Saracaloğlu, A. S. (2010). Üst bilişsel okuma stratejileri ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(28), 91-99.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12th ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73(4), 404-419.

- Pereira-Laird, J. A. & Deane, F. P. (1997). Development and validation of a self-report measure of reading strategy use. *Reading Psychology: An International Journal*, 18, 185–235.
- Razı, S. (2008). The impact of learning multiple foreign languages on using metacognitive reading strategies. *The Reading Matrix*, 8(1), 117-138
- Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43, 454–461.
- Taraban, R., Kerr, M. & Rynearson, K. (2004). Analytic and pragmatic factors in college students' metacognitive reading strategies. *Reading Psychology*, 25(2) 67-81.
- Taraban, R., Rynearson, K. & Kerr, M. (2000). College students' academic performance and self-reports of comprehension strategy use. *Reading Psychology*, 21, 283–308.
- Wenden, A. L. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## **Programın Uluslararasılaşması: Türk Yükseköğretiminde Yeni Bir Bakış Açısı**

*Bildiri Kodu: 250*

**Ezgi Gürel**

*Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

egurel@aku.edu.tr

0000-0002-6715-996X

**Berna Aslan**

*Ankara Üniversitesi, Türkiye*

baslan@ankara.edu.tr

0000-0002-0967-3274

### **Giriş**

Uluslararasılaşma çoğunlukla “farklı insanlara farklı anlamlar ifade etmekte ve bu kavrama atfedilen anlam çok çeşitli şekillerde değişmektedir, bu çeşitlilik aynı zamanda karmaşaya neden olmakta, kavramın değerine ve yükseköğretime getirdiği katkılara yönelik zayıf bir meşruluğa neden olmaktadır” (Knight, 1997, s. 5). Daha geniş anlamda düşündüğümüzde ise uluslararasılaşma kavramında üç önemli trend bulunmaktadır (Absalom ve Vadura, 2006). Bunlar uluslararasılaşmada süreç ve pedagojiye odaklanma, içeriğe odaklanma ve uluslararasılaşmanın sosyal boyutlarına odaklanmadır. Knight (2004) ve özellikle Leask (2015) kavramın pedagoji boyutuna vurgu yapmıştır. Knight (2004) “uluslararasılaşmanın bir süreç olduğunu ve yükseköğretimin amaç, işlev ve özellikle öğretim boyutlarına uluslararası, kültürlerarası ve küresel boyutların entegre edilmesi” gerektiğini vurgulamıştır (s. 11). Leask (2015), programın uluslararasılaşmasının yükseköğretimde “uluslararası, kültürlerarası ve küresel boyutların programın içeriğinin yanında kazanımlar, değerlendirme görevleri, öğretim metotları ve programın destek servislerine entegre edilmesi” olduğunu belirtmiştir (s. 9). Bu açıdan programın uluslararasılaşması somut olarak uluslararası bileşenlerin yükseköğretimde derslerin içeriğine nüfuz etmesi, ders okumaları ve ödevlerinde uluslararası kaynakların yer alması, kültürel olarak çeşitli öğrenci popülasyonunda uygun öğretim metodolojilerinin kullanılması olarak örneklendirilebilir (Schuerholz-Lehr, Caws, Van Gyn ve Preece, 2007). Uluslararasılaşmış programın önemini ise Bates (2005) üç argümanı ile açıklamıştır. Birincisi, program doğası gereği hegemoniktir ve bu nedenle program literatürü bir sosyal adalet

meselesi olarak çok kültürlü insanların bastırılmış bilgilerini entegre etme konusunda bir çıkış yolu aramalıdır. İkincisi, programda uluslararasılaşma sayesinde hem toplumlar hem de kültürlerde sınırların aşılması mümkün olmaktadır. Üçüncüsü, uluslararası program arayışının bizim özgürlük ve çeşitliliği desteklemeye olan bağlılığımızdan hem toplumu hem de bireyi küresel pazarın tahribatından kurtarma ihtiyacını kabul etmemizden kaynaklanmaktadır. Bu öneme bağlı olarak bu çalışmanın amacı Türk yükseköğretimine “programın uluslararasılaşması” kavramının kazandırılmasıdır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Uluslararası literatürde yükseköğretimde “programın uluslararasılaşması” ne anlama gelmektedir?
2. Uluslararası literatürde “programın uluslararasılaşmasının” yükseköğretimde gerçekleştirilmesi için getirilen öneriler nelerdir?

## **Yöntem**

Mevcut araştırmanın yöntemi, “programda uluslararasılaşma” kavramının uluslararası literatürde araştırılması için nitel araştırma paradigmasıyla, doküman analizi yöntemi kullanılarak taranan dokümanlardan oluşmaktadır. Merriam (2009) nitel verinin sadece görüşme ve gözlem yoluyla değil, çeşitli dokümanlardan da elde edilebileceğini vurgulamıştır. Bu amaçla araştırmaya dahil edilen dokümanların seçim ölçütleri, uluslararası hakemli dergi ve uluslararası yayınevlerinde yer alan ve programda uluslararasılaşma kavramının araştırma teması olarak yer aldığı, 1999-2022 yılları arasındaki bilimsel çalışma (n=52) bulgularıdır.

## **Sonuçlar**

Uluslararası literatür bulgularına göre yükseköğretimde uluslararasılaşmış bir program, öğretmen merkezli öğrenme çevresi içerisinde geleneksel aktarım ve tartışma stilinden (Jones ve Young, 1997; Lynch, 1997), daha kapsayıcı, öğrenci merkezli, interaktif ve deneysel öğrenme ortamlarına doğru (Benick, Newby ve Samuel, 1996; Saloojee, 1996) bir ilerlemeyi ifade etmektedir. Böyle bir öğrenme ortamı çeşitli öğrenme stillerine ve uluslararası öğrencilerin önceki tecrübelerine değer verecektir (Guo ve Jamal, 2007). Ancak, programın uluslararasılaşmasının teoriden uygulamaya, konferanstaki söylemlerden sınıf içerisine dökülmesi hala problemlili görülmektedir (McKinnon, Hammond ve Foster, 2019). Bu nedenle son yıllarda akademik personelin ve öğrencilerin uluslararası ve kültürlerarası bilincini arttıracak programların geliştirilmesine yönelik uluslararası çalışmaların yapıldığı



görülmektedir (Jones ve Killick, 2013; Leask ve Bridge, 2013; Renfors, 2021; Wimpenny, Beelen ve King, 2020; Zou vd., 2020). Bu çalışmalardaki önerilere göre;

- Programın uluslararasılaşması program yeterliliklerinde yansıtılmalı, hedefler küresel bir bakış açısıyla geliştirilmelidir.
- Uluslararasılaşmanın sadece politika ve strateji dokümanlarında değil, öğrenme ve öğretim boyutlarına da açık bir referans vermesi gerekmektedir.
- Kurumsal bağlamda programın uluslararasılaşmasına yönelik bir anlayışın akademik personelde olmamasının öğretim uygulamalarında bir eksikliğe yol açabileceği göz önüne alınmalıdır.
- Uluslararasılaşmanın sadece kültürel elit bir grup öğrenciler için değil, tüm öğrencilere entegre edilmeye çalışılması ve sosyal olarak eşit bir pedagojide sistematik bir yaklaşımla uluslararası perspektiflerin program süreçlerinde yer etmesi gerekmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Küresel vatandaşlık, Kültürlerarası yeterlilik, Programın uluslararasılaşması, Uluslararasılaşma, Yükseköğretim programları.

### **Kaynaklar**

- Absalom, M. & Vadura, K. (2006). Students perceptions of internationalization of the curriculum: An Australian case study. *Arts and Humanities in Higher Education*, 5(3), 317–334. <https://doi.org/10.1177/1474022206067628>
- Bates, R. (2005). Can we live together? Towards a global curriculum. *Arts and Humanities in Higher Education*, 4(1), 95–109. <https://doi.org/10.1177/1474022205048760>
- Benick, G., Newby, D. & Samuel, M. (1996). Forging the links between institutional players. G. Benick & A. Salooje (Ed.), *Creating inclusive post-secondary learning environments* içinde (s. 19–33). ON: Ryerson Polytechnic University.
- Guo, S. & Jamal, Z. (2007). Nurturing cultural diversity in higher education: A critical review of selected models. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(3), 27–49.
- Jones, E. & Killick, D. (2013). Graduate attributes and the internationalized curriculum: embedding a global outlook in disciplinary learning outcomes. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 165–182. <https://doi.org/10.1177/1028315312473655>

- Jones, T. J. & Young, G. S. A. (1997). Classroom dynamics: Disclosing the hidden curriculum. A. I. Morey & M. K. Kitano (Ed.), *Multicultural course transformation in higher education: A broader truth* içinde (s. 89–103). Allyn and Bacon.
- Knight, J. (1997). Internationalisation of higher education: A conceptual framework. J. Knight & H. de Wit (Ed.), *Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries* içinde (s. 5–19). Amsterdam: European Association for International Education.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Leask, B. (2001). Bridging the gap: Internationalizing the university curricula. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 100-115. <https://doi.org/10.1177/102831530152002>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. New York: Routledge.
- Leask, B. & Bridge, C. (2013). Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: Theoretical and practical perspectives. *Compare*, 43(1), 79–101. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.746566>
- Lynch, E. W. (1997). Instructional strategies. A. T. Morey & M. K. Kitano (Ed.), *Multicultural course transformation in higher education: A broader* içinde (s. 56–70). Allyn and Bacon.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3. b.). California, CA: Jossey Bass.
- McKinnon, S., Hammond, A. & Foster, M. (2019). Reflecting on the value of resources for internationalising the curriculum: exploring academic perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 138–147. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1359506>
- Renfors, S. M. (2021). Internationalization of the curriculum in Finnish higher education: understanding lecturers' experiences. *Journal of Studies in International Education*, 25(1), 66–82. <https://doi.org/10.1177/1028315319888464>
- Saloojee, A. (1996). Creating inclusive learning environments. G. Benick & A. Salooje (Ed.), *Creating inclusive post-secondary learning environments* içinde (s. 35–55). ON: Ryerson Polytechnic University.

