18. Uluslararası Eğitim Camiası Sempozyumu Tam Metinleri

كتاب المتون الكاملة المؤتمر الدولي الثامن عشر للمجتمع التربوي

Book of Proceeding's The 18th International Symposium of the Educational Community

Editörler - المحررون – Editors

Said Assil - Sami Baskın

08-11 Ekim/October 2024 – Ankara/Türkiye

ISBN: 978-625-98855-8-2
Yayımlanma Tarihi (Publishing Date): *12.10.2024*
Yayınevi (Publishing House): Recent Academic Studies

18. Uluslararası Eğitim Camiası Sempozyumu Tam Metinleri

كتاب المتون الكاملة المؤتمر الدولي الثامن عشر للمجتمع التربوي

Book of Proceeding's The 18th International Symposium of the Educational Community

Editörler: *Said Assil, Sami Baskın*

Kapak Resmi: Photo by Markus Spiske on Unsplash

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
1. Basım, Elektronik Kitap (Çevrim içi / Web tabanlı)
210 x 297 *mm*
Kaynakça var, dizin yok.
ISBN 978-625-98855-8-2
1. Eğitim Araştırmaları 2. Eğitim-Öğretim 3. Sempozyum

PDF yayın
Yayımlanma adresi: https://saybildercongress.com/education/

Recent Academic Studies
Yeni Pazar Mh. Ali Okumuş Cad. Mevlana Sitesi A Blok – Çayeli / Rize

Sempozyum Onursal Başkanları - Honorary Presidents - الرؤساء الفخريون

Prof. Dr. İbrahim Özcoşar - Rector of Mardin Artuklu University, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Naci Bostancı - Rector of Ankara Hacı Bayram Veli University, Türkiye

Prof. Dr. Mounir Dhouib - President of the Research Laboratory "GADEV/UMRAN" ENAU - University of Carthage Tunisia

Düzenleme Kurulu / Organizing Board

Düzenleme Kurulu Başkanı - Head of the Organizing Board - رئيس اللجنة التحضيرية

Assoc. Prof. Dr. Sami Baskın – Tokat Gaziosmanpaşa University University - Türkiye

Düzenleme Kurulu Üyeleri / Members of the Organizing Board / اللجنة التحضيرية

Prof. Dr. Hatem Fahad Hanoo - University of Mosul – Iraq

Prof. Dr. Muhammad Matarna - Tafila Technical University - Jordan

Prof. Dr. Najem Dhaher – Carthage University - Tunisia

Prof. Dr. Ömer Bozkurt - Mardin Artuklu University - Türkiye

Prof. Dr. Sid Ahmed Sufyan - University of Annaba – Algeria

Assoc. Prof. Dr. Gehan M. Anwar Deeb - October 6 University - Egypt

Assoc. Prof. Dr. Sami Baskın - Tokat Gaziosmanpaşa University - Türkiye

Dr. Esat Layek - Tokat Gaziosmanpaşa University - Türkiye

Dr. Said Assil - Regional Center for Education and Training Professions – Morocco

Dr. Wasn Zeno Hamad - University of Mosul – Iraq

Dr. Yasser Ahmad – University of Bahrain – Bahrain

Üniversite Tarafından Bu Sempozyum İçin Görevlendirilmiş Düzenleme Kurulu Üyesi*

Member of the Organizing Committee Appointed by the University for this Symposium*

Prof. Dr. Ömer Bozkurt - Mardin Artuklu University, Türkiye

Değerlendirme Kurulu Başkanı – Head of The Evaluation Board - رئيس اللجنة العلمية

Dr. Said Assil - Regional Center for Education and Training Professions – Morocco

Bilim ve Değerlendirme Kurulu - Science and Evaluation Board - اللجنة العلمية

Prof. Dr. Abdel Karim Kotb – October 6 University - Mısır

Prof. Dr. Abdeljalil Manqour - University Center of Ain Temouchent – Cezayir

Prof. Dr. Amina Yassin - University of Oran 2 – Cezayir

Prof. Dr. Aurang Zeb Azmi - Jamia Millia Islamia University, New Delhi - Hindistan

Prof. Dr. Aykut Emre Bozdoğan – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Prof. Dr. Bin Sheikh Asmaa - University of Djelfa – Cezayir

Prof. Dr. Derya Yıldız - Necmettin Erbakan University – Türkiye

Prof. Dr. Emine Güneri - Erciyes University – Türkiye

Prof. Dr. Faten Ahmed – Fayoum University - Mısır

Prof. Dr. Furat Amin Majeed - University of Diyala – Irak

Prof. Dr. Hala Mustafa - October 6 University - Mısır

Prof. Dr. Hayaat Kitab Salmi, Mohamed Boudiaf University, M'sila – Cezayir

Prof. Dr. İsmail Aydoğan - Kırıkkale University – Türkiye

Prof. Dr. Khaled Adeslam Mohamed Lamine - Dégaghine Setif2 -Algeria

Prof. Dr. Manzar Alam, Baba Ghulam Shah Badshah University, Rajouri, Jammu - Hindistan

Prof. Dr. Muhammad Ahmed Sawalha - Yarmouk University – Ürdün

Prof. Dr. Omaima Ghanem Zidan - Mısırian Cultural Advisor in China – Çin Halk Cumhuriyeti

Prof. Dr. Walaa Abdel Aziz Al Kadsh – Al Azhar University - Mısır

Prof. Dr. Yahya Ali Ahmed Faqihi - Najran University – Suudi Arabistan

Prof. Dr. Yusuf Tepeli - Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Zinedine Mokhtari - Abi Bakr Belkaid University, Tlemcen – Cezayir

Assoc. Prof. Dr. Cezmi Önal - Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Sami Baskın - Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Yasin Gökbulut – Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Abedenouri El Hassane - Regional Center For Education And Training Professions - Morocco

Dr. Abeer Farouk Albadri - Ain Shams University - Egypt

Dr. Ahmed Nazif - Regional Center for Education and Training Professions in Casablanca – Fas

Dr. Ahmed Razik - Regional Center for Education and Training Professions in Casablanca - Fas

Dr. Al-Batoul Baiali - Regional Center for Education and Training Professions in Casablanca – Fas

Dr. Ali Bin Hamad Nasser Rayani - Najran University – Suudi Arabistan

Dr. Al-Zahra Suhailia - Hassiba Ben Bouali University, Chlef – Cezayir

Dr. Amahdouk Mohamed - Regional Academy for Education Professions and Training Beni Mellal Khenifra - Morocco

Dr. Amin M. Abu Bakr - October 6 University - Mısır

Dr. Anas Hazem Muhammad - University of Mosul – Irak

Dr. Hossam El Din Elsaid Mohammad Ibrahim - Nizwa University - Sultanate of Oman

Dr. Said Assil - Regional Center For Education And Training Professions – Morocco

Dr. Samar Ghani Al-Hamdani - University of Mosul – Irak

Dr. Wasn Zeno Hamad - University of Mosul – Iraq

Sekreterya - Secretariat - سكريتريا

Fırat Yılmaz

ÖN SÖZ

18. Uluslararası Eğitim Camiası Sempoyumu, 08-11 Ekim 2024 tarihlerinde Ankara'da gerçekleşti. Bu sempozyum, Saybilder Topluluğunun organizasyonunda ve başta Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Carthage University olmak üzere çeşitli yükseköğretim kurumlarının ilmi desteği ile düzenlenmektedir. Sempozyuma 5 farklı ülkeden davetli konuşmacı davet edilmiştir. Aynı zamanda Türkçe, İngilizce ve Arapça duyurular yapılarak bilim insanlarına çağrıda bulunulmuştur. Bu çağrılar sonrasında Türkiye hariç 8 farklı ülkeden (Birleşik Krallık, Cezayir, Fas, Irak, Mısır, Suriye, Suudi Arabistan Krallığı, Umman) katılan bilim insanlarına ait sözlü bildiri sempozyum programına dâhil edilmiştir. Tüm bildiriler kör hakemlik sürecinden geçirildikten sonra sunuma kabul veya reddi gerçekleştirilmiştir. Bu süreç içerisinden bildirilerin önemli bir kısmına hakemlerden düzeltme talebi gelmiştir. Hakemler tarafından talep edilen düzeltmelerin yapılıp yapılmadığı da özenle kontrol edilmiş ve düzeltilerden sonra kabul mektupları düzenlenerek yazarlarına gönderilmiştir.

Başvuru süreci sonucunda 27'si Türk bilim insanları tarafından ve 37'si farklı ülkelerden katılan bilim insanları tarafından hazırlanmış toplam 64 bildiri sözlü sunuma uygun bulunmuştur. Bu kitapta bilim insanlarının sempozyumda sunduğu bildirilerin tam metinlerine yer verilmiştir. Bu sunumların geniş kitlelere ulaşarak alana faydalı olmasını ve yeni çalışmalara ilham vermesini diliyorum.

Sempozyumun bilim insanları arasındaki iletişimi kuvvetlendirmesini, bilgi alışverişini arttırmasını, ortak çalışma zeminlerini oluşturmasını, milletimize, insanlığa ve bilgiyle amel edenlere faydalı olmasını diliyorum.

Doç. Dr. Sami Baskın

Düzenleme Kurulu Başkanı

مقدمة

نحن سعداء بتقديم هذا الكتاب الذى يجمع بين دفتيه الأبحاث العلمية الكاملة التى تم تقديمها خلال فعاليات المؤتمر الدولى الثامن عشر للمجتمع التربوى، والذى انعقد فى أنقرة فى الفترة ما بين 8 و11 أكتوبر. كان المؤتمر منصة متميزة جمعت بين نخبة من الأكاديميين والباحثين فى مجال التربية من أكثر من عشر دول، حيث أسهمت هذه اللقاءات العلمية فى تبادل المعرفة والخبرات حول أحدث المستجدات فى مجال التعليم وتطوير المناهج.