- Schuerholz-Lehr, S., Caws, C., Gyn, G. H. & Preece, A. (2007). Internationalizing the higher education curriculum: An emerging model for transforming faculty perspectives. *Canadian Journal of Higher Education*, 37, 67-94.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ771047>
- Wimpenny, K., Beelen, J. & King, V. (2020). Academic development to support the internationalization of the curriculum (IoC): a qualitative research synthesis. *International Journal for Academic Development*, 25(3), 218–231.  
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1691559>
- Zou, T. X. P., Chu, B. C. B., Law, L. Y. N., Lin, V., Ko, T., Yu, M. & Mok, P. Y. C. (2020). University teachers' conceptions of internationalisation of the curriculum: a phenomenographic study. *Higher Education*, 80(1), 1–20.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00461-w>

# **Curriculum Internationalization: A New Perspective on Higher Education in Turkey**

*Paper ID: 250*

**Ezgi Gürel**

*Afyon Kocatepe University, Türkiye*

egurel@aku.edu.tr

0000-0002-6715-996X

**Berna Aslan**

*Ankara University, Türkiye*

baslan@ankara.edu.tr

0000-0002-0967-3274

## **Introduction**

Internationalization mostly "means different things to different people; as a result, there is a great diversity of attribution to the concept, and this diversity can also lead to confusion with a weakened sense of legitimacy as to its value and benefits to higher education" (Knight, 1999, p. 5). Broadly speaking, we can identify three trends in conceptions of internationalization: a focus on process/pedagogy, a focus on content, and a focus on the societal aspects of internationalization (Absalom and Vadura, 2006). Knight (2004) and Leask (2001) highlighted the pedagogical version of the concept. Especially, Leask (2015) defined internationalization of the curriculum as "the incorporation of international, intercultural, and global dimensions into the content of the curriculum as well as the learning outcomes, assessment tasks, teaching methods, and support services of a program of study" (p. 9). Schuerholz-Lehr, Caws, Van Gyn and Preece (2007) exemplify internationalizing the curriculum more concretely as a process by which international elements are infused into course content, international resources are used in course readings and assignments, and instructional methodologies appropriate to a culturally diverse student population are implemented. Bates (2005) identified three arguments about the internationalized curriculum. Firstly, the curriculum is naturally hegemonic, and the curriculum literature must address the exclusion of subjugated knowledge of people at the margins of our awareness. Secondly, internationalized curriculum inevitably involves crossing boundaries within our cultures. Thirdly, our pursuit of a global curriculum stems from our

commitment to development as freedom and inclusion and based on our recognition of the need to rescue society from the ravages of global markets. This study aims to bring a new perspective to Turkish Higher Education, "internationalizing the curriculum." So, researchers highlighted these research questions:

1. How is "internationalizing the curriculum" expressed in international higher education literature?
2. What suggestions do researchers make to realize the "internationalized curriculum" in higher education?

### **Methodology**

The current research method consists of documents scanned using the document analysis method, with the qualitative research paradigm to investigate the concept in the international literature. Merriam (2009) emphasized that researchers can obtain qualitative data from interviews, observations, and various documents. For this purpose, the selection criteria of the documents included in the research are the findings of scientific studies (n=52) between the years 1999-2022 in international refereed journals and international publishing houses, in which the research theme is the concept of "curriculum internationalization".

### **Results**

An internationalized curriculum in higher education means the movement from the traditional question/answer and discussion style teaching (Jones and Young, 1997; Lynch, 1997) to more inclusive, student-centered, interactive, and experiential learning environments (Benick, Newby and Samuel, 1996; Saloojee, 1996). Nevertheless, translating the concept from theory into practice, from conference to the classroom, seems still problematic (McKinnon, Hammond and Foster, 2019). Many researchers have carried out international studies and development programs to raise the international and intercultural awareness of academic staff and students (Jones and Killick, 2013; Leask and Bridge, 2013; Renfors, 2021; Wimpenny, Beelen and King, 2020; Zou et al., 2020). In these researches, the suggestions below are made:

- Internationalizing the curriculum should be reflected in graduate attributes, and learning outcomes should be developed with a global mindset.
- Internationalization needs to make an explicit reference not only in policy and strategy documents but also to higher education's learning and teaching dimensions.

- It should be taken into account that the lack of an understanding of the internationalization of curriculum in the views of academic staff in the institutional context may lead to a deficiency in teaching practices.
- The impact of an internationalized curriculum on student learning will be more profound if the approach taken moves beyond isolated, optional subjects, experiences, and activities for a minority of students and focuses on all students' learning in a socially equal pedagogy throughout all curriculum development processes in higher education.

**Keywords:** Global citizenship, Higher education curricula, Intercultural competency, Internationalization, Internationalizing the curriculum.

### References

- Absalom, M. & Vadura, K. (2006). Students perceptions of internationalization of the curriculum: An Australian case study. *Arts and Humanities in Higher Education*, 5(3), 317–334. <https://doi.org/10.1177/1474022206067628>
- Bates, R. (2005). Can we live together? Towards a global curriculum. *Arts and Humanities in Higher Education*, 4(1), 95–109. <https://doi.org/10.1177/1474022205048760>
- Benick, G., Newby, D. & Samuel, M. (1996). Forging the links between institutional players. In G. Benick & A. Salooje (Eds.), *Creating inclusive post-secondary learning environments* (pp. 19–33). ON: Ryerson Polytechnic University.
- Guo, S. & Jamal, Z. (2007). Nurturing cultural diversity in higher education: A critical review of selected models. *Canadian Journal of Higher Education*, 37(3), 27–49.
- Jones, E. & Killick, D. (2013). Graduate attributes and the internationalized curriculum: embedding a global outlook in disciplinary learning outcomes. *Journal of Studies in International Education*, 17(2), 165–182. <https://doi.org/10.1177/1028315312473655>
- Jones, T. J. & Young, G. S. A. (1997). Classroom dynamics: Disclosing the hidden curriculum. In A. I. Morey & M. K. Kitano (Eds.), *Multicultural course transformation in higher education: A broader truth* (pp. 89–103). Allyn and Bacon.
- Knight, J. (1997). Internationalisation of higher education: A conceptual framework. In J. Knight & H. de Wit (Eds.), *Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries* (pp. 5–19). Amsterdam: European Association for International Education.

- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Leask, B. (2001). Bridging the gap: Internationalizing the university curricula. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 100-115. <https://doi.org/10.1177/102831530152002>
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. New York: Routledge.
- Leask, B. & Bridge, C. (2013). Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: Theoretical and practical perspectives. *Compare*, 43(1), 79–101. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.746566>
- Lynch, E. W. (1997). Instructional strategies. In A. T. Morey & M. K. Kitano (Eds.), *Multicultural course transformation in higher education: A broader* (pp. 56–70). Allyn and Bacon.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). California, CA: Jossey Bass.
- McKinnon, S., Hammond, A. & Foster, M. (2019). Reflecting on the value of resources for internationalising the curriculum: exploring academic perspectives. *Journal of Further and Higher Education*, 43(1), 138–147. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1359506>
- Renfors, S. M. (2021). Internationalization of the curriculum in Finnish higher education: understanding lecturers' experiences. *Journal of Studies in International Education*, 25(1), 66–82. <https://doi.org/10.1177/1028315319888464>
- Saloojee, A. (1996). Creating inclusive learning environments. In G. Benick & A. Saloojee (Eds.), *Creating inclusive post-secondary learning environments* (pp. 35–55). ON: Ryerson Polytechnic University.
- Schuerholz-Lehr, S., Caws, C., Gyn, G. H. & Preece, A. (2007). Internationalizing the higher education curriculum: An emerging model for transforming faculty perspectives. *Canadian Journal of Higher Education*, 37, 67-94. <https://eric.ed.gov/?id=EJ771047>
- Wimpenny, K., Beelen, J. & King, V. (2020). Academic development to support the internationalization of the curriculum (IoC): a qualitative research synthesis.

*International Journal for Academic Development*, 25(3), 218–231.  
<https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1691559>

Zou, T. X. P., Chu, B. C. B., Law, L. Y. N., Lin, V., Ko, T., Yu, M. & Mok, P. Y. C. (2020). University teachers' conceptions of internationalisation of the curriculum: a phenomenographic study. *Higher Education*, 80(1), 1–20.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00461-w>



# **Türkiye, Singapur ve Filipinler'in Öğretmen Eğitimi Programlarında Yer Alan Öğretmenlik Uygulaması Karşılaştırması**

*Bildiri Kodu: 264*

## **Filiz Bacaksız**

*Sakarya Üniversitesi, Türkiye*

filizbacaksiz@sakarya.edu.tr

0000-0003-2498-1643

## **Eda Gürten**

*Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*

eda.gurten@gmail.com

0000-0002-1719-9840

## **Giriş**

Dünya çapındaki öğretmen eğitimi veren bütün üniversite ve enstitüler, teori ve pratik arasındaki boşluğu kapatmak için çalışmalar sürdürmektedir (Png, 2020). Öğretmenlik uygulamaları, öğretmen eğitiminde teori ve pratik arasında bağlantı sağlayan önemli bir ögedir (Elayah ve Susheela, 2018). Öğretmenlik uygulamalarının geliştirilmesi için karşılaştırmalı eğitim çalışmalarıyla farklı bakış açıları elde edilebilmektedir (Aytaç, Kabaran ve Bilgin, 2014). Bu sebeple bu çalışmada Türkiye'de uygulanan öğretmenlik uygulama çalışmaları ile 2018 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçlarına göre en başarılı ülkeler arasında olan Singapur ve son sıralarda yer alan Filipinler'in öğretmenlik uygulama çalışmalarının karşılaştırılması amaçlanmıştır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019).

## **Yöntem**

Bu çalışma Türkiye, Singapur ve Filipinler'in hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yer alan öğretmenlik uygulamalarının ele alındığı bir karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır. Nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan verilere alanyazın taraması, ülkelerin resmi kurumları ve uluslararası raporlar ile ulaşılmıştır. Ulaşılan veriler doküman analizinin dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve verileri kullanma aşamaları ile

incelenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz yöntemiyle ulaşılan veriler analiz edilmiştir. Ülkelerin öğretmenlik uygulaması programlarının öğeleri ayrı ayrı incelenip benzerlikler ile farklılıkların ortaya çıkarıldığı yatay yaklaşım kullanılmıştır (Yıldırım ve Türkoğlu, 2018). Türkiye, Singapur ve Filipinler'in öğretmen eğitimi programlarında yer alan öğretmenlik uygulamalarının yapısı, hedefleri, paydaşların görevleri ve değerlendirme yöntemleri değişkenleri ele alınmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda Türkiye, Singapur ve Filipinler'in öğretmen yetiştirme sistemlerinde yer alan öğretmenlik uygulamaları derslerinin üç ülkede de zorunlu olduğuna ulaşılmıştır. Derslerin süreleri ve verildiği dönemler ülkeler arası farklılıklar göstermektedir (Aytaç vd., 2014; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021; National Institute of Education [NIE], 2021; Santo Tomas Üniversitesi, 2021). Türkiye ve Filipinler'in programlarında yer alan uygulama derslerinin hedefleri detaylı açıklanmamıştır ve benzerlik göstermektedir. Öte yandan Singapur'da ise uygulama derslerinin hedefleri detaylı ve kapsamlı olarak açıklanmıştır (Commission on Higher Education [CHED], 2004; MEB, 2021; NIE, 2021). Öğretmen adayları öğrencilerin öğretmenlik uygulaması sürecinde yerine getirmesi gereken görevlere bakıldığında Türkiye ve Filipinler uygulamalarında benzerlik görülmüştür. Singapur'da ise e-portfolio, yansıtıcı günlük ve odak grup tartışmaları gibi farklı görevler yer almaktadır (Department of Education [DepED], 2007; NIE, 2021; Png, 2020; Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Uygulama öğretmenin görevleri incelendiğinde üç ülkede benzer görevler saptanmıştır (DepED, 2007; MEB, 2021; NIE, 2021). Singapur'da öğretmen adaylarının okul kültürüne uyumunu sağlamak amacıyla bir takım görevler uygulama öğretmenin görevleri arasında bulunmaktadır (NIE, 2021). Uygulama öğretim elemanının görevleri Türkiye ve Filipinler'in programında yüzeysel olarak ifade edilirken Singapur'un programında detaylı olarak ele alınmıştır. Yine diğer ülkelerden farklı olarak Singapur'un programında gözlem sürecinde öğretim elemanının yerine getirmesi gereken görevler detaylıca açıklanmıştır (DepED, 2007; MEB, 2021; NIE, 2021). Öğretmenlik uygulamalarının değerlendirme boyutuna bakıldığında Türkiye'de Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Formu ile öğrencilerin değerlendirildiğine ulaşılmıştır (MEB, 2021). Filipinler'de derse katılım, tutum, gözlemlenen derslerin genel değerlendirmesi, yazılı raporlar ve devam durumu değişkenlerinden alınan notlar birbirine yakın ağırlıklarla hesaplanarak final notu elde edilmektedir (De La Salle Üniversitesi, 2022). Singapur'da ise performans değerlendirme paneli ile değerlendirme yapılmaktadır (NIE, 2021). Sonuç olarak Singapur'da uygulanan

öğretmenlik uygulaması Filipinler ve Türkiye’den farklılık göstermektedir. Bu çalışmadan elde edilen bilgilerin öğretmenlik uygulaması programlarının geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Karşılaştırmalı eğitim, PISA, Pratik, Teori, Yükseköğretim

### **Kaynaklar**

Aykaç, N., Kabaran, H. & Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). *Turkish Studies*, 9(3), 279-292.

CHED. (2004). Memorandum Order. No. 30 series 2004. Revised Policies and Standards for Undergraduate Teacher Education Curriculum. Manila, Philippines. [https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2007/01/DO\\_s2007\\_003.pdf](https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2007/01/DO_s2007_003.pdf) sayfasından erişilmiştir.

CHED. (2020). Memorandum Order. No. 30 series 2004. New Normal Policies And Guidelines on the Deployment of Pre-Service Teachers for Field Study And Teaching Internship for AY 2020-2021. <https://ched.gov.ph/wp-content/uploads/Draft-Policies-and-Guidelines-for-the-Deployment-of-Pre-service-Teachers-Sept.-7-2020.pdf> sayfasından erişilmiştir.

De La Salle Üniversitesi. (2022). Practice Teaching Grading System. <https://www.dlsud.edu.ph/coed/pfd/practice.htm> sayfasından erişilmiştir.

DepED. (2007). DepED Order No. 3 s. 2007. Guidelines in the Deployment of Pre-Service Teachers on Experimental Learning: Field Study and Teaching Internship. [https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2007/01/DO\\_s2007\\_003.pdf](https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2007/01/DO_s2007_003.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Elayah, J. A. & Susheela, P. (2018). Towards bridging the theory-practice gap in teacher education: a case study of pre-service EFL teacher education program in Yemen. *Conflux Journal of Education*, 6(1), 17-31.

MEB. (2021). Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge.

NIE. (2021). Practicum Handbook. [https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/td\\_practicum/practicum/templates-downloads/practicum-handbook/practicum-handbook-2021.pdf?sfvrsn=cbb0656a\\_2](https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/td_practicum/practicum/templates-downloads/practicum-handbook/practicum-handbook-2021.pdf?sfvrsn=cbb0656a_2) sayfasından erişilmiştir.

OECD. (2019). *PISA 2018 results (volume I), what students know and can do*. Paris, France: OECD. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

Png, J. (2020). Enhancing the theory-practice nexus in pre-service practicum: The Singapore way. J. Png (Ed.), *Changing the world for the children of tomorrow: ASEAN teacher education* içinde (s. 1-12). Universitas Pendidikan Indonesia Press.

Santo Tomas Üniversitesi. (2021). Bachelor of Elementary Education Curriculum. <https://www.ust.edu.ph/academics/programs/bachelor-of-elementary-education/> sayfasından erişilmiştir.

YÖK. (2018). Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf) sayfasından erişilmiştir.

# Comparison of Teaching Practicum in Turkey, Singapore and the Philippines

*Paper ID: 264*

**Filiz Bacaksız**

*Sakarya University, Türkiye*

filizbacaksiz@sakarya.edu.tr

0000-0003-2498-1643

**Eda Gürlen**

*Hacettepe University, Türkiye*

eda.gurlen@gmail.com

0000-0002-1719-9840

## **Introduction**

All universities and institutions which provide teacher education around the world carry out studies to fill the gap between theory and practice (Png, 2020). Teaching practicum is a key component that ensures the nexus between theory and practice (Elayah and Susheela, 2018). Various outlooks can be obtained with comparative education studies to develop a teaching practicum (Aytaç, Kabaran and Bilgin, 2014). Thus, this research aimed to compare Turkey's teaching practicum with Singapore which is among the most successful countries in Programme for International Student Assessment (PISA) in 2018, and the Philippines which is in the last position in the same assessment (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019).

## **Methodology**

In this research, teaching practicum in Turkey, Singapore and the Philippines were compared. Therefore, it is comparative education research. In this research, which was designed as quantitative research, the document analysis method was used. The data used in the research was obtained from literature reviews, governmental agencies, and international reports. The data were analyzed according to the steps of the document analysis method which are reaching the data, ensuring authenticity, comprehending the data, analyzing the data, and utilizing the data (Yıldırım and Şimşek, 2011). Descriptive analysis was used to analyze the data. The horizontal approach was used since the same elements of teaching practicum of the countries

were analyzed, and similarities and differences are discovered (Yıldırım and Türkoğlu, 2018). The structure, the objectives, the duties of the stakeholders, and the assessment of teaching practicum in Turkey, Singapore and the Philippines were discussed.

### **Results / Expected Outcomes**

According to the results, it is reached that teaching practicum is a compulsory course in Turkey, Singapore, and the Philippines. Nonetheless, there are differences in the duration of courses and the semesters that the courses take place (Aytaç et al., 2014; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021; National Institute of Education [NIE], 2021; University of Santo Tomas, 2021). The objectives of teaching practicum in Turkey and the Philippines are similar and they are not explained in detail. On the other hand, the objectives of teaching practicum in Singapore are extensively presented (Commission on Higher Education [CHED], 2004; MEB, 2021; NIE, 2021). Regarding the duties of teaching practicum students, similarities are determined in Turkey and the Philippines whereas some differences, such as e-portfolio, reflective journals, and focused conversations, are found (Department of Education [DepED], 2007; NIE, 2021; Png, 2020; Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). As for the duties of cooperating teachers, similar duties were encountered in Turkey, Singapore, and the Philippines (DepED, 2007; MEB, 2021; NIE, 2021). Besides, several duties to get acquaint the student teachers with school culture exist among the duties of cooperating teachers in Singapore (NIE, 2021). Faculty supervisor duties are explained superficially in Turkey and the Philippines whereas they are clarified in detail in Singapore (DepED, 2007; MEB, 2021; NIE, 2021). Moreover, the duties of the observation process are explained extensively in Singapore (NIE, 2021). When the assessment of practicum is analyzed, it is reached that the student teachers in Turkey are assessed with the “Practicum Student Assessment Form” (MEB, 2021). In the Philippines, the final grade is calculated by similar rates of class participation, attitude, general demo, written reports, and attendance (University of De La Salle, 2022). The Assessment Panel is gathered to assess the student teachers individually in Singapore (NIE, 2021). Consequently, teaching practicum in Singapore differs from Turkey and the Philippines. It is expected that the findings of this study will be helpful for the development of teaching practicum in Turkey.

**Keywords:** Comparative education, Higher education, PISA, Practicum, Theory

## References

- Aykaç, N., Kabaran, H. & Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). *Turkish Studies*, 9(3), 279-292.
- CHED. (2004). Memorandum Order. No. 30 series 2004. Revised Policies and Standards for Undergraduate Teacher Education Curriculum. Manila, Philippines. Retrieved from [https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2007/01/DO\\_s2007\\_003.pdf](https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2007/01/DO_s2007_003.pdf)
- CHED. (2020). Memorandum Order. No. 30 series 2004. New Normal Policies And Guidelines on the Deployment of Pre-Service Teachers for Field Study And Teaching Internship for AY 2020-2021. Retrieved from <https://ched.gov.ph/wp-content/uploads/Draft-Policies-and-Guidelines-for-the-Deployment-of-Pre-service-Teachers-Sept.-7-2020.pdf>
- DepED. (2007). DepED Order No. 3 s. 2007. Guidelines in the Deployment of Pre-Service Teachers on Experimental Learning: Field Study and Teaching Internship. Retrieved from [https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2007/01/DO\\_s2007\\_003.pdf](https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2007/01/DO_s2007_003.pdf)
- Elayah, J. A. & Susheela, P. (2018). Towards bridging the theory-practice gap in teacher education: a case study of pre-service EFL teacher education program in Yemen. *Conflux Journal of Education*, 6(1), 17-31.
- MEB. (2021). Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge.
- NIE. (2021). Practicum Handbook. Retrieved from [https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/td\\_practicum/practicum/templates-downloads/practicum-handbook/practicum-handbook-2021.pdf?sfvrsn=cbb0656a\\_2](https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/td_practicum/practicum/templates-downloads/practicum-handbook/practicum-handbook-2021.pdf?sfvrsn=cbb0656a_2)
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (volume I), what students know and can do*. Paris, France: OECD. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Png, J. (2020). Enhancing the theory-practice nexus in pre-service practicum: The Singapore way. In J. Png (Ed.), *Changing the world for the children of tomorrow: ASEAN teacher education* (pp. 1-12). Universitas Pendidikan Indonesia Press.
- University of De La Salle. (2022). Practice Teaching Grading System. Retrieved from <https://www.dlsud.edu.ph/coed/pfd/practice.htm>