تميز المؤتمر بالتنوع الأكاديمى الذى عكس غنى الطروحات التى تناولت قضايا تربوية متعددة، بدءاً من التعليم المدرسى والجامعى إلى مناهج التعليم المتخصصة والتربية الخاصة. كما ناقش المؤتمر التحديات الراهنة التى تواجه النظم التعليمية فى العالم، فى ظل التحولات الرقمية والعولمة، فضلاً عن تقديم نماذج ابتكارية لتعزيز التعليم القائم علي التكنولوجيا وتطوير المهارات القيادية لدي الطلاب والمعلمين.

هذا الكتاب هو نتاج جهد جماعى من الباحثين الذين أسهموا فى تعزيز الفهم العميق للقضايا التربوية، وقدموا رؤي نقدية تهدف إلى تحسين العملية التعليمية علي المستويين المحلى والدولى. يضم هذا العمل دراسات متنوعة شملت مجالات البحث الكمى والنوعى، مع تسليط الضوء علي أهمية التعليم الشامل ودوره فى بناء مجتمعات مستدامة وقادرة علي مواجهة تحديات المستقبل.

نأمل أن يكون هذا الكتاب إضافة قيمة للمكتبة التربوية، وأن يسهم فى إثراء الحوار الأكاديمى حول سبل تطوير التعليم، وأن يستفيد منه الباحثون وصناع القرار فى تحسين جودة التعليم بما يحقق التقدم المطلوب فى هذا المجال الحيوى.

PREFACE

The 18th International Symposium of the Educational Community was held in Ankara between October 8–11, 2024. This symposium was organized by the Saybilder Community with the academic support of various higher education institutions, primarily Ankara Hacı Bayram Veli University (Türkiye), Mardin Artuklu University (Türkiye), and Carthage University (Tunisia). Distinguished speakers from five different countries were invited to the symposium. In addition, announcements were made in Turkish, English, and Arabic to call for participation from scholars. As a result of these announcements, oral presentations from scholars representing eight different countries (excluding Turkey) — namely the United Kingdom, Algeria, Morocco, Iraq, Egypt, Syria, the Kingdom of Saudi Arabia, and Oman — were included in the symposium program.

All submissions underwent a double-blind peer review process, and only those approved by the reviewers were accepted for presentation. A significant number of papers were requested to be revised based on reviewer feedback. The implementation of these revisions was carefully checked, and after final approval, acceptance letters were issued and sent to the authors.

As a result of the application process, a total of 64 papers — 27 prepared by Turkish scholars and 37 by scholars from different countries — were deemed suitable for oral presentation.
This book includes the full texts of the papers presented at the symposium. I hope that these presentations will reach a wide audience, contribute to the field, and inspire new research endeavours.

I also hope that the symposium strengthens communication among scholars, enhances the exchange of knowledge, establishes grounds for collaborative work, and benefits our nation, humanity, and those who act upon knowledge.

Assoc. Prof. Dr. Sami Baskın

Head of the Organizing Committee

İçindekiler - الفهرس – Contents

الفضول الادراكي الالكتروني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة الموصل 1

الباحثة ساره محمد عواد الهكوري

اداره المباريات وفقا للخبرة التدريبية والمستوى العلمي لمنتسبي قسم النشاطات الطلابية في جامعه الموصل 18

أ.م.د بثينة حسين علي اوحيد

مستوى استيعاب طلبة الصف الرابع الأعدادي الاستماعي والقرائي في ضوء متغيري الجنس و التخصص 28

ا.م .د.سيف إسماعيل إبراهيم

الطاقة النفسية لدى طالبات قسم رياض الاطفال 47

ا.م.د. سمر غني حسين

أ.م. سمر عدنان عبد الأمير

الادمان على الانترنت وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة 64

د.مختار بوفرةد.يوسف لعجيلات

د.قصير بن سالم

مستوى المهارات الرقمية لدى الأساتذة العصر الرقمي في ضوء بعض المتغيرات - دراسة ميدانية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة معسكر-.76

د.شعنبي نورالدين

د. بوزار يوسف

د. بن يوسف حنان

تفعيل استراتيجيات التعليم النشط في صفوف العربية: المستوى الثانوي أنموذجا 88

د. سمية الناصري

دور التكوين الالكتروني في التكوين الأساس للأساتذة المتدربين بالمغرب 97

دة. السعدية دحان

Le rôle du numérique et de l'Intelligence Artificielle Dans la recherche universitaire..... 110

Ghizlane Machraoui

علاقة قدرة نظرية العقل بالمستوى المعجمي للغة لدى الطفل: المصاب باضطراب طيف التوحد (دراسة ميدانية)..... 123

نعاق هجيرة،الرتبة

كفايات التقويم الذاتي الميتامعرفي وتجويد الأداء التدريسي لدى المعلمين: شبكة التقويم الذاتي نموذجا 135

الأستاذة: دامخي ليلى

Türkçenin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretiminde Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Etkinlik Önerileri..... 148

Doktora Öğrencisi Zeynep Dalcı

Doç. Dr. Sami Baskın

Türkçenin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretiminde Arttırılmış Gerçekliğin Kullanımına Yönelik Bir Değerlendirme..... 155

Dr. Öğretim Üyesi Müjgan Bekdaş

Doç. Dr. Sami Baskın

Eğitimde Entelektüel Mülkiyet Hakları ile İlgili Çalışmaların Bibliyometrik Analizi..... 167

Doç. Dr. Beytullah Karagöz

21. Yüzyıl Benlik Becerileri ve Din Eğitimi..... 187

Dr. Hacer Çetin

"Innovation With Digital Technology" Module and Artificial Intelligence Applications in The Training of French Language Teachers in France 203

PhD. Res. Ass. Özge Özbek

Dil ve Konuşma Güçlükleri Üzerine Yapılan Araştırmaların Bibliyometrik Analizi 208

Arş. Gör. Mehmet İnce

Erken Çocukluk Döneminde Değer Kazanımı Açısından P4C Eğitimi 223

Doç. Dr. Handan Yalvaç

Türkçenin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretimi Projeleriyle İlgili Hazırlanmış Lisansüstü Tezlerinin Sonuçları Üzerine Bir Meta Sentez Çalışması 235

Doç. Dr. Sami Baskın

Doktora Öğrencisi Fırat Yılmaz

Matematik ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Dijital Şiddet Tanımları ve Dijital Şiddete İlişkin Deneyimleri 260

Doç. Dr. Esra Karakuş Umar

Doç. Dr. Gülşah Özdemir Baki

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Öğrenme Stratejileri ile İlgili Çalışmaların Bibliyografyası 270

Yüksek Lisans Öğrencisi Esra Yılmaz

Doç. Dr. Sami Baskın

Eğitsel Oyunların Sözcük Öğretimi Üzerindeki Etkileri ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Analizi: Bir Meta Sentez Çalışması 283

Doç. Dr. Sami Baskın

Doktora Öğrencisi Dinçer Bektaş

لنظريات الحديثة في تعليم اللغات 301

د. عبد الوهاب زيدان

7. Sınıf Öğrencilerinin Optik Konusunun Öğretiminde Yavaş Geçişli Animasyon Tekniği Kullanılması Hakkında Görüşleri 316

Zeynep Yalınalp

Doç. Dr. Cezmi Ünal

Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Uygulamalı Derslerin Önemi ve İşlevleri Üzerine Aday Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi 323

Prof. Dr. Ali Göçer

Türkiye Cumhuriyeti 1924 Yılı İlk Mektepler Müfredat Programında Yer Alan Fen Dersleri 334

İlker Bilen Özer

Doç. Dr. Cezmi Ünal

Ortaöğretim Öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri Formatında Soru Yazma Çalışmaları ile Üst Düzey Düşünme ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi 340

Prof. Dr. Derya Yıldız

Prof. Dr. Sabahattin Çiftçi

Arş. Gör. Dila Can

Yüksek Lisans Öğrencisi Yusuf Cihat Bağ

Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerilerini Ölçen PISA Formatinda Başari Testi Geliştirilmesi 365

Prof. Dr. Derya Yıldız

Prof. Dr. Sabahattin Çiftçi

Yüksek Lisans Öğrencisi Hacer Harmankaya

Öğr. Gör. İrem Tay

İlkokul Matematik Dersinde Problem Çözme Becerisi Üzerine 2022-2024 Yılları Arasında Yapılan Ulusal Tezlerin Eğilimleri 387

Doç. Dr. Yasin Gökbulut

Ensar Nemutlu

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ödevlere Yönelik Görüşleri 399

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Nur Büyükbayraktar

Yüksek Lisans Öğrencisi Zeynep Kübra Kazan

Fizik Kavramının Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarında Yaptığı Çağrışımlar 406

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Nur Büyükbayraktar

Türkiye'de "Zihinsel Engel ve Spor" ile İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Derlenmesi413

Doç. Dr. İzzet Karakulak

Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencisi Hadi Aktaş

Doç. Dr. Ender Eyuboğlu

Türkiye'de Rekreasyon ve Spor ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların Derlenmesi 422

Doç. Dr. İzzet Karakulak

Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencisi Ezindar Yıldırım

Doç. Dr. Ender Eyuboğlu

Spor Yapıp Yapmama Durumunun Disleksili Çocuklarda İletişim Becerisine Etkisi..... 431

Fatma Nur Arslan

Prof. Dr. Cem Sinan Aslan

Doç. Dr. Ender Eyuboğlu

دور الاختبارات التشخيصية مِحَكّية المرجع في وضع الخطط العلاجية لصعوبات تعلم اللغة العربية..... 437

الدكتورة ياسمين طيفور

الفضول الادراكي الالكتروني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة الموصل

الباحثة ساره محمد عواد الهكوري

مديرية تربية نينوى

Doi: 10.5281/zenodo.14257121

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي بناء مقياس الفضول الادراكي الالكتروني لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية والتعرف الى مستوى الفضول الادراكي الالكتروني لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية , وكذلك التعرف الى الفروق في مستوى الفضول الادراكي الالكتروني تبعاً لدى متغيرات (الجنس, القسم , المرحلة الدراسية), ولغرض تحقيق تلك الاهداف قامت الباحث ببناء مقياس الفضول الادراكي الالكتروني المتكون من (30) فقرة , ذو خمس بدائل وهي (تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً , تنطبق علي بدرجة كبيرة , تنطبق علي بدرجة متوسطة , تنطبق علي بدرجة قليلة , تنطبق علي بدرجة قليلة جداً) , على عينة بلغت (200) طالب وطالبة للعام الدراسي (2023-2024) وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة من كلية التربية للعلوم الانسانية , وقد تم التحقق من صدق المقياس وثباته, وتوصل البحث الى النتائج الاتية :

1ـ امتلاك عينة البحث مستوى مناسب من الفضول الادراكي الالكتروني .