University of Santo Tomas. (2021). Bachelor of Elementary Education Curriculum. Retrieved from <https://www.ust.edu.ph//academics/programs/bachelor-of-elementary-education/>

YÖK. (2018). Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı. Retrieved from [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Turkce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)



# **Türkiye ve Yurtdışında Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Lisansüstü Programların Karşılaştırmalı Analizi**

*Bildiri Kodu: 273*

**Akif Azak**

*Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye*

akifazak@hotmail.com

0000-0002-1564-3485

**Ashhan Selcen Bingöl**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

aslihanselcen@gmail.com

0000-0002-6262-9037

## **Giriş**

Bir ulusun gelişmesinde eğitimin önemi evrensel olarak kabul edilmektedir, çünkü ülkelerin gelişimi, o ülkede yaygın olan eğitim türü ve standardı ile güçlü bir şekilde ilişkilidir. Eğitim ayrıca bir bütün olarak toplumların sosyoekonomik gelişimi ve refahı için güçlü bir faktör olarak kabul edilmektedir (Çakmak, 2008). Eğitim programları ise eğitilenlerin ya da öğrenenlerin davranış standartlarından, öğrenme ve öğretme etkinliklerine kadar çalışmalara kılavuzluk etmekte aracı bir rol oynamaktadırlar (Kısakürek, 1969; Varış, 1998). Bir ülkenin ekonomik ve sosyal geleceği, bilimsel ve teknolojik büyümesi, eğitim kurumlarında öğretmenlerin sürdürdüğü akademik standartlara bağlıdır. Bu standartlarda öğretmenlerin lisansüstü eğitimleri sonucunda elde ettikleri uzmanlaşmayla iç içedir. Bu araştırmanın temel amacı; Türkiye ve yurtdışında eğitim programları ve öğretim alanında altı farklı üniversitede lisansüstü programların içeriklerindeki benzerlik ve farklılıklarını inceleyip bu programların karşılaştırmalı analizini yapmaktır.

## **Yöntem**

Araştırma betimsel modele dayalı olup Türkiye ve yurtdışında eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü programların amaç ve misyonları, kayıt kabul süreçleri ve program süreleri, ders kredileri ve ders sayıları, derslerin zorunlu ve seçmeli olarak tasnifi ve bu derslerin benzer ve farklı yönlerinin neler olduğu incelenmiştir. Araştırmada doküman incelemesi tekniği

kullanıldığı için araştırma yöntemi nitel, araştırma deseni ise durum çalışması desenine dayanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada üniversiteler seçilirken araştırma, bilgi transferi ve uluslararası bakış gibi tüm temel amaçlarıyla dünya sınıfı üniversite olup olmadığını değerlendirilmiştir. Türkiye’de Ankara, Gazi ve Hacettepe Üniversiteleri; yurtdışında ise Virginia, Florida ve Pen State Üniversiteleri seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Türkiye ve yurtdışındaki eğitim programlarına ilişkin veriler, incelenen ülkelerin üniversitelerinin resmî web sitelerinde yer alan verilerden ve ulusal raporlardan elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi aşamasında Türkiye ve yurtdışındaki eğitim programları ve öğretim lisansüstü eğitimine ilişkin ulaşılan yazılı belgeler, raporlar vb. kaynaklar alan uzmanları tarafından taranıp incelenmiştir. Betimsel analiz aşamasının sonunda elde edilen veriler kategorize edilmiş ve ilgili veriler bir araya toplanmıştır. Araştırmanın iç ve dış geçerliğini sağlamak için alan uzmanlarından araştırmanın boyutlarına ilişkin görüşler alınmış ve betimleme aşamasında araştırmacılar verilere yorum katmadan verinin doğasına sadık kalarak ulaştıkları bulguları aktarmıştır. Araştırmanın güvenilirliği ise sürecin objektif ve detaylı aktarımı sayesinde sağlanmıştır.

### **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Türkiye ve yurtdışı eğitim programlarının; öğretmen, uzman, akademisyen yetiştirme misyonlarının benzer olduğu anlaşılmıştır, ancak yetiştirilen bireylerin nitelikleri ile ilgili açıklamalardan Türkiye ve yurtdışı üniversitelerinin eğitim fakülteleri arasında benzerlikler yanında önemli farklılıklar olduğu bulunmuştur. Lisansüstü eğitimde kayıt kabul süreçlerinde benzerlik olduğu, yurtdışında akademik danışmanın program başlangıcında okul tarafından belirlendiği, Türkiye’de ise öğrenci ile görüşerek karar verme, öğrencinin tercihleri arasından birini belirleme ve bölüm veya ana bilim dalı tarafından atanması şeklinde uygulamalar olduğu bulunmuştur. Önemli bulgulardan biri de zorunlu dersler bağlamında elde edilmiştir. Yurtdışında zorunlu dersler yok denecek kadar az olduğu halde Türkiye’de zorunlu derslerin bir hayli fazla olduğu bulunmuştur. Türkiye üniversitelerinde olduğu gibi yurtdışı üniversiteleri de tezli ve tezsiz yüksek lisans eğitimi sunmaktadır. Doktora düzeyinde Türkiye’de sadece araştırma doktorası derecesi varken yurtdışında eğitim doktorası (Ed.D.) adı altında daha çok eğitim uygulamalarına ve bu uygulamalar ile ilgili çözüme odaklı bir doktora derecesi olduğu anlaşılmıştır. Yurtdışında öğrencilerin başvurudan önce doktora tezinde ne çalışacaklarına karar vermiş olmaları gerekmekte ve belirlenen kriterlere uygun bir tez önerisi hazırlaması gerektiği bulunmuştur. Türkiye’de ise Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen standart

sınavlardan alınan puanlar ile mülakat ya da bilim sınavları yoluyla öğrenci seçildiği bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Benzerlik ve farklılık, Eğitim, Karşılaştırma, Öğretim, Lisansüstü eğitim

### **Kaynaklar**

Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 33-41.

Kısakürek, M. (1969). Eğitim programlarının geliştirilmesi ile öğretim süreçleri arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.

Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

# **Comparative Analysis of Postgraduate Programs on Curriculum and Instruction in Turkey and Abroad**

*Paper ID: 273*

**Akif Azak**

*Ministry of National Education, Türkiye*

akifazak@hotmail.com

0000-0002-1564-3485

**Ashhan Selcen Bingöl**

*Gazi University, Türkiye*

aslihanselcen@gmail.com

0000-0002-6262-9037

## **Introduction**

The importance of education in the development of a nation is universally recognized since the overall development of each country is strongly correlated with the type and standard of education prevalent in that country. Education is also recognized as a powerful factor for the socioeconomic development and well-being of societies as a whole (Çakmak, 2008). Curriculums also guide and act as an intermediary from the behavioral standards of the trained learners to the learning and teaching activities (Kısaürek, 1969; Varış, 1998). The economic and social future; and scientific and technological growth of a country depend on the academic standards maintained by teachers in educational institutions. These standards are intertwined with the specialization that teachers acquire as a result of their postgraduate education. The main purpose of this research is to examine the similar and different aspects of postgraduate programs in six different universities on curriculum and instruction in Turkey and abroad and to make a comparative analysis of these programs.

## **Methodology**

The research is based on the descriptive model and the aims and missions of the postgraduate programs in Turkey and abroad, admission processes and program durations, course credits and the number of courses, the classification of the courses as compulsory and elective, and the similarities and differences of these courses have been examined. Since the document

review technique is used in the research, the research method is based on qualitative research, and the research design is based on the case study design. The study group of the study was determined by the purposeful sampling method. In the study, while choosing universities, it was evaluated whether it is a world-class university with all its main purposes such as research, knowledge transfer, and international perspective. Ankara, Gazi and Hacettepe Universities in Turkey; Virginia, Florida and Pen State Universities in abroad were selected. As a data collection tool, data on educational programs in Turkey and abroad were obtained from the data and national reports on the official websites of the universities of the countries examined. During the analysis of the data, the sources such as written documents, reports, etc. obtained regarding the education programs and postgraduate education in Turkey and abroad were scanned and examined by the field experts. The data obtained at the end of the description phase were categorized and the relevant data were collected. To ensure the internal and external validity of the research, opinions were obtained from field experts about the dimensions of the research. During the description phase, the researcher conveyed the findings they reached by being loyal to the nature of the data without adding comments to the data. The reliability of the research was ensured thanks to the objective and detailed transfer of the process.

### **Results / Expected Outcomes**

In this research, it is understood that the missions of training teachers, experts, and academicians are similar; however, from the explanations about the qualifications of the trained individuals, it was found that there were significant differences between the faculties of education of Turkish and abroad universities as well as similarities. It was found that there was a similarity in the admission processes of postgraduate education. It has been found that the academic advisor abroad is determined by the school at the beginning of the program, while in Turkey there are practices in the form of making decisions by meeting with the student, determining one of the student's preferences, and being appointed by the department or main department. One of the important findings related to curriculum and instruction programs and postgraduate programs in Turkey and abroad were obtained in the context of compulsory courses. Although there are almost no compulsory courses abroad, it has been found that there are quite a lot of compulsory courses in Turkey. As in Turkish universities, abroad universities also offer master's degree education with and without a thesis. While there is only a research doctorate degree in Turkey at the doctoral level, it is understood that there is a doctoral degree under the name of education doctorate abroad (Ed.D.) that focuses more on educational practices and solutions related to these practices. It has been found that overseas students must

have decided what they are going to study in their doctoral thesis before applying and they should prepare a thesis proposal in accordance with the established criteria. In Turkey, it has been observed that students are selected through interviews or science exams with the scores obtained from the standardized exams determined by the Higher Education Institution.