2ـ عدم وجود فروق دالة احصائياً في مستوى الفضول الادراكي الالكتروني تبعاً لمتغير(الجنس, المرحلة الدراسية) .

3ـ وجود فروق دالة احصائياً في مستوى الفضول الادراكي الالكتروني تبعاً لمتغير القسم (اللغة العربية واللغة الانكليزية) ولصالح اللغة الانكليزية .

ومن أجل استكمال الفائدة المتوخاة من البحث الحالي تم صياغة عدد من التوصيات, والمقترحات .

الكلمة المفتاحية : الفضول الادراكي الالكترونية , طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية

Electronic cognitive curiosity and its relationship to some variables among students of the College of Education for Humanities at the University of Mosul

Researcher Sarah Muhammad Awad Al-Hakuri

Abstract

The current research aims to build a measure of electronic cognitive curiosity among students of the college of Education Humanity and identifying the level of electronic cognitive curiosity among students of the college of Education for Science , As well as to identifying differences in the level of electronic cognitive curiosity according to the variables (gender , department , academic stage), and in order to achieve these goals, the researcher by constructing an electronic cognitive curiosity scale consisting of (30) items, with five alternatives: (Applies to a very great extent, applies to a great extent, applies to a moderate degree, it applies to me to a small degree, it applies to me to a very small degree), on a sample of (200) male and female students for the academic year. (2023-2024), they were selected by a regular random method from the college of education for science humanity. the validity and reliability of the scale was verified, and the research reached the following results :

1- the research sample had an appropriate level of electronic cognitive curiosity.

2- there are no statistically significant differences in the level of electronic cognitive curiosity according to the variable of the (gender and stage of study).

3- there are statistically significant differences in the level of electronic cognitive curiosity according to the variable of the (Arabic and English) departments, in favor of the English Department.

In order to complement the benefits expected from the current research, a number of recommendations were formulated and the proposals.

Keyword: Electronic cognitive curiosity, students of the College of Education for Humanities

مشكلة البحث:

شهدت فروع المعرفة المختلفة تطورات الكترونيه هائلة , وهذه التطورات فرضت على المختصين في مجال التربية وعلم النفس والارشاد النفسي اعادة النظر في الاساليب التربوية التي تلائم متطلبات هذا التطور الهائل , اذ لم يعد اسلوب التعلم التقليدي يناسب عصر تفجر المعرفة الذي نعيشه حاليا الذي يفرض علينا اسلوباً جديداً يقوم اساساً على الطالب ان يكون مستقلاً في اكتساب المعرفة وان يكون عنصراً نشطاً في خلق المعرفة الجديدة . (Zimmerman,1999,p:330)

اذ يعد الفضول الادراكي الالكتروني اساس التقدم والنهضة وانها القوة التي تثري اي مجتمع وتجعل منه قائما على المنطق والحقائق العلمية , فالفضول الادراكي الالكتروني يعد طريقاً للاكتشاف والابتكار وتقدم الامم والمجتمعات ويعد دافعاً ورغبة وجدانية قوية وملحة تصل الى حد الشغف للوصول الى معرفة الحقيقة وفهم الظواهر الكثيرة التي تحدث في هذا الكون ويعد وسيلة في البحث عن الاسباب والتفسيرات التي تزيل الغموض عن جوانب متعددة في الوجود والوقوف على القواعد والقوانين التي تربط بين الاشياء وتحكمها واستكشاف كل ما هو جديد في مجالات الحياة سواء اكان ذلك في مجال العلوم التكنولوجية او الطبيعية او الانسانية لأنها شغفاً مقترن دائماً بشعور يشبه اشتياق الباحث الى البحث عن النتيجة التي تمحو جهله في موضوع ما وتزيل الشك واللبس الذي يغلف ظاهرتاً او حدثاً او علاقتاً بين الاشياء والاحياء والتفكير المستند الى العقل والمنطق والتجربة . (الدليمي , عجاج ,2021 : ص193)

حيث ان دافع الفضول الادراكي الالكتروني وحب الاستطلاع موجود لدى كل طالب بنسب متفاوتة, وهو بحاجة الى الايقاظ والتحفيز من قبل الاخرين , كما ان النمطية في طرائق التدريس تعيق تلك الدوافع وتعمل على كبحها وتحول دون التعبير عنها , فضلا عن المناهج الدراسية التقليدية لازالت قاصرة عن تضمين مواد دراسية تثير تساؤل وفضول الطالب اللذان يعدان الدرجات الاولى على سلم البحث العلمي . وهناك العديد من العوائق في العملية التعليمية التي تحول دون اثارة دافع الفضول وحب الاستطلاع ومنها اساليب التلقين المتبعة في التدريس , اذ ان التعليم في الوقت الراهن يكتفي بالتدريس والتلقين ويركز على الامتحانات ويهتم بالمستويات المعرفية الدنيا التي لا تتجاوز فقط استرجاع المعرفة التي تم حفظها اليا .(الذيابي , 2013 : ص4)

من هنا جاءت مشكلة البحث بشعور الباحثة لمثل هذه الدراسة لوجود تحديات وتحولات ومشكلات نابعه من المجتمع العراقي حول واقع الخطط الدراسية والمناهج التعليمية لوضع خطط ومناهج حديثة والابتعاد عن طرائق ومناهج التلقين والتقليد , لكي تبرز طموحات و طاقات واستعدادات الطلبة وتلبي كل احتياجاتهم العقلية والحسية التي تستثير فضولهم الادراكي الالكتروني .

أهمية البحث:

تتشكل شخصية الطالب الجامعي بجوانبها العديدة اهمية كبيرة في ميادين العلوم بشكل عام وميدان علم النفس بشكل خاص , حيث ان جميع المجتمعات على اختلاف انواعها ودرجة رقيها تركز على هذه الشريحة امالها في استمرار التطور والتقدم , فهم مستودع طموحاتهم , ويسعى كل مجتمع ان يكون متطوراً ومتوازناً قادراً على العطاء والابتكار وبذل الجهد والتجديد والتفكير, وتعقد عليها الآمال في تحقيق ما يتطلع اليه المجتمع لكي يلحق بالتطور الحضاري المتسارع (العنكوشي , 2011 : ص 2) .

فعندما يتملكنا حب الفضول الادراكي الالكتروني نكون مدركين وواعين تماماً بما يحيطنا وما يمكن ان يحدث في الوقت الحاضر والمستقبل لانه يدفع الافراد بالتفكير والعمل بطرائق جديدة والشعور بمتعة في البحث والاستمتاع بالتعلم (Karwowski , 2012,p:2) .

حيث يؤدي الفضول الادراكي الالكتروني دوراً اساسياً باكتساب الطلبة للمعرفة بجميع اشكالها المتنوعة , لانه يقترن بالاكتشافات والتحري عن الاشياء الغامضة والاهتمام بالقوى الخارقة في الكون , لان المعرفة يمكن ان تستخدم في تحسين حالة الافراد المعنوية والعلمية وتطورهم العقلي , وقد ازداد اختبار وفحص الفضول الادراكي الالكتروني في المشكلات المتعلقة بتعريفه وتحديده , والذي اشار اليه الباحثين بان الفضول هو السعي نحو الاثارة , بينما فضل البعض الاخر من الباحثين والعلماء بتسميته السلوك الاستكشافي , او البعض الاخر منهم سماه الاهتمام بالمعرفة , وبشكل عام تجادل العلماء فيما اذا كان الفضول الادراكي الالكتروني حالة دافعية اوسمة شخصية , حيث ذهب كادشان وزملائه ووصفوه بانه نظاما انفعاليا دافعيا الذي يرتبط برغبة الطالب بالسعي والتعرف وتنظيم الذات للتحدي والجدة (كالجوفا وسولار, 2019 : ص 1)

ويعد الفضول الادراكي الالكتروني دافعا اساسيا يؤثر في سلوك الانسان بطرقتين ايجابية وسلبية وفي جميع مراحل الحياة , وانه القوة الدافعة في نمو وتطور الافراد وواحد من العوامل التي تسهم في التحصيل الدراسي , وتشجع الدراسات والادبيات المدرسين على اثارة

الفضول الادراكي الالكتروني لدى الطلبة , لكونه الحافز الرئيسي وراء الاكتشافات العلمية والاقتصادية (Loewenstein, 1994 : p75) .

حيث ان الفضول الادراكي الالكتروني قد يكون مساعد اوقد يكون غير مساعد خطر على الطالب , فهو يلعب دوراً مهماً في التعليم الدافعي والاكتشاف خصوصاً من قبل المحترفين المبدعين , ويزيد من مخزون العالم بالمعرفة , فيقول (انشتاين Einstein) على سبيل المثال " ليست لدي موهبة خاصة ولكن فقط انا فضولي بحماس" ,الجانب الخطر في الفضول الادراكي الالكتروني هو ارتباطه بالسلوك الاستكشافي ذو العواقب الضارة مثل مشاهدات الفيديوهات الضارة التي تؤدي الى اضطراب سلوكي في الطالب وبالتالي قد يؤثر على المجتمع. (نوري, 2015: ص 481)

الفضول الادراكي الالكتروني وحب الاستطلاع احد مهارات ومقتضيات القرن الحادي والعشرين, اذ لم يكن اكثر اهمية سابقا مما هو عليه الان فهذا عصر يتسم بالتغيرات المتلاحقة والسريعة والتي تتطلب نوع من الافراد الذين يمتلكون المهارات الاساسية وضرورية للتعامل مع معطياته وتحدياته وعن طريقه يمكن للمتعلم مواكبة هذه التغيرات. (الدسوقي , 2006 : ص313)

تأسيسا على ما تقدم يمكن اجمال أهمية البحث بالنقاط الاتية :

1ـ تتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها طبقت على طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية , لانهم يشكلون قطاعاً هاماً في الامكانات والموارد البشرية التي تحتاج الى عناية من قبل الباحثين .

2ـ قد يفيد الى جانب غيره من البحوث والدراسات المؤسسات المعنية في فهم الفضول الادراكي الالكتروني لدى الطالب الجامعي فالتطور التكنولوجي يؤثر على شخصية الفرد .

3. اهمية موضوع الفضول الادراكي الالكتروني لمعرفة كل ما هو جديد في العالم مما يساعد على دفع عجلة التقدم العلمي .

4. تحويل نظام التعليم من نظام تعليمي الى نظام استكشافي قائم على البحث والتساؤل مما يساعد على جعل عملية العلم عملية مشوقة وممتعة .

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي الى :-

1.التعرف الى مستوى الفضول الادراكي الالكتروني لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية.
2.التعرف الى الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الفضول الادراكي الالكتروني لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية تبعا للمتغيرات الآتية:

أ. الجنس (ذكور ، اناث).

ب. القسم (اللغة العربية , اللغة الانكليزية)

ج. المرحلة الدراسية (الاولى ، الرابعة).

حدود البحث:

1ـ الحدود المكانية :- تم تطبيق الدراسة في جامعة الموصل .

2ـ الحدود الزمانية :- تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي (2023 – 2024) .

3ـ الحدود البشرية :- تم تطبيق الدراسة على طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة الموصل للدراسة الاولية الصباحية وللمرحلتين الدراسيتين الاولى والرابعة ومن كلا الجنسين (ذكور - اناث) .

4. الحدود الموضوعية :- الفضول الادراكي الالكتروني.

تحديد المصطلحات:

بيرلاين (Berlyne,1954):

" هو حالة دافعية انفعالية وسلوكا يمكن استثارته استثارة رمزية بالافكار الغامضة والمعقدة مثل الالغاز الفكرية والنظريات العلمية ويكون هدفها تزويد الفرد بالمعرفة فيسمى فضولاً معرفياً , وان زيادة ادراك الفرد لهذه المثيرات والتي تنتج عن استثارة غير رمزية تعطيه المعلومات عن طريق الادراك فيسمى فضولاً ادراكياً " . (Berlyne,1954:p68) .

الشعراوي (1997):

" الفضول سواء كان معرفيا او ادراكيا هو دافع داخلي تثيره مثيرات خارجية , وهذه المثيرات تجعل الفرد في حالة من الانتباه لمعرفة هذه المثيرات , ويبدا الاستكشاف عندما يحاول الفرد تفحص هذه المثيرات لمعرفة مكوناتها " . (الشعراوي ,1997 : ص7)

ومن التعاريف السابقة تستنتج الباحثة تعريفاً نظرياً للفضول الادراكي الالكتروني:-

بأنه هو مفهوم يشير الى رغبة الفرد في البحث عن معلومات جديدة والالغاز العلمية وعن معنى الكلمات واستطلاع الافكار والمفاهيم الجديدة , و قراءة مجلة او كتاب حول موضوع ما اثناء وقت فراغه , وذلك عبر الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي , حيث ان هذا الفضول يدفع الفرد الى التعلم الذاتي مما يسهم في التوسيع الادراكي والمعرفي.

وتعرف الباحثة الفضول الادراكي الالكتروني اجرائياً بأنه: الدرجة التي حصل عليها المستجيبين وذلك عن طريق اجابتهم على مقياس الفضول الادراكي الالكتروني والتي تم اعداده من قبل الباحثة لهذا الغرض .

الاطار النظري :

الفضول الادراكي الالكتروني :

يعد الفضول الادراكي الالكتروني احد اشكال الفضول الموجود لدى البشر , و يدل على ميل الفرد لاختيار المثيرات الغير متسقة او الغير مألوفة من الاشكال والصور والعمل على تحفيز البحث المستمر عن هذه المنبهات الجديدة . (Vasques , 2012 : p2)

قسم ويليام جيمس (1890) الفضول الادراكي الالكتروني الى نوعين , الاول بانه هو استجابة انفعالية فطرية , والثاني هو الفضول العلمي , ويدل على استجابة الدماغ لحالة عدم التأكد او الفجوة المعرفية . (Borowske, 2005 : p347)

يعتبر الفضول الادراكي الالكتروني دافع فطري يحث النشاط البحثي للفرد بهدف اشباع هذا الدافع وخفض مستوى التوتر الذي يحدث بسبب عدم اشباعه . (الزيات , 2004 : ص488)

فقد عده ماسلو دافع من الدوافع الثانوية , الذي يكون على شكل استجابة ايجابية للعناصر الجديدة والغريبة في البيئة والتعامل معها وفحصها واستكشافها . (عبد الامير, واخرون , 2017 : ص 14)

الفضول الادراكي الالكتروني في العملية التعليمية :

حيث يؤكد المعرفيون على ان فضول الطلبة تجاه المعلومات الجديدة والاشياء الغريبة ومحاولة فهمها وحلها يتولد من التفكير والعمليات العقلية , فالطالب كائن عقلاني يتمتع بالإرادة القوية التي تمكنه من اتخاذ القرارات بطريقة واعية وسليمة , فقد يؤكد هذا المنظور ان النشاط المعرفي يتولد من دوافع ذاتية , فتظهر هذه الدوافع والرغبة في الاكتشاف بصورة الفضول الادراكي الالكتروني.

فقد اكدت ذلك دراسة (Ramik,2013) بان الفضول الادراكي الالكتروني يحث الطالب للبحث عن كل ما هو جديد وغير مألوف والتمييز والفهم , والبحث عن المحفزات الغامضة ويركز الانتباه على المثيرات الحسية المعينة , فيقوم باكتساب مستوى ضعيف من المعرفة وهذا يشكل الاساس القوي لاكتساب المستوى الاعلى من المعرفة , وذلك يتم عن طريق اثارة الفضول الادراكي الالكتروني لدى الطالب . (غازي , محمد , 2022 : ص114)

ان الفضول الادراكي الالكتروني يمثل تحليلا تحفيزيا لمحاولة معرفية بهدف زيادة واستكمال وتطوير المعرفة , حيث ترتبط الفكرة الاستكشافية بما يلتقي بالمتعلم لذلك فان الظاهرة العقلية الاستكشافية تبدا بفكرة او ملاحظة في ذهن المتعلم واثار معرفية حسية مخزنة في ذهن المتعلم ففي هذه الحالة يكون الطالب متحمسا للبحث عن الغرض للوصول الى حالة من التوازن المعرفي التي ترتبط بكشف المعرفة لترضي فضائه المعرفي . (قطامي , 2000 : ص 337)

نظرية دي بيرلاين (1950-1978) التي فسرت الفضول الادراكي الالكتروني :

يشير بيرلاين الى ان الفضول الادراكي الالكتروني حالة من الشك التي يشعر بها الطالب عندما يواجه مثيرات جديدة يمكن ان تولد الفضول والرغبة في المعرفة وهذه حالة داخلية تجعل الطالب يقوم بسلوك استكشافي لما هو موجود في الانترنت والمواقع التواصل الاجتماعي للتوصل الى نتيجة الامر او الشي الذي حفز الفضول لديه . (غازي , محمد , 2022 : ص 117)

صنف بيرلاين الفضول الى عدة تصنيفات في عام (1954) وهي :

1.الفضول الادراكي : يحدث عندما يبحث الطالب عن التأثير بهدف الحصول على المعلومات, والذي يؤدي دور مختلف في سلوكيات البحث والتقصي .

2. الفضول العلمي : ينشأ هذا الفضول من قلة المعلومات او المعرفة او الخبرة حول الموضوع المراد البحث عنه . (عجاج , 2000 : ص 47)

للفضول الادراكي الالكتروني عند بيرلاين عدة مجالات وهي :

1.البحث والاستكشاف : يعني رغبة الطالب في التقصي والاستبصار واحاطة معرفية بكل ما هو مثير من خلال الخبرات المعرفية للفرد في كثير من المجالات .

2. الاثارة والتحفيز : فهي مجموعة من المواقف الغير مألوفة والغامضة التي تعمل على اثارة سلوك الطالب واندفاعه لفهمها وتفسيرها كي يستجيب لها بصورة واضحة .

3. الجدة : هي ممارسة نشاط جديد للطالب , وذلك من خلال طرق عدة متنوعة لإتمام الاهداف التي يسعى الطالب لتحقيقها في المجتمع الذي يعيش فيه. (Kashdan&Poberts,2002 : p792)

اليات الفضول الادراكي الالكتروني عند دي بيرلاين :

1.الاستثارة : انها تتمثل في جميع اشكال الاستثارة مثل طرح الاسئلة والبحث عن المعلومات في الكتب الالكترونية .