**Keywords:** Similarity and differences, Education, Comparison, Teaching, Postgraduate education.

### **References**

- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 33-41.
- Kısakürek, M. (1969). Eğitim programlarının geliştirilmesi ile öğretim süreçleri arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

# Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

*Bildiri Kodu: 278*

**Özge Bıkmaz Bilgen**

*Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

ozgebikmaz86@ hotmail.com

0000-0003-2219-2026

**Meltem Çengel Schoville**

*Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

meltemcengel@gmail.com

0000-0002-0255-4600

## **Giriş**

Eğitim programının önemli bileşenlerinden olan ölçme ve değerlendirme; eğitim programında önceden belirlenen hedefler doğrultusunda öğrencide görülmesi istenilen davranışların ne kadarının kazanıldığını, kazanılmadıysa nedenlerini ve eğitimdeki bu aksaklıkların giderilmesi için yapılması gerekenleri belirleyen durumlar ve bu durumlardan yola çıkarak yargıya varma işlemleridir (Sönmez, 2012). Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı, eğitimcilerin ölçme değerlendirme alanında kazanması gereken profesyonel bilgi ve becerilerdir (Fan, Wang ve Wang, 2011). Aynı zamanda öğrencileri değerlendirmek, sonuçlarını yorumlayabilmek ve öğretim programının etkililiğini inceleyebilmektedir (Webb, 2002). Bireyin ölçme ve değerlendirme kavram ve işlemlerine ilişkin anlayışı, ölçme ve değerlendirme kavram ve işlemleri ile eğitim ile ilgili kararları etkileyen kavram ve işlemlerdir (Popham, 2011).

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarı olmaları öğrenci başarısını belirlemeleri ve öğretim programının etkililiğine karar vermelerinde önemli bir noktadır. Geleceğin öğretmenlerini oluşturan öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının incelenmesi önemlidir. Öğretmen adayları öğretmen yetiştiren kurumlarda meslek bilgisi derslerini almakta ve bu derslerden edindikleri bilgi ve beceriler mesleki yaşamlarını önemli ölçüde şekillendirmektedir. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme dersindeki akademik başarılarının ölçme değerlendirme okuryazarlığında önemli bir etken olduğu düşünülebilir. Bunun yanında öğretmen adayının değerlendirme için kendini yeterli hissetmesi ve eleştirel

düşünebilmesi okuryazarlığında önemli etkiye sahip olabilir. Bu bağlamda ölçme değerlendirme okuryazarlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığının farklı değişkenler açısından incelenmesidir.

## **Yöntem**

Nicel araştırma kapsamında yer alan çalışma, ilişkisel tarama modeli deseninde yürütülmüştür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Araştırma örneklemi, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Adnan Menderes Üniversitesinin Eğitim Fakültesindeki 500 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler bir kişisel bilgi formu ve ölçekler aracılığı ile toplanmıştır.

Araştırmada bağımlı değişken olan ölçme ve değerlendirme okuryazarlığını belirlemek için Mertler ve Campell (2005) tarafından geliştirilen ve Bütüner, Yiğit ve Çimer (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri” kullanılacaktır. “Öğretim kararına uygun olabilecek ölçme değerlendirme metotları seçebilme”, “Öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metotlarını geliştirebilme”, “Ölçme değerlendirme uygulayabilme, sonuçlarını puanlayabilme ve yorumlayabilme”, “Öğrenci, öğretimi planlama, program geliştirme ve okul gelişimi ile ilgili alanlarda karar verirken ölçme değerlendirme sonuçlarını kullanabilme”, “Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilme” ve “Ölçme değerlendirme sonuçları ile öğrenciler, ebeveynler ve diğer eğitimcilerle iletişim kurabilme” olmak üzere altı alt boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan öğretmen adaylarına ilişkin bilgilerin yer aldığı öğrenci bilgi formu ve ölçme değerlendirme dersi akademik başarısını belirlemeye yarayan ölçme ve değerlendirme başarı testi araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Diğer bağımsız değişken olan eleştirel düşünme becerilerini belirlemek için Marmara Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılacaktır. Altı faktörlü 28 maddeden oluşan likert türü ölçeğin faktörleri “akıl yürütme”, “yargıya varma”, “kanıt arama”, “doğruyu arama”, “açık fikirlilik”, “sistematiklik” olarak adlandırılmıştır. Son bağımsız değişken olarak öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin belirlenmesinde Taşkın ve Hacıömeroğlu'nun (2010) geliştirdiği Öğretmen Adayları Özyeterlik Ölçeği kullanılacaktır.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 25 istatistik Programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Bağımlı değişken değerinin yordanmasında önemli olan değişkenler ve değişkenlerin önem sırasının incelenmesinde hiyerarşik ve lojistik regresyon teknikleri kullanılacaktır.



## **Sonuçlar / Beklenen Sonuçlar**

Araştırmada yapılan analizlerden ulaşılabilecek olası bulgular şöyledir: Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıkları ile öz yeterlikleri ve ölçme değerlendirme başarıları arasında orta düzey ve üzerinde pozitif bir ilişkinin olmasıdır. Ölçme-değerlendirme okuryazarı öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersinden başarı düzeylerinin yüksek olması, yani ölçme ve değerlendirme dersi yeterliklerini yerine getirmiş olması beklenmektedir. Bu noktada ölçme ve değerlendirme dersi içeriği, eğitim ve sınav durumlarının önemi üzerinde durulabilir. Yine ölçme ve değerlendirme okuryazarlığını bireylerin özyeterlik düzeyleri ve eleştirel düşünme düzeylerinin yordayıcı değişkenler olacağı düşünülmektedir. Bireyin doğru değerlendirme yapmasında önemli rol oynayan eleştirel düşünme becerisi onun ölçme ve değerlendirme okuryazarlığında önemli bir etken olarak düşünülebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Ölçme değerlendirme okuryazarlığı, Özyeterlik, Eleştirel düşünme, Öğretmen adayı, Akademik başarı

## **Kaynaklar**

- Bütüner, S. Ö., Yiğit, N. & Çimer, S. O. (2010). Ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterinin Türkçeye uyarlanması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 792-809.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Fan, Y. C., Wang, T. H. & Wang, K. H. (2011). A web-based model for developing assessment literacy of secondary in-service teachers. *Computers & Education*, 57, 1727–1740.
- Mertler, C. A. & Campbell, C. (2005). *Measuring teachers' knowledge&application of classroom assessment concepts: Development of the assessment literacy inventory*. American Educational Research Association'da sunulan bildiri. Kanada.
- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265–273.
- Özgenel, M. & Çetin, M. (2018). Development of the Marmara critical thinking dispositions scale: Validity and reliability analysis. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(32), 991-1015.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (17. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Taşkın, Ç. Ş. & Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(27), 63-75 .

Webb, N. L. (2002). *Assessment literacy in a standards-based urban education setting*. American Educational Research Association'da sunulan bildiri. Amerika Birleşik Devletleri.

# **Investigation of the Assessment Literacy Levels of Teacher Candidates in Terms of Various Variables**

*Paper ID: 278*

**Özge Bıkmaz Bilgen**

*Adnan Menderes University, Türkiye*

ozgebikmaz86@ hotmail.com

0000-0003-2219-2026

**Meltem Çengel Schoville**

*Adnan Menderes University, Türkiye*

meltemcengel@gmail.com

0000-0002-0255-4600

## **Introduction**

Measurement and evaluation, which are important components of the curriculum, are situations that aim to determine how much of the targeted behaviors are gained, the reasons if they are not gained, and what needs to be done to eliminate these disruptions in education, and the processes of making judgments based on these situations (Sönmez, 2012). Assessment literacy is the professional knowledge and skills that educators should acquire in the field of assessment and evaluation (Fan, Wang and Wang, 2011). In the meanwhile, they can evaluate students, interpret their results and examine the effectiveness of the curriculum. An individual's understanding of the concepts and procedures of measurement and evaluation, the concepts and procedures of measurement and evaluation, and the concepts and processes that affect decisions about education (Popham, 2011).

Teachers' assessment literacy is an important component of their training due to their critical role in determining student achievement and deciding on the effectiveness of the curriculum. It is important to examine the assessment and evaluation literacy of teacher candidates, who are in their preservice education. Teacher candidates take pedagogical knowledge courses in teacher training institutions, and the knowledge and skills they acquire from these courses significantly shape their professional lives. In this context, it can be thought that academic achievements in the measurement and evaluation course are an important factor in

measurement and evaluation literacy. In addition, the pre-service teacher's feeling of self-sufficiency for assessment and ability to think critically may have a significant impact on their literacy. In this context, it is important to examine assessment and evaluation literacy in terms of various variables. This study aims to examine the measurement-evaluation literacy of teacher candidates in terms of different variables.

## **Methodology**

This is a quantitative descriptive study (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2018). The research sample consists of 500 teacher candidates in the education faculty of Aydın Adnan Menderes University in the Fall Term of the 2022-2023 Academic Year. In the study, data were collected with a personnel information form and scales.

“Assessment Literacy Inventory” developed by Mertler and Campell (2005) and adapted into Turkish by Bütüner, Yiğit and Çimer (2010) will be used to determine the measurement and evaluation of literacy, which is the dependent variable in the research. It consists of 30 items and six sub-dimensions named “Choosing assessment and evaluation methods that may be suitable for the teaching decision”, “Developing assessment and evaluation methods suitable for teaching decisions”, “Applying assessment and evaluation, scoring and interpreting the results”, “Assessment when making decisions in areas related to education planning, program development, and school development”, “Developing valid grading procedures while evaluating the students” and “Communicating with students, parents and other educators with the assessment and evaluation results”.

The personnel information form, which includes some demographic information about the teacher candidates related to the independent variables of the research, and the measurement and evaluation success test, which is used to determine the academic success of the assessment and evaluation course, were developed by the researchers. The Marmara Critical Thinking Disposition Scale will be used to determine critical thinking skills, which is the other independent variable. The factors of the Likert-type scale consisting of 28 items with six factors were named "reasoning", "judging", "seeking evidence", "searching for truth", "open-mindedness", and "systematicity". As the last independent variable, the pre-service teachers' self-efficacy scale developed by Taşkın and Hacıömeroğlu (2010) will be used to determine the self-efficacy levels of teacher candidates.

The data obtained in the research were analyzed through the SPSS 25 statistical program. Hierarchical and logistic regression techniques will be used to examine the variables that are

important in predicting the value of the dependent variable and the order of importance of the variables.

### **Results / Expected Outcomes**

The possible findings to be reached from the analyzes made in the research are as follows: There is a moderate and/or above positive relationship between the measurement-evaluation literacy of teacher candidates, their self-efficacy, and measurement-evaluation success. It is expected that the measurement and evaluation literate teacher candidates will have a high level of success in the measurement and evaluation course, that is, they must have fulfilled the measurement and evaluation course competencies. At this point, the importance of measurement and evaluation course content, training, and testing situations can be emphasized. Again, it is thought that the measurement and evaluation literacy, self-efficacy levels, and critical thinking levels of individuals will be predictive variables. Critical thinking skill, which plays an important role in an individual's correct evaluation, can be considered as an important factor in his assessment and evaluation literacy.

**Keywords:** Assessment literacy, Self-efficacy, Critical thinking, Teacher candidate, Academic achievement

### **References**

- Bütüner, S. Ö., Yiğit, N. & Çimer, S. O. (2010). Ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterinin Türkçeye uyarlanması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 792-809.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24th ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Fan, Y. C., Wang, T. H. & Wang, K. H. (2011). A web-based model for developing assessment literacy of secondary in-service teachers. *Computers & Education*, 57, 1727–1740.
- Mertler, C. A. & Campbell, C. (2005). *Measuring teachers' knowledge&application of classroom assessment concepts: Development of the assessment literacy inventory*. Paper presented at the American Educational Research Association. Kanada.
- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265–273.

- Özgenel, M. & Çetin, M. (2018). Development of the Marmara critical thinking dispositions scale: Validity and reliability analysis. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(32), 991-1015.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (17th ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşkın, Ç. Ş. & Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(27), 63-75 .
- Webb, N. L. (2002). *Assessment literacy in a standards-based urban education setting*. Paper presented at the American Educational Research Association. Amerika Birleşik Devletleri.

## Öğretmen Adaylarının Bakışıyla Program Dışı Etkinlikler

*Bildiri Kodu: 286*

**Funda Uysal**

*Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye*

fuyosal@mehmetakif.edu.tr

0000-0001-9929-9812

### **Giriş**

Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının kendi öğrencilerinin özgüvenlerini, problem çözme, sosyalleşme, düşünme gibi becerilerine katkı getirme, akademik başarılarını artırma sorumlulukları bulunmaktadır (Bartkus, Nemelka, Nemelka ve Gardner, 2012; Keser, Akar ve Yıldırım, 2011; Moriana vd., 2006). Bunları sağlayan program dışı etkinlikler bilimsel, disiplin kulübü, toplum yanlısı, sanatsal, sportif, kültürel etkinlikler olabilmektedir (Uysal ve Özkan-Elgün, 2020). İlgili boyutlarda öğretmen adaylarının kendilerinin gelişimi de önemlidir. Bu bağlamda bu araştırmada öğretmen adaylarının katıldıkları ya da katılmak istedikleri program dışı etkinliklere yönelik görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda cevap aranan araştırma soruları şöyledir: (a) Öğretmen adaylarının dahil oldukları program dışı etkinlikler nelerdir? (b) Öğretmen adayları katıldıkları program dışı etkinlikler dışında ne gibi etkinlikler yapmak istemektedir? (c) Program dışı etkinliklerin öğretmen adaylarının gelişimine katkısına ilişkin görüşleri nelerdir? (d) Öğretmen adayları program dışı etkinliklerin daha etkili olması için neler önermektedir?

### **Yöntem**

Araştırma tarama araştırması niteliğindedir. Tarama araştırmasında, geçmişte ya da halen varlığını sürdüren bir duruma ilişkin betimleme yapılırken, toplanan veriler yoluyla bir grubun belli başlı özellikleri belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2012). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının program dışı etkinliklere yönelik görüşleri betimlenmeye çalışılacaktır.

Araştırmanın çalışma grubunu bir yükseköğretim kurumu eğitim fakültesinde eğitimde program dışı etkinlikler dersine kayıtlı 85 öğretmen adayı oluşturacaktır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir.

Açık uçlu dört sorudan oluşan bir anket veri toplama aracı olarak kullanılacaktır. Sorulara ilişkin kapsam geçerliliği bağlamında üç alan uzmanı ve iki ölçme değerlendirme uzmanının görüşleri alınmış, bir dil uzmanına da başvurulmuştur. Sorular bağlamında öğretmen adaylarından kampüslerinde dersleri dışında ne gibi etkinlikler yaptıklarını yazmaları istenecektir. Bu etkinlikler dışında ne gibi etkinlikler yapmak istedikleri sorulmuştur. Bununla birlikte yaptıkları etkinliklerin kendilerine neler kattığını belirtmeleri beklenecektir. Son olarak da yaptıkları etkinliklerin daha etkili olması için neler önerebilecekleri sorulacaktır. Her açık uçlu soru için öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler microsoft excel belgesine girilecektir. Elde edilen veriler doğrultusunda içerik analizi gerçekleştirilecektir. Böylelikle ise kategoriler elde edilecektir. Elde edilen kategorilerin ortaya konmasında frekanstan yararlanılacaktır.

### **Beklenen Sonuçlar**

Öğretmen adaylarının katıldıkları program dışı etkinliklere yönelik görüşlerini almak üzere gerçekleştirilen bu araştırmada ne gibi program dışı etkinliklere katıldıklarını düşünmeleri istenmiştir. Hem bunlara hem de bunların dışında neler yapmak istediklerine ilişkin kategoriler ortaya konacaktır. Ayrıca bu etkinliklerin gelişimlerine etkisine ilişkin de bulgular elde edilecektir. Son olarak önerilerinin neler olduğu ortaya konacaktır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda da hem araştırmacılara yönelik hem de uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilecektir.

**Anahtar Sözcükler:** Bilimsel etkinlikler, Disiplin kulüpleri, Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme, Sanatsal etkinlikler, Sportif etkinlikler.

### **Kaynaklar**

Bartkus, K. R., Nemelka, B., Nemelka, M. & Gardner, P. (2012). Clarifying the meaning of extracurricular activity: a literature review of definitions. *American Journal of Business Education*, 5(6), 693-703.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Keser, F., Akar, H. & Yıldırım, A. (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 809-837.

Morino, J. A., Alos, F., Alcalá, R., Pino, M., J., Hreuzo, J. & Ruiz, R. (2006). Extra-curricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 35-46.



Uysal, F. & Özkan Elgün, İ. (2020). Which extra-curricular activities am i in? M. Mehdi (Ed.) *Proceeding of the 3rd International New York Conference on Evolving Trends in Interdisciplinary Research & Practices* içinde (s. 352-358). 13-15 Kasım 2020, <https://www.nyconference.org/conference-books> sayfasından erişilmiştir.

# Extra-Curricular Activities from the Perspective of Pre-Service Teachers

Paper ID: 286

**Funda Uysal**

*Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Türkiye*

fuysal@mehmetakif.edu.tr

0000-0001-9929-9812

## Introduction

Pre-service teachers, who are the teachers of the future, have responsibilities to contribute to their students' self-confidence, problem solving, socialization and thinking skills, and to increase their academic success (Bartkus, Nemelka, Nemelka and Gardner, 2012; Keser, Akar, and Yıldırım, 2011; Moriana et al., 2006). Extra-curricular activities that provide these can be scientific, discipline club, pro-social, artistic, sportive and cultural activities (Uysal and Özkan-Elgün, 2020). Their development in the relevant dimensions is also important. In this context, in this study, it is aimed to get the opinions of pre-service teachers about the extra-curricular activities they participate or want to participate in. For this purpose, the research questions to be answered are as follows: (a) What are the extra-curricular activities that teacher candidates are involved in? (b) What kind of activities do prospective teachers want to do apart from the extra-curricular activities they participate in? (c) What are their views on the contribution of extra-curricular activities to the development of pre-service teachers? (d) What do pre-service teachers recommend to make extra-curricular activities more effective?

## Methodology

The research is a survey research. In survey research, while describing a situation in the past or still existing, certain characteristics of a group are tried to be determined through the collected data (Karasar, 2012). In this study, it will be tried to describe the views of pre-service teachers about extra-curricular activities.

The study group of the research will consist of 85 pre-service teachers enrolled in “the extra-curricular activities in education” course in a higher education institution education faculty. The study group was determined by purposive sampling.

A questionnaire consisting of four open-ended questions will be used as a data collection tool. In the context of the content validity of the questions, the opinions of three field experts and two assessment and evaluation experts were taken, and a language expert was also consulted. In the context of the questions, pre-service teachers will be asked to write which activities they do outside of their classes on their campuses. Other than these activities, they were asked what kind of activities they would like to do. In addition, they will be expected to indicate what their activities contributed to them. Finally, they will be asked what they can suggest to make their activities more effective. The data obtained in line with the answers given by the pre-service teachers for each open-ended question will be entered into the microsoft excel document. Content analysis will be carried out in line with the data obtained. In this way, categories will be obtained. Frequency will be used to reveal the categories obtained.

### **Expected Outcomes**

In this study, which was carried out to get the opinions of pre-service teachers about the extra-curricular activities they participated in, they were asked to think about what kind of extra-curricular activities they participated in. Categories regarding what they want to do, both these and other, will be put forward. In addition, findings on the effects of these activities on their development will be obtained. Finally, the recommendations will be revealed. In line with the results obtained, suggestions for both researchers and practitioners will be included.

**Keywords:** Scientific activities, Discipline clubs, Pre-service teacher training, Artistic activities, Sports activities.

### **References**

- Bartkus, K. R., Nemelka, B., Nemelka, M. & Gardner, P. (2012). Clarifying the meaning of extracurricular activity: a literature review of definitions. *American Journal of Business Education*, 5(6), 693-703.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Keser, F., Akar, H. & Yıldırım, A. (2011). The role of extracurricular activities in active citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 809-837.
- Morino, J. A., Alos, F., Alcalá, R., Pino, M., J., Hreeuzo, J. & Ruiz, R. (2006). Extra-curricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 35-46.

Uysal, F. & Özkan Elgün, İ. (2020). Which extra-curricular activities am i in? In M. Mehdi (Ed.) *Proceeding of the 3rd International New York Conference on Evolving Trends in Interdisciplinary Research & Practices* (pp. 352-358). 13-15 November 2020. Retrieved from <https://www.nyconference.org/conference-books>

## Örtük Program ve Eleştirel Düşünme\*

*Bildiri Kodu: 311*

**Aysun Öztürk**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

aysunozturk@gazi.edu.tr

0000-0001-8983-7744

### **Giriş**

Genellikle eğitimin ilk aşamaları ile ilişkilendirilen örtük program, eğitimin yükseköğretime kadar kitlesel olarak genişlemesi ile yükseköğretimin de konusu haline gelmiştir. Bu doğrultuda örtük program, yükseköğretimde var olan ve süreç içerisinde değişikliğe uğrayan toplumsal işlevlerin incelenmesinde değerli bir kavramsal çerçeve olarak hizmet etmektedir (Bergenhengouwen, 1987; Margolis, Soldatenko, Acker ve Gair, 2001, s. 4). Eğitim, her zaman nötr bir girişimden ziyade politik bir eylemdir; bu nedenle eğitim programı da politiktir (Apple, 2004, s. 19). Örtük program, eğitim programının politik bir metin olarak anlaşılmasında ortaya çıkan en önemli kavramlardan biridir (Korkmaz, 2017).