2. التفكير الموجه :الذي يشمل سلاسل من الرد الفعل الرمزي في المواقف الخاصة بين اشكال السلوك المعرفي للطالب .

3. الملاحظة المعرفية : حيث تتمثل في تجريب كل الطرق ووسائل الملاحظة .(Berlyen,1960 : p 238)

الدراسات السابقة : ملاحظة لا توجد دراسات سابقة عن الفضول الادراكي الالكتروني .

اجراءات البحث :

1ـ مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة الدراسة الأولية الصباحية لكلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة الموصل للعام الدراسي (2023ـ 2024) والبالغ عددهم (5507) طالباً وطالبة وبلغ مجموع مجتمع البحث للمرحلة الاولى (2047) طالباً وطالبة أما المرحلة الرابعة فقد بلغ (905) طالباً وطالبة .

2ـ عينة البحث :

وفيما يلي عرضاً لعينات البحث الحالي كما يلي , وعلما ان العينات التي يتم استخدامها تستبعد في المراحل اللاحقة :-

أ ـ عينة التطبيق الاستطلاعي :ـ

فقد تم تطبيق العينة الاستطلاعية وذلك لغرض التعرف على المعوقات والصعوبات التي تواجه اداة البحث اثناء التطبيق , والتعرف على الوقت المستغرق عند الاجابة , ونقاط الغموض في الفقرات , ومدى وضوح التعليمات والارشادات الخاصة بكيفية الاجابة عن اداة البحث , وتم اختيار عينة عشوائية منتظمة , والبالغ عددهم(20) طالباً وطالبة , اذ قسمت العينة على اقسام كلية التربية للعلوم الانسانية من طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية من المرحلتين الاولى والرابعة, وعن طريق هذه العينة تم حساب الوقت المستغرق عند الاجابة على فقرات المقياس , وذلك حوالي من (15-23) دقيقة .

ب – عينة التمييز:

فقد اعتمدت الباحثة على الطريقة العشوائية المنتظمة لاختيار عينة ممثلة للمجتمع , حيث تكونت العينة من (150) طالباً وطالبة من مجتمع البحث , حيث تكونت من (75) طالبا و (75) طالبة من كلية التربية للعلوم الانسانية قسم الجغرافية وقسم التاريخ ومن كلا المرحلتين الاولى والرابعة .

جـ - عينة الثبات :ـ

تم استخدام عينة الثبات وذلك لاستخراج ثبات اداة البحث عن طريق التطبيق واعادة التطبيق وطريقة الفا كرونباخ , فقد تم سحب عينة الثبات البالغ عددها (40) طالبا وطالبة, من كلية التربية للعلوم الانسانية قسم علوم قران, ومن كلا المرحلتين الاولى والرابعة , وذلك تم بطريقة العشوائية المنتظمة .

د – عينة التطبيق النهائية لأداة البحث :

قامت الباحثة باستخدام الطريقة العشوائية المنتظمة حيث بلغت العينة النهائية(200) طالبا وطالبة, بواقع (100) من المرحلة الاولى , (100) من المرحلة الرابعة من كلا الجنسين , من اللغة العربية واللغة الانكليزية .

3ـ اداة البحث :

الفضول الادراكي الالكتروني :

وليتم بناء مقياس الفضول الادراكي الالكتروني وحتى يكون ملائم لخصائص مجتمع البحث قامت الباحثة بتحديد متغير الفضول الادراكي الالكتروني بعد اطلاع الباحثة على الاطر النظرية التي تناولت مفهوم الفضول الادراكي توصلت الباحثة الى التعريف النظري الذي عرف الفضول الادراكي الالكتروني بانه (هو مفهوم يشير الى رغبة الفرد في البحث عن معلومات جديدة والالغاز العلمية وعن معنى الكلمات واستطلاع الافكار والمفاهيم الجديدة , و قراءة مجلة او كتاب حول موضوع ما اثناء وقت فراغه , وذلك عبر الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي , حيث ان هذا الفضول يدفع الفرد الى التعلم الذاتي مما يسهم في التوسيع الادراكي والمعرفي) .

صدق المقياس :

1ـ الصدق الظاهري :

فقد تم التحقق من الصدق الظاهري عن طريق عرض الاختبار بصيغته الاولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين الذين هم من اختصاص علم النفس لبيان مدى صلاحية الفقرات وتم التحقق من صدقه من قبل (10) خبراء, واعتمدت الباحثة على نسبة (80%) فأكثر باعتباره معيارا للحكم على الصدق الظاهري للاختبار , كما اشار بلوم اذا حصل المقياس على نسبة اتفاق (75%) فأكثر فيعتبر المقياس في هذه الحالة صادقا (بلوم واخرون , 1983 : ص 126), ووفقا للتعريف النظري الذي تم وضعه من قبل الباحثة وحتى يتم اختيار الميزان المناسب وبعد اخذ اراء الخبراء والمختصين قامت الباحثة بإعادة صياغة الفقرات, وتم حذف الفقرات التي اجمع اكبر نسبة منهم على حذفها, واتفق الخبراء على ان الميزان الخماسي وفقا لطريقة ليكرت (تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً, تنطبق علي بدرجة كبيرة, تنطبق علي بدرجة متوسطة, تنطبق علي بدرجة قليلة, تنطبق علي بدرجة قليلة جداً) مناسبا لأنه يعطي للمجيب حرية اكثر للتعبير عن الفضول الادراكي الالكتروني .

2ـ القوة التمييزية للفقرات :

ولغرض الحصول على الفقرات المميزة قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة التمييز التي تألفت من (150) طالب وطالبه من طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية , وقامت بترتيب درجات الطلبة تنازليا ابتداء من اعلى درجة وانتهاء باقل درجة للطلبة , وبعدها قامت الباحثة باختيار نسبة (27%) من الاستبيانات الحاصلة على اعلى الدرجات حيث تسمى هذه بالمجموعة العليا وكان عددها (41) طالباً , وقامت باختيار نسبة (27%) من الاستبيانات الحاصلة على ادنى الدرجات وتسمى بالمجموعة الدنيا وكان عددها (41) طالباً , وبعد ذلك تم تعيين المجموعتين العليا والدنيا , وتم حساب القوة التمييزية لكل فقرة باستخدام معادلة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين دلالة الفروق بين أوساط المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا وذلك لكل فقرة من فقرات الاختبار, وعند مقارنة القيمة التائية المحسوبة بالقيمة التائيه الجدولية والبالغة (1,98) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (80) تبين أن القيمة التائية لجميع الفقرات دالة احصائياً ولم تسقط اي فقرة , والجدول رقم (1) يبين قيم معامل التمييز لكل فقرة من فقرات المقياس .

الجدول (1)

يبين تمييز فقرات مقياس الفضول الادراكي الالكتروني

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	3.634146	1.427517	1.414634	1.094888	7.899615
2	4.365854	1.427517	2.439024	1.304775	7.386081
3	3.7073171	1.427517	2.268293	1.24548	5.062001
4	3.512195	1.427517	2.390244	1.357904	3.386567

12.86589	0.971546	2.390244	0.574881	4.658537	**5**
9.524636	1.036528	1.97561	1.14071	4.268293	**6**
8.647965	1.070104	2.170732	0.943527	4.097561	**7**
9.430419	1.074653	2.536585	0.62274	4.365854	**8**
6.927482	1.115304	2.609756	0.84247	4.121951	**9**
6.264907	1.043563	2.756098	0.92723	4.121951	**10**
8.148672	1.159794	2.829268	1.45292	5.195122	**11**
6.370166	1.166086	2.878049	0.813754	4.292683	**12**
2.971335	0.979671	2.121951	1.557045	2.97561	**13**
8.826105	1.227232	2.512195	0.631491	4.414634	**14**
7.239218	1.135889	2.902439	0.706244	4.414634	**15**
6.198451	1.323337	2.731707	0.830075	4.243902	**16**
7.289206	1.180636	2.609756	0.654254	4.146341	**17**
11.83279	1.16242	2.268293	0.536474	4.634146	**18**
7.302967	1.117488	2.414634	0.790184	3.97561	**19**
4.705447	1.004866	2.121951	1.484062	3.439024	**20**

21	4.341463	0.854686	2.731707	1.378847	6.353795
22	4.268293	0.775383	2.902439	1.220755	6.047432
23	4.073171	1.034172	2.756098	1.199593	5.324657
24	4.268293	1.500406	2.756098	1.113115	5.18289
25	3.804878	1.345725	2.560976	1.119124	4.55067
26	4.512195	0.809998	2.439024	1.141245	9.48552
27	3.195122	1.503654	2.536585	1.185276	2.20234
28	4.341463	0.824917	2.682927	1.233674	7.155913
29	4.414634	0.631491	2.634146	1.134815	8.77863
30	4.516578	1.481594	2.780488	1.060948	6.100246

القيمة التائية لجميع الفقرات دالة احصائياً ولم تسقط أي فقرة , القيمة التائية الجدولية (1.98) , عند مستوى دلالة (0.05) , ودرجة حرية (80) , المجموعة العليا (41) طالباً , المجموعة الدنيا (41) طالباً .