Yükseköğretim programlarının da politik bir yanı her zaman mevcuttur. Söz konusu politik ideolojiler olduğunda, örtük programların incelenmesi ayrıca önem taşımaktadır, çünkü ideolojiler, insanların dünyayı anlama, anlamlandırma ve yapılandırma yollarının göstergesi olarak kabul edilmekte ve insanları genellikle tek yönlü bir dünyada yaşamaya zorlamaktadır (Freeden, 2011, s. 152–153). Hâlbuki üniversiteler eğitim-öğretim, araştırma, topluma hizmet, demokrasi, özgürlük gibi evrensel ve ideal değerler benimsiyor olmalı ve tek yönlü bir eğitimden oluşmuyor olmalıdır (Ahola, 2000; Yüksel, 2002). Bu nedenle bu çalışmada örtük programda ideoloji incelenmiş, incelenecek ideoloji olarak ise neoliberalizm ele alınmıştır.

Bu çalışmanın amacı, iki farklı ülkedeki yükseköğretim örtük programında neoliberal ideolojinin nasıl ortaya çıktığını anlamak amacıyla yapılmış araştırmadan (Öztürk, 2022) eleştirel düşünme ile ilgili elde edilmiş sonuçlar vasıtasıyla örtük program ve eleştirel düşünme ilişkisini tartışmaktır.

---

\* Bu çalışma, yazarın “Yükseköğretim Örtük Programında Neoliberal İdeoloji: Kültürlerarası Etnografi Araştırması” isimli doktora tezinden elde edilen bulguların bir kısmından üretilmiştir.

## **Yöntem**

Öztürk (2022) tarafından doktora tezi olarak yürütülen araştırmanın temel bulgularından biri olan örtük program ve eleştirel düşünme ilişkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden etnografik araştırma desenine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde öncelikle kültürel ortam seçilmiş, Türkiye ve İngiltere'den amaçlı örnekleme yoluyla birer üniversite, bu üniversitelerden de amaçlı örnekleme yoluyla dörder bölüm seçilmiş (felsefe, sosyoloji, işletme, iktisat), bu sekiz bölümden de 3. sınıf öğrencilerinin aldığı birer ders yine amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırma kapsamında katılımcı gözlem, bireysel görüşme, odak grup görüşmesi ve dokümanlar olmak üzere dört veri toplama tekniği kullanılmıştır. İki ülkede altışar ay gerçekleştirilen saha araştırması sonucunda toplam sekiz ders 160 saat süre ile gözlemlenmiş, toplam sekiz öğretim üyesi ile bireysel görüşme, toplam 41 öğrenci ile ikişer oturumdan oluşan 16 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş, son olarak iki alanda öğrencilerin derslerde etkileşime girdiği toplam 109 doküman toplanmıştır. Elde edilen tüm veriler, tümevarımsal ve tündengimsel tematik analize tabi tutulmuş, araştırma sürecinde yorumsamacı paradigma benimsenmiştir.

## **Sonuçlar**

Bu araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda yükseköğretimde neoliberal ideolojinin belli bölümlerde belli düzeylerde yeniden-üretildiğini, yükseköğretimin neoliberal bir toplum oluşturmaya yönelik bir rol edindiğini söylemek mümkündür. İki üniversite açısından en temel kültür farklılığına bakıldığında, İngiltere'deki üniversitede örtük program aracılığıyla yapılan ideolojik endoktrinasyonun ya da öğretim üyelerinin, bölümün veya kampüsün ideolojik kültürünün açık ve tutarlı olduğunu, öğrencilere sunulan özgürlükçü ve demokratik bir ortam ile öğrencilerin bu açık kültürü eleştirel düşünme yoluyla sorguladıkları ve kabul edip etmemeyi, öğrenip öğrenmemeyi kendilerinin seçtiklerini söylemek mümkündür. Türkiye'deki üniversitede ise örtük program aracılığıyla yapılan ideolojik endoktrinasyonun, bölümlerde, derslerde ya da öğretim üyelerinin ve öğrencilerin kendi görüşlerinde tutarlılık göstermediği, ideolojik kültürün örtük ve tutarsız olduğu, öğrencilere demokratik ve özgürlükçü bir kültür sunulmaması ile öğrencilerin sorgulamadan, eleştirmeden, onlara sunulan bu tutarlı olmayan örtük kültürü kabullendikleri söylenebilir. Bu nedenle, bütün eğitimciler, farkında olduklarından çok fazla şey öğrettiklerinin bilinci ile benimsedikleri ideolojilerini aktarmayı seçsin ya da seçmesin, öğrencilerine her zaman, istisnasız eleştirel düşünmeyi öğretmeli,

kendilerinin derslerde kurdukları her cümleyi öğrencilerin sorgulamalarını sağlayacak çoklu bakış açısı ve demokratik, özgürlükçü ortamı sunmalıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Yükseköğretimde örtük program, Neoliberal ideoloji, Kültürlerarası etnografi, Eleştirel düşünme.

### **Kaynaklar**

Ahola, S. (2000). Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to? *Innovations in Higher Education* içinde (s. 1–21). Helsinki.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3. b.). New York: Routledge.

Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education*, 16, 535–543. <https://www.jstor.org/stable/3446831> sayfasından erişilmiştir.

Freeden, M. (2011). *İdeoloji*. (H. Gür, Çev.). Ankara: Dost.

Korkmaz, F. (2017). Neoliberalizm bağlamında sosyal bilgiler öğretim programının politik bir metin olarak incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 29–57. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c1s2m>

Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S. & Gair, M. (2001). Peekaboo. E. Margolis (Ed.), *Hidden curriculum in higher education* içinde (s. 1–20). London and New York: Routledge.

Öztürk, A. (2022). *Yükseköğretim örtük programında neoliberal ideoloji: Kültürlerarası etnografi araştırması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361–370.

# Hidden Curriculum and Critical Thinking\*

*Paper ID: 311*

**Aysun Öztürk**

*Gazi University, Türkiye*

aysunozturk@gazi.edu.tr

0000-0001-8983-7744

## Introduction

The hidden curriculum has become the subject of higher education with the massive extension of the education process until higher education although it is generally associated with the first stages of education. In this respect, the hidden curriculum serves as a valuable conceptual framework in examining the existing and changing social functions in higher education (Bergenhengouwen, 1987; Margolis, Soldatenko, Acker and Gair, 2001, p. 4). Education is always a political act rather than a neutral one; therefore, the curriculum is also political (Apple, 2004, p. 19). The hidden curriculum is one of the most important concepts in understanding the curriculum as a political text (Korkmaz, 2017).

There is always a political aspect of the curricula of higher education as well. When it comes to political ideologies, the examination of hidden curriculum is also important because ideologies are accepted as indicators of the way people understand, make sense of, and construct the world, and generally force people to live in a one-way world (Freedman, 2011, pp. 152–153). However, universities should adopt universal and ideal values such as education, research, service to society, democracy, and freedom, and should not consist of a one-way education (Ahola, 2000; Yüksel, 2002). For this reason, in this study, ideology in the hidden curriculum was examined, and neoliberalism was discussed as the ideology to be examined.

The aim of this research is to discuss the relationship between the hidden curriculum and critical thinking through the results obtained from the research (Öztürk, 2022) conducted to understand how the neoliberal ideology emerged in the hidden curriculum of higher education in two different countries.

---

\* This study was produced from some of the findings obtained from the author's doctoral thesis titled "Neoliberal Ideology in Higher Education Hidden Curriculum: A Cross-Cultural Ethnographic Research".



## **Methodology**

This research, which aims to examine the relationship between the hidden curriculum and critical thinking, which is one of the main findings of the research conducted by Öztürk (2022), as a doctoral thesis, was based on an ethnographic research design, one of the qualitative research methods. In determination of the participants of the research, firstly, the cultural environment was determined, and for this purpose, one university from Turkey and one from England were selected with purposeful sampling. Of these universities, four departments (philosophy, sociology, business management, and economics) were selected with purposeful sampling, and one course each of the 3<sup>rd</sup> year students from these eight departments were determined with purposeful sampling. Within the scope of the research, four data collection techniques were used: participant observation, individual interview, focus group interview, and documents. As a result of the field research conducted for six months in two countries, a total of eight lessons were observed for 160 hours, individual interviews with eight faculty members, 16 focus group interviews consisting of two sessions with a total of 41 students were conducted, and finally, a total of 109 documents were collected in two fields in which students interacted during the lessons. All the data obtained were subjected to inductive and deductive thematic analysis, and the hermeneutic paradigm was adopted in the research process.

## **Results**

As a result of the findings obtained from this research, it is possible to say that the neoliberal ideology in higher education is reproduced at certain levels in certain departments, and that higher education has a role to create a neoliberal society. Considering the most fundamental cultural differences in terms of the two universities, the ideological indoctrination made through the hidden curriculum in the university in England or the ideological culture of the faculty, department or campus is clear and consistent. With a liberal and democratic environment offered to the students, it is possible to say that students question this open culture through critical thinking and choose whether they accept or learn them. In the university in Turkey, on the other hand, ideological indoctrination made through the hidden curriculum is not consistent in the departments, courses or the views of the faculty members and students; the ideological culture is implicit and inconsistent. In addition, a democratic and liberal culture is not presented to the students, and the students accept this inconsistent implicit culture presented to them without questioning or criticizing. For this reason, all educators, with the awareness that they teach a lot more than they are aware of, should always teach their students to think critically, without exception, whether they choose to convey their ideologies or not,

and offer a multi-perspective and democratic, liberal environment that will enable students to question every sentence they make in the lessons.

**Keywords:** Hidden curriculum in higher education, Neoliberal ideology, Cross-cultural ethnography, Critical thinking.

## References

- Ahola, S. (2000). Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to? In *Innovations in Higher Education* (pp. 1–21). Helsinki.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education*, 16, 535–543. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/3446831>
- Freeden, M. (2011). *İdeoloji*. (H. Gür, Trans.). Ankara: Dost.
- Korkmaz, F. (2017). Neoliberalizm bağlamında sosyal bilgiler öğretim programının politik bir metin olarak incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 29–57. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c1s2m>
- Margolis, E., Soldatenko, M., Acker, S. & Gair, M. (2001). Peekaboo. In E. Margolis (Ed.), *Hidden curriculum in higher education* (pp. 1–20). London and New York: Routledge.
- Öztürk, A. (2022). *Yükseköğretim örtük programında neoliberal ideoloji: Kültürlerarası etnografî araştırması*. (PhD thesis). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr>
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361–370.