3ـ الثبات : واستخدمت الباحثة الطرق التالية لاستخراج الثبات :-

❖ **طريقة إعادة الاختبار**

حيث تعد هذه الطريقة من اسهل الطرق وابسطها في تعيين معامل ثبات الاختبار , وان هذه الطريقة تتلخص من خلال تطبيق الاختبار على مجموعة من الطلبة ثم يعاد التطبيق مرة أخرى على نفس المجموعة , وبعدها يتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين لنحصل على معامل ثبات درجات الاختبار (عبدالرحمن ، 2008 : ص180) ولتحقيق هذا الاجراء قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على (40) طالبا وطالبه بواقع (20) طالب و(20) طالبة من قسم العلوم القران , المرحلتين الاولى والرابعة , وتم استخراج معامل الثبات الاختبار وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الارتباط بين درجات التطبيقين والتي بلغت (0,98) درجة , حيث انها تعد قيمة عالية ومؤشر جيد لثبات مقياس الفضول الادراكي الالكتروني .

❖ **معامل الفا كرونباخ**

ان هذا المعامل هو معامل ارتباط بين كل وحده من وحدات الاختبار والاختبار كله , حيث ان هذه الطريقة عادة تستخدم لتحديد ثبات الاختبار من جانب , ومن جانب اخر مدى صلاحيه وحداته (عوض ، 1998 : ص 57) , وتم استعمال هذه المعادلة باستخراج معامل ثبات الفا كرونباخ لمقياس الفضول الادراكي الالكتروني, وقد ظهر انه يساوي (0,81) درجة .

4ـ تصحيح مقياس الفضول الادراكي الالكتروني بصيغته النهائية :-

حيث يتألف الاختبار بصورته النهائية من (30) موقف, ويقصد بعملية التصحيح هو وضع درجة لاستجابة المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس وذلك حسب البديل الذي يختاره المستجيب وتم وضع الاوزان الاتية لكل بديل وهي :

البديل الاول / تنطبق علي بدرجة كبيرة جداً = 5

البديل الثاني / تنطبق علي بدرجة كبيرة = 4

البديل الثالث / تنطبق علي بدرجة متوسطة = 3

البديل الرابع / تنطبق علي بدرجة قليلة = 2

البديل الخامس / تنطبق علي بدرجة قليلة جداً = 1

وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها المفحوص هي (150) , ودرجة المتوسط الفرضي هي (90) وأقل درجة يحصل عليها المفحوص هي (30) .

عرض النتائج ومناقشتها :

1ـ النتائج المتعلقة بالهدف الاول: والذي ينص على " التعرف الى مستوى الفضول الادراكي الالكتروني لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية "

وللتحقق من هذا الهدف تم تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة على بيانات مقياس الفضول الادراكي الالكتروني (One Sample T-test) والمتمثلة بكافة افراد عينة البحث، وادرجت النتائج في الجدول(2) .

جدول (2)

يبين نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمتغير الفضول الادراكي الالكتروني

العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	t-Test		الدلالة
				المحسوبة	**الجدولية**	
200	**125.17**	**90**	**120.41**	**4.130**	**1.96**	دالة احصائياً

يبين من الجدول (2) ان القيمة التائية المحسوبة بلغت (4.130) وهي اعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (199)، وهذا يعني وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسط المتحقق والمتوسط الفرضي مما يدل على امتلاك الطلبة عينة البحث مستوى مناسب من الفضول الادراكي الالكتروني .

تعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية لديهم فضول ادراكي الكتروني , وذلك نتيجة للتطورات التكنولوجية السريعة والهائلة الحاصلة في عصرنا الحالي , وكذلك مع انتشار الاجهزة الذكية اصبح الطلبة يقضون فترات طويلة وهم جالسين على هذه

الاجهزة والانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي التي وفرت لهم الفرصة للتواصل بشكل غير محدود مع الاخرين والتعرف أكثر على العالم , والحصول على كل ما هو يدور في اذهانهم وكل ما هو مجهول لديهم , وذلك يتم بالبحث والاطلاع والاستكشاف عن طريق الانترنت.

2ـ النتائج المتعلقة بالهدف الثاني: والذي ينص " التعرف الى الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الفضول الادراكي الالكتروني لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية تبعا للمتغيرات الآتية:

أ. الجنس (ذكور ، اناث).
ب. القسم (اللغة العربية , اللغة الانكليزية).
ج. المرحلة الدراسية (الاولى ، الرابعة).

وللتحقق من هذا الهدف تم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين على بيانات مقياس الفضول الادراكي الالكتروني بعد عزل درجات الطلبة عينة البحث على وفق الجنس (ذكور-اناث) والقسم (اللغة العربية , اللغة الانكليزية) والمرحلة الدراسية (الاولى – الرابعة) ، وادرجت النتائج في الجدول(3).

جدول (3)

يبين نتائج الاختبار التائي لمستوى الفضول الادراكي الالكتروني تبعاً للمتغيرات (الجنس، القسم، المرحلة الدراسية)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
ذكور	100	124.32	76.737	198	0.536	1.96	غير دالة احصائياً
اناث	100	124.99	236.689				
القسم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
اللغة العربية	100	123.91	231.211	198	-2.041	1.96	دالة احصائياً
اللغة الانكليزية	100	126.44	74.493				
المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
الاولى	100	125.76	62.762	198	1.46	1.96	غير دالة احصائياً
الرابعة	100	124.59	96.471				

تبين من الجدول (3) السابق ان القيمة التائية المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي الذكور والاناث بلغت (0.536) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (198) مما يدل على عدم وجود فرق دال احصائياً بين الذكور والاناث في مستوى الفضول الادراكي الالكتروني ، كما يلاحظ ان القيم التائية المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي طلبة قسمي اللغة العربية واللغة الانكليزية بلغت (-2.041) وهي اعلى من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (198)

مما يدل على وجود فرق دال احصائياً بين قسمي اللغة العربية واللغة الانكليزية ولصالح قسم اللغة الانكليزي في مستوى الفضول الادراكي الالكتروني , وان القيمة التائية المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي طلبة المرحلة الاولى والمرحلة الرابعة بلغت (1.46) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (198)، مما يدل على عدم وجود فرق دال احصائياً بين طلبة المرحلة الاولى والرابعة في مستوى الفضول الادراكي الالكتروني .

تعزو الباحثة ذلك الى ان الاناث والذكور وطلبة المرحلة الاولى والرابعة لديهم نفس مستوى الفضول الادراكي الالكتروني وذلك بسبب التطور التكنولوجي الحاصل في عصرنا الحالي, أما فيما يخص وجود فروق ذات دلالة احصائية وفق متغير القسم (اللغة العربية – اللغة الانكليزية) ولصالح قسم اللغة الانكليزية , وذلك لان طلبة قسم اللغة الانكليزية لديهم ميل اكثر في الفضول الادراكي الالكتروني للبحث والتواصل والاستكشاف .

الاستنتاجات :

1ـ يتمتع طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية بمستوى مناسب من الفضول الادراكي الالكتروني وذلك لان لديهم الرغبة في تصفح الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي .

2ـ لا توجد فروق دالة احصائياً في مستوى الفضول الادراكي الالكتروني تبعاً للمتغيرات (الجنس ، المرحلة الدراسية) لدى طلبة كلية التربية للعلوم الانسانية .

3ـ وجود فرق دال احصائياً في مستوى الفضول الادراكي الالكتروني تبعاً لمتغير القسم (اللغة العربية , اللغة الانكليزية) ولصالح قسم اللغة الانكليزية .

التوصيات :

1ـ على الاساتذة القيام بتدخل التكنولوجية الحديثة اثناء القاء المحاضرات لإثارة فضولهم الادراكي الالكتروني وشد انتباههم , والابتعاد عن اعطاءها بطريقة التلقين والتقليد لجعل المحاضرة اكثر متعة وفائدة لهم.

2ـ الاستفادة من البحث الحالي لعمل ابحاث اخرى في المجالات التربوية والنفسية المتباينة .

المقترحات : تقترح الباحثة اجراء الدراسات الاتية :-

1ـ الفضول الادراكي الالكتروني وعلاقته في تنمية القدرات الابداعية لدى طلبة كلية الهندسة جامعة الموصل .

2ـ الفضول الادراكي الالكتروني وعلاقته بالأنانية العلمية لدى طلبة جامعة الموصل .

المصادر :

1. بلوم , بينامين وجورج مادوس وتوماس هاستنجس (1983) , **تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني** , ترجمة المفتي , محمد امين وزينب علي النجار واحمد ابراهيم شلبي , ط1 , دار ماكجروهيل , الاسكندرية , مصر .
2. الدسوقي , وفاء صلاح الدين ابراهيم (2006) , التفاعل بين اساليب التحكم التعليمي ومستويات حب الاستطلاع واثره في تنمية مهارات التفاعل مع شبكة الانترنت , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية النوعية , جامعة المينا , مصر .
3. الدليمي , ياسر محفوظ حامد وعدي نعمت بطرس عجاج (2021) , بناء مقياس الفضول المعرفي الادراكي لدى طلبة المرحلة الاعدادية , مجلة الفتح , العدد (86) , مجلد (25) كلية التربية الاساسية , جامعة ديالى , العراق .

4. الذيابي , قصي عجاج سعود (2013) , التفكير الجانبي وعلاقته بالدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية ابن رشد , جامعة بغداد , العراق .
5. الزيات , فتحي مصطفى (2004) , سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي , ط2 , دار الكتب للجامعات , القاهرة , مصر .
6. الشعراوي , علاء محمود (1997) , حب الاستطلاع وعلاقته بالتوافق لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث بالحلقة الاولى من التعليم الاساسي , بحث منشور , مجلة كلية التربية بالمنصورة , العدد(33) , جامعة المنصورة , كلية التربية , مصر .
7. عبد الامير , مريم علي ومنار جواد كامل ومنتهى مسافر حسين وهند حسين حربي (2017) , الفضول الادراكي لدى طلبة كلية الادارة والاقتصاد , بحث غير منشور , جامعة , كلية التربية للبنات , جامعة القادسية , العراق .
8. عبد الرحمن , سعد (2008) , **القياس النفسي بين النظرية والتطبيق** , ط(5) , دار هبة النيل العربية للنشر والتوزيع , القاهرة , مصر .
9. عجاج , خيري المغازي (2000) , دافعية حب الاستطلاع (الابتكارية الاولية) , مكتبة الانجلو المصرية .
10. العنكوشي , حليم صخيل (2011) , المدة الزمنية المدركة لوقوع الاحداث لدى المتفائلين والمتشائمين من طلبة الجامعة , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية , جامعة القادسية , العراق .
11. عوض , عباس محمود (1998) , **القياس النفسي بين النظرية والتطبيق** , دار المعرفة الجامعية , جامعة القادسية .
12. غازي , رفل محمد وسوزان عبدالله محمد (2022) , الفضول الادراكي لدى طالبات قسم رياض الاطفال , مجلة العلوم النفسية , العدد (4) , مجلد (33) , جامعة بغداد العراق .
13. القطامي , يوسف (2000) , تصميم التدريس , ط(1) , دار الفكر للنشر والطباعة , عمان , الاردن .
14. كالجوفا , فلاديميرا وتوماس سولار (2019) , قائمة الفضول والاستكشاف , البناء والثبات , مؤسسة علم النفس التطبيقي , سلوفاكيا , ترجمة علي عبد الرحيم صالح , جامعة القادسية , العراق .
15. نوري , خديجة حيدر (2015) , الفضول المعرفي لدى طلبة الجامعة , مجلة كلية التربية , العدد (4) , مجلد (16) , مجلة المستنصرية , بغداد , العراق .
16. Berlyen,D.EL, (1954): An experimental study of human curiosity, British Journal of psychology. Vol. 45,p.p. 68-80.
17. Berlyn, D.EL (1960) : Conflict arousal and curiosty . New york M.C crow- Hill, USA.
18. Borowkex, kate (2005) : curiosty and motivation to learn , min-eapolis, st.paul Minnesota, USA.
19. Karwowski, Maciej (2012) Did Curiosity kill the cat relationship between trait curiosity, creative Self – Efficacy and creative personal Identity , Europe's Journal of psychology ejop, psych open , eu 1841-0413 .
20. Kashdan. Tod.B&Roberts.joins.E,(2002):Trait and state curiosity in the genesis of intimacy, differentiation from related constructes, journal of social and clinical psychology, USA.
21. Lowenstein, G(1994) The psychology, of curiosity: A review and reinterpretation , psychology bulletin, 116(1), 75-98 .
22. Vasques Stephanie , (2012) : ways of knowing and cultural awareness, master theisse, USA .

23. Zimmerman, B.J. USA(1999) Scial cognitive view of salf-regulated a cademic learning, journal of Educational psychology :3-81- 330 .

مقياس الفضول الادراكي الالكتروني بصورته النهائية

وزارة التربية

مديرية تربية نينوى

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة .....

تحية طيبة .....

بين يديك مقياس يضم مجموعة من الفقرات يرجى قرأتها والاجابة عليها بدقة وموضوعية من خلال اختيار أحد بدائل كل فقرة بوضع علامة () في المكان المناسب امام كل فقرة مع الاخذ بنظر الاعتبار عدم ترك اي فقرة بدون اجابة علما ان الاجابة تستخدم لأغراض البحث العلمي , لذا فلا داعي لذكر الاسم ..... مع التقدير

شاكرين تعاونكم

ملاحظة : قبل اجابتك على فقرات المقياس يرجى تدوين المعلومات الأتية :

الكلية :

الصف الدراسي :

الجنس : ذكر ..... أنثى .....

الباحثة

سارة محمد عواد الهكوري

ت	الفقرات	تنطبق علي بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	احدد وقتاً لمشاهدة القنوات العلمية والتعليمية عبر الانترنت					
2	ابحث عن معنى الكلمات التي لا اعرفها عن طريق الكوكل					
3	حل الالغاز العلمية الالكترونية هواية ممتعة لي					
4	استطلع الافكار والمفاهيم الجديدة عن طريق الانترنت					
5	اجيد استعمال وقت فراغي بالبحث عن مواضيع تخص دروسي في مواقع التواصل					
6	احب الاستماع الى منوعات من الموسيقى عن طريق اليوتيوب					
7	ابحث عن استراتيجية جديدة عن طريق الانترنت لتطبيق دروسي					
8	افضل قراءة مجلة عبر التويتر					
9	ابحث عبر الانترنت عن مصادر اضافية لمحاضراتي					
10	اذا صادفتني أحجية او حزورة وانا اتصفح الفيس بوك فأني اقضي ساعات محاولاً حلها					
11	أتساءل دائماً عن كيفية عمل الالكترونيات والآلات المعقدة					
12	لدي رغبة كبيرة في جمع اكبر قدر ممكن من المعلومات عن العالم المحيط بي					
13	عندما اشعر بالضجر اشاهد برامج اعلامية عن الثقافة والعلوم والتاريخ عبر الانترنت					
14	اذا بعث لي كتاب عن طريق التيلكرام حول موضوع اهتم به فأني على الاغلب سأقرئه					
15	عندما يصادفني موضوع جديد اذهب الى المكتبات الالكترونية لأجد معلومات اكثر					
16	احدد وقتاً لمشاهدة قنوات معلوماتية مثل القنوات العلمية والتعليمية					
17	ابحث عن معلومات اضافية حول موضوع معين عندما اشعر انني لا اعرف الكثير عنه					
18	انضم جدول لمشاهدة المواقع التاريخية والاثار					
19	التنوع الكبير في الاشياء التي اشاهدها عبر مواقع التواصل في هذا العالم يسحرني					
20	ابحث عن مصادر اضافية للمعلومات لأثبت صحة ما اسمعه من اخبار عن طريق موقع كوكل					
21	احب مشاهدة انواع مختلفة من الصور المتحركة عبر الانترنت					

22	اهتم في اكتشاف كيف يقوم اصحاب الالعاب الالكترونية بتصميمها					
23	ابقى جالساً في نفس المكان لفترة طويلة وانا اتصفح في مواقع التواصل					
24	اشاهد العروض الفنية المتنوعة التي تعرض عبر التويتر					
25	يعجبني التسوق عبر الانترنت					
26	استمع الى القصص الغريبة وانا اقلب في الانستغرام					
27	زادت معرفتي عن مختلف القضايا المطروحة في المجتمع من خلال وسائل التواصل الاجتماعي					
28	استمتع بحديث الاخرين عن الاشياء التي فعلوها او شاهدوها عند تواصلي معهم عبر الوتساب					
29	تجذبني لعبة تركيب الصور المعقدة الالكترونية واحاول حلها					
30	البحث في مواقع التواصل الاجتماعي تطور من معلوماتي العلمية					

اداره المباريات وفقا للخبرة التدريبية والمستوى العلمي لمنتسبي قسم النشاطات الطلابية في جامعه الموصل

أ.م.د بثينة حسين علي اوحيد
جامعة الموصل /كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة

Doi: 10.5281/zenodo.14258677

ملخص البحث :

يحتل التدريب الرياضي مكانة مهمه بين انشطه الموارد البشرية لما له من دور كبير في تنميه مهارات المدربين وارفع قدراتهم الشخصية اضافه الى توجيه الانماطيه السلوكية الوظيفية بشكل ايجابي وبالتالي فان تحسين الاداء ورفع الكفاء لدى اللاعبين في الملعب وجاءت مشكله البحث في التساؤلات الاتيه: هل هناك فروق في اداره المباريات والخبره التدريبيه والمستوى العلمي لدى مدربي قسم النشاطات الطلابيه الرياضيه وهل هناك فروق معنويه في اداره المباريات وفقا للخبره التدريبيه والمستوى العلمي لهم

وهدف البحث الى التعرف على اداره المباريات والخبرة التدريبية والمستوى العلمي لدى منتسبي قسم النشاطات الطلابية في جامعه الموصل.و ايجاد الفروق في اداره المباريات وفقا للخبرة التدريبية والمستوى العلمي واللقب العلمي وقد تم استخدام المنهج الوصفي لملائمته وطبيعة البحث وتحدد مجتمع البحث على جميع منتسبي النشاطات الطلابية في جامعه الموصل والبالغ عددهم (30) وتحدد مجتمع البحث (24) منتسبا وتم استخدام الوسائل الإحصائية واهم النتائج التي توصل اليها البحث يمتلك جميع منتسبين قسم النشاطات الطلابية في جامعه الموصل اداره مباريات بشكل عالي وفقا للخبرة التدريبية وجود فروق معنويه لا داره المباريات بشكل جيد وفقا ل(سنوات الخدمة، المستوى العلمي، العمر، اللقب العلمي)

الكلمات الافتتاحية : إدارة المباريات , الخبرة التدريبية

Match management according to the coaching experience and educational level of the staff of the Student Activities Department at the University of Mosul

Assist.prof.dr.Buthainah Hussein Ali Oohayyid

University of Mosul, College of Physical Education and Sports Sciences

Sports training holds an important position among human resource activities due to its significant role in developing coaches' skills and enhancing their personal abilities, as well as guiding functional behavioral patterns positively. Consequently, this leads to improved performance and increased efficiency among players on the field. The research problem arose from the following questions: Are there differences in match management, coaching experience, and educational level among the coaches of the Student Activities Department in sports? Are there significant differences in match management according to their coaching experience and educational level?