# **Yükseköğretim Programlarının Uluslararasılaşması Bağlamında Sınıf Eğitimi Programının Değerlendirilmesi\***

*Bildiri Kodu: 314*

**Funda Kurt Keskin**

*Gazi Üniversitesi, Türkiye*

fundakurt@gazi.edu.tr

0000-0001-9047-6907

**Fatma Mızıkacı**

*Ankara Üniversitesi, Türkiye*

fmizikaci@ankara.edu.tr

0000-0003-2780-2495

## **Giriş**

Dünyanın ve dolayısıyla eğitimin sürekli değişmesi ve küreselleşmesiyle birlikte yükseköğretim de paralel bir değişim göstermektedir ve küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkilerinden biri de yükseköğretimin uluslararasılaşmasıdır. Eğitimin ve dolayısıyla yükseköğretimin uluslararasılaşmasıyla bireylerden de uluslararası birikime ve kültürel farkındalığa sahip, dünyayı tanıyan, diğerlerine empatiyle yaklaşan ve farklı bakış açıları geliştiren insanlar olması beklenmektedir (Korkmaz, 2015). Bireyleri bu beceri ve yeterliklerle donanımlı şekilde küreselleşen dünyaya hazırlama görevi büyük ölçüde yükseköğretim kurumlarına düşmekte, bu da ancak yükseköğretim kurumları tarafından sunulan programların uluslararasılaşması ile mümkün olabilmektedir. Yükseköğretim açısından ele alındığında uluslararasılaşma kavramı, “yükseköğretimin amacına, işlevlerine ya da sunulma biçimine uluslararası, kültürlerarası veya küresel bir boyut kazandırılması süreci” olarak tanımlanmaktadır (Knight, 2003). Yükseköğretimde programların uluslararasılaşması ise içerik, öğretme, öğrenme ve değerlendirme planlarına ve bir yükseköğretim programının destek hizmetlerine uluslararası ve kültürlerarası bir boyut kazandırılması sürecini ifade etmektedir (Leask, 2014). Burada belirtilen ‘program’ (curriculum) kavramı; yalnızca

---

\* Bu çalışma, yazarın Prof. Dr. Fatma Mızıkacı danışmanlığında yürüttüğü “Yükseköğretim Programlarının Uluslararasılaşması Bağlamında Sınıf Eğitimi Programının Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

üniversitelerin sunduğu dersler ya da programlar yerine öğrencilerin, akademisyenlerin, yöneticilerin ve destek ekibinin birer parçası olduğu tüm etkinlikleri, deneyimleri ve öğrenme fırsatlarını, yani tüm öğrenme öğretme ortamını ifade eder (Kreber, 2009). Bununla birlikte özellikle Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşmasında daha çok uluslararası öğrencilere ve değişim programlarına odaklanıldığı, eğitim programları boyutunun ise eksik kaldığı görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada yükseköğretim programlarının uluslararasılaşmasının dünyadaki ve Türkiye’deki gelişimi bağlamında Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Lisans Programının uluslararasılaşma boyutlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri benimsenmiş ve çalışma durum çalışması olarak yapılmıştır. Bu doğrultuda Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Lisans Programı çalışmanın durumu olarak belirlenmiştir. Araştırmada üzerinde çalışılan durumun belirlenmesinde ilk olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. İkinci olarak ise çalışma kapsamında incelenen durumda uluslararasılaşmaya yönelik çaba ve faaliyetlerin incelenmesi amacıyla ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışmada, ilgili programdaki iki yönetici, altı öğretim elemanı ve beş öğrenci olmak üzere toplam 13 katılımcı yer almış, yönetici ve öğretim elemanlarıyla bire bir, öğrencilerle ise odak grup görüşmesi yapılmıştır. Ayrıca ilgili lisans programının İnternet sayfası veri kaynağı olarak kullanılmış ve ders izlencelerine ulaşılmıştır. Bu şekilde Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Lisans Programına ilişkin veriler doküman incelemesi ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir.

### **Sonuçlar**

İçerik analiziyle Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Lisans Programının programa yönelik ve program dışı öğelerinde yer alan uluslararasılaşma boyutları incelenmiştir. İlgili programda program yeterlikleri, yabancı dil eğitimi ve dersler bağlamında uluslararasılaşma boyutlarına sınırlı bir şekilde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Program dışı unsurlar incelendiğinde ise program dışı etkinlikler ve öğretim elemanlarının faaliyetleri açısından uluslararasılaşma boyutlarının daha öne çıktığı ancak değişim programları, kurumun hizmet birimleri ve kampüs ortamı açısından uluslararasılaşma boyutlarının yetersiz kaldığı görülmüştür. Yürütülen bu çalışmayla, hem yükseköğretimin uluslararasılaşmasında eksik kalan eğitim programları boyutuna dikkat çekileceği hem de programların uluslararasılaşmasına yönelik stratejilere yer verilerek sürecin etkili bir şekilde yürütülmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Bu

doğrultuda ilgili çalışmanın, dünyadaki Türkiye'deki alanyazına, araştırma alanına ve program uygulamalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Yükseköğretim programları, Yükseköğretim programlarının uluslararasılaşması, Öğretmen yetiştirme programları, Sınıf eğitimi programı

### **Kaynaklar**

Knight, J. (2003). Updated internationalization definition. *International Higher Education*, 33, 2-3.

Korkmaz, M. (2015). Küreselleşen dünyada eğitimin küreselleşmesi. *İzmir Ticaret Odası AR&GE Bülten*, 8-12. [http://izto.org.tr/demo\\_betanix/uploads/cms/yonetim.ieu.edu.tr/6415\\_1479905479.pdf](http://izto.org.tr/demo_betanix/uploads/cms/yonetim.ieu.edu.tr/6415_1479905479.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Kreber, C. (2009). *Different perspectives on internationalization in higher education*. <https://doi.org/10.1002/tl.348>

Leask, B. (2014). Internationalizing the curriculum and all students' learning. *Journal of International Higher Education*(78), 5-6.

# **Evaluation of Elementary Teacher Education Program in the Context of the Internationalization of Higher Education Programs\***

*Paper ID: 314*

**Funda Kurt Keskin**

*Gazi University, Türkiye*

fundakurt@gazi.edu.tr

0000-0001-9047-6907

**Fatma Mızıkacı**

*Ankara University, Türkiye*

fmizikaci@ankara.edu.tr

0000-0003-2780-2495

## **Introduction**

Higher education changes in parallel with the continuous changes in education and in the world resulted from globalization. One of the effects of globalization on education is internationalization of higher education. Individuals are expected to have international background and cultural awareness, to know about the world, to feel an empathy with others and to develop different perspectives along with the internationalization of education and higher education (Korkmaz, 2015). Responsibility for preparing students for a globalized world with these outcomes and abilities belongs to higher education institutions, and it is only possible with the internationalization of the curriculum provided by those institutions. In terms of higher education, internationalization is the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education (Knight, 2003). Internationalization of the curriculum, on the other hand, is the incorporation of international, intercultural and/or global dimensions into the learning outcomes, content, teaching methods, assessment tasks and support services of a program of study (Leask, 2014). The concept of the curriculum herein means all the activities, experiences and learning opportunities of which students, faculty members, administrators and other staff

---

\* This study was produced from the author's master's thesis titled "Evaluation of Elementary Teacher Education Program in the Context of the Internationalization of Higher Education Programs " with Prof. Dr. Fatma Mızıkacı as Advisor.

are part. When considered the literature, however, especially in Turkey, internationalization of higher education focuses on international students and mobility programs, and curriculum aspect is often neglected. Therefore, this study aimed to analyze the dimensions of internationalization of Elementary Teacher Education Program at Gazi Faculty of Education at Gazi University within the scope of internationalization of the curriculum.

### **Methodology**

In the study, qualitative research methods were used with a case study design. Accordingly, Elementary Teacher Education Undergraduate Program at Gazi Faculty of Education at Gazi University was chosen as the case. Firstly, convenience sampling among purposive sampling methods was used in defining of the case. Then, criterion sampling was preferred in order to analyze the effort and activities related to internationalization. 13 participants including two administrators, six faculty members and five students in the related program participated in the study. One on one interviews were conducted with administrators and faculty members and focus group discussion was conducted with the students. Furthermore, Website of the program was used as data source and course syllabuses were reached. In this way, data were collected with document analysis and interviews and then content analysis was used in the analysis of the data.

### **Results**

Dimensions of internationalization in the curricular and extra-curricular implementations of the Elementary Teacher Education Undergraduate Program of Gazi Faculty of Education were analyzed with the content analysis. Results showed that the aforementioned program have internationalization dimensions in terms of program outcomes, foreign language education and the courses, however in a limited scope. When analyzed the extra-curricular implementations, it was seen that internationalization dimensions become prominent in terms of extra-curricular activities and studies of the faculty members; however, these dimensions are insufficient in terms of exchange programs, service units and campus environment. It is considered that the study will both draw attention to the curriculum aspect of the internationalization of the higher education and also contribute to the process presenting some strategies for curriculum internationalization. Accordingly, it is expected that the results of this study would contribute to the literature of teacher education, curriculum internationalization, education researchers and curriculum implementations.

**Keywords:** Higher education curriculum, Internationalization of higher education curriculum, Teacher education programs, Elementary teacher education program

## **References**

- Knight, J. (2003). Updated internationalization definition. *International Higher Education*, 33, 2-3.
- Korkmaz, M. (2015). Küreselleşen dünyada eğitimin küreselleşmesi. *İzmir Ticaret Odası AR&GE Bülten*, 8-12. Retrieved from [http://izto.org.tr/demo\\_betanix/uploads/cms/yonetim.ieu.edu.tr/6415\\_1479905479.pdf](http://izto.org.tr/demo_betanix/uploads/cms/yonetim.ieu.edu.tr/6415_1479905479.pdf)
- Kreber, C. (2009). *Different perspectives on internationalization in higher education*. <https://doi.org/10.1002/tl.348>
- Leask, B. (2014). Internationalizing the curriculum and all students' learning. *Journal of International Higher Education*(78), 5-6.