The research aimed to explore match management, coaching experience, and educational level among the staff of the Student Activities Department at the University of Mosul, as well as to identify the differences in match management based on coaching experience, educational level, and academic title. The descriptive method was used as it suits the nature of the research. The research community was defined to include all members of the Student Activities Department at the University of Mosul, numbering 30 individuals, with the research sample consisting of 24 members. Statistical methods were employed, and the most important findings of the research revealed that all members of the Student Activities Department at the University of Mosul possess high match management skills based on their coaching experience. There are significant differences in match management based on years of service, educational level, age, and academic title.

Keywords: Match management, Coaching experience)

التعريف بالبحث:

المقدمة واهميه البحث:

يحتل التدريب الرياضي مكانة مهمه بين انشطه الموارد البشرية لما له من دور كبير في تنميه مهارات المدربين وارفع قدراتهم الشخصية اضافه الى توجيه الانماطيه السلوكية الوظيفية بشكل ايجابي وبالتالي فان تحسين الاداء ورفع الكفاء لدى اللاعبين في الملعب

من هنا زاد اهتمام المؤسسات الرياضية بتنمية الموارد البشرية الا وهو المدرب وزاد بالتالي العناية بإعداده وتدريبه وتدريبا مستمرا من اجل رفع كفايتها وزياده انتاجي من اجل استغلال هذه الكفايات لدفع عجله التقدم لتحقيق اهداف خطه التنمية للفريق (عتيق، 2012، 2)[1]

ان مهنه التدريب الرياضي من اصعب المجالات في حياه الانسان فينبغي على الشخص الذي اختار هذه المهنه ان يكون مربيا ويمضي في الرياضه ويدركها ليكون مسؤولا لقياده سير التدريب حتى يكون باحثا ملما بمختلف المعلومات سواء كانت عامه او خاصه او بالميادين العلميه المختلفه التي لها علاقه وثيقه بمهنتي كمدرب حتى يتمكن بشكل طبيعي على قياده المباريات والتي من خلالها يتم تحقيق ما تصب اليه العملية التدريبية بشكل عام.(جعفر، 2016، 2)2

وتعد اداره المباريات من الجوانب المهمة الحيوية والتي تؤثر بشكل كبير في امكانيه الوصول الى نتائج متقدمة للفرق الرياضية المختلفة متأثره بالجانب العلمي للمدربين المنتسبين لقسم النشاطات.

ان اداره المباريات لقسم النشاطات الطلابية والجميع الالعاب وان للمدرب وبحسب خبرته الدور الكبير والفاعل في قياده لاعبيه اثناء المباراة في قدرته على التحديد امكانيات لاعبي الفرق المنافسة من خلال فلسفته قبل واثناء وبعد وفي ادارته للمباراة ومن هذا المنطلق يتبين لنا التفاوت الكبير في اداره المباريات من قبل مدربين كل حسب خبرته

١_٢ مشكله البحث

المدرب الرياضي هو احد ركائز العملية التدريبية وان ادارته للمباراة واحد الركائز المهمة في تحقيق الفوز بالمباراة اذ لا يكفي للفوز اللاعبين الجيدين داخل الملعب اذا لم يصاحبها اداره جيده من قبل المدرب وما يمتلكه من مستوى علمي ومعرفي يمكنه في صقل الاداء المهاري لدى لاعبيه اذ نرى من المدربين من لديهم خبرات واسعه في العمل التدريبي وذو مشاهدات عليا يخفقون في في اداره مباراة واحده ونرى عكس ذلك عند البعض الاخر ومن هنا جاءت مشكله البحث في التساؤلات الأتية:

١_ هل هناك فروق في اداره المباريات والخبرة التدريبية والمستوى العلمي لدى مدربي قسم النشاطات الطلابية الرياضية

٢_ هل هناك فروق معنويه في اداره المباريات وفقا للخبرة التدريبية والمستوى العلمي لهم

3/1 هدفها البحث

1- 3- 1 التعرف على اداره المباريات والخبرة التدريبية والمستوى العلمي لدى منتسبي قسم النشاطات الطلابية في جامعه الموصل.

2-3-1 ايجاد الفروق في اداره المباريات وفقا للخبرة التدريبية والمستوى العلمي واللقب العلمي

١_٤ فروض البحث

١_٤_١ يمتلك منتسبي قسم النشاطات الطلابية في جامعه الموصل مستوى مرتفع في اداره المباريات وفقا للخبرة التدريبية

١_٤_٢ يمتلك منتسبي قسم النشاطات الطلابية في جامعه الموصل مستاء مرتفع في اداره المباريات وفقا للخبره التجريبيه المستوى العلمي اللقب العلمي

١_٥ مجالات البحث

١_٥_١ المجال البشري: منتسبي قسم النشاطات الطلابية في جامعه الموصل

[1] عتيق,منصور عتيق، منصور(2002) " توفر اليات التنميه المستدامه المديريه المدارس الحكوميه بمحافظه جده والصعوبات التي تواجهها من وجهه نظر مديريه المدارس" جامعه ام القرى، كليه التربيه، جده

2 جعفر، موفق صليخ(٢٠١٦)" اداره المباريات وفقا لخبره التدريبيه والتحصيل العلمي لدى مدربي الكره الطائره" مجله جامعه البصره

١_٥_٢ المجال المكاني قسم النشاطات الطلابية في جامعه الموصل

١_٥_٣ المجال الزماني: من ١٩ /٥ /٢٠٢٤ لغاية ١١/ ٧ / ٢٠٢٤

١ _٦ مصطلحات البحث

١_٦_١ اداره المباريات: والاسلوب الذي تظهر عنه الاداءات الصحيحة والاستجابات الإيجابية لدى اللاعبين اثناء التدريب والمباريات على حد سواء(حسن، 1997، 15)[2]

2-6-1 الخبرة التدريبية: هي جهود اداريه وتنظيميه مرتبطة بحاله الاستمرارية تستهدف اجراء تغيير مهاري وسلوكي في خصائص الفرد الحالية والمستقبلية لكي يتمكن من الايفاء بمتطلبات عملي او ان يطور ادائه العلمي شكل افضل(الخطيب والخطيب، 2006، 28)

ويعرفه الكبيسي(2007) بانها عمليه منظمه ومستمرة تهدف الى احداث التغييرات التي تعرضها الاحتياجات التدريبية في عقليه الافراد وقيمتهم وسلوكياتهم من اجل رفع مستوى اداء المنظمة او معالجه اشكالياتها او تمكينها من مواجهه تحديات مستقبليه محتمله(الكبيسي، 2007، 19)

١ _٦ مصطلحات البحث

١_٦_١ اداره المباريات: والاسلوب الذي تظهر عنه الاداءات الصحيحه والاستجابات الايجابيه لدى اللاعبين اثناء التدريب والمباريات على حد سواء(حسن، 1997، 15)1

الخبره التدريبيه: هي جهود اداريه وتنظيميه مرتبطه بحاله الاستمراريه تستهدف اجراء تغيير مهاري وسلوكي في خصائص الفرد الحاليه والمستقبليه لكي يتمكن من الايفاء بمتطلبات عملي او ان يطور ادائه العلمي شكل افضل(الخطيب والخطيب، 2006، 28)2

ويعرفه الكبيسي(2007) بانها عمليه منظمه ومستمره تهدف الى احداث التغييرات التي تعرضها الاحتياجات التدريبيه في عقليه الافراد وقيمتهم وسلوكياتهم من اجل رفع مستوى اداء المنظمه او معالجه اشكالياتها او تمكينها من مواجهه تحديات مستقبليه محتمله(الكبيسي، 2007، 19)3

٢ _ الاطار النظري والدراسات السابقه والمشابهه:_

٢- الاطار النظري والدراسات السابقة والمشابهة :

2-1 الاطار النظري :

٢_١_١ اداره المباريات

تمتاز عمليه التدريب الرياضي بخصوصيه الدوري القيادي للمدرب وسلوكه متبع من خلال اشرافه على اللاعبين وتوجيههم من خلال عمليه اداره المباريات. اذ ان القياده من المسائل المهمه في مجال ا لاداره بصفه عامه وفي مجال الاداره الرياضيه واداره المباريات على وجه الخصوص. حيث توجد القياده وجدت الجماعه او ظهرت الحاجه الى العمل الجماعي، وتتطور القياده بتطور المجتمع الذي نعيش فيه مسؤولياتها بازدياد مطالب الحياه وتعقدها، اذ ان عمليه القياده تعني ذلك العنصر الانساني الذي يجمع مجموعه العاملين ويوجههم ويحفزهم نحو تحقيقه اهداف المنظمه وبدون القياده الاداريه يصبح الهيكل مفككا عاجزا الاهداف التي وجد من اجلها.(ابو حليمه، 2004، 105)[1]

1 حسن، زكي محمد(1997)" المدرب الرياضي" اسس العمل في مهنه التدريب" الاسكندريه، منشاه المعارف
2 الخطيب، رداح والخطيب، محمد(2006)" التدريب الفعال" ،الاردن، اربد، عالم المكتب الحديث.
3 الكبيسي، عامر خضير(2007)" تدريب الامن العربي واقعه وافاق تطويره"، الرياض، مركز الدراسات والبحوث، جامعه نايف العربيه للعلوم الامنيه.

ويمكن اعتبار المدرب رياضي بمثابه القائد وذلك لان واجباته التدريبيه تحتم عليه القيام بتوجيه اللاعبين وارشادهم ومحاوله تاثير على سلوكهم ومساعدتهم على الارتقاء بقدراتهم البدنيه والمهاريه التنميه السيماتهم الشخصيه بالاضافه الى دوره الهام في تحسين عمليه التفاعل الاجتماعي بين اللاعبين فيما بينهم وبين اللاعبين الاخرين، الامر الذي يؤدي الى تماسك الفريق(عبد الحفيظ وباهي، 2001، 51) [32]

ويعتبر المدرب هو احد الشخصيات التربويه المهمه في المجال الرياضي والمدرب الناجح يمكننا ان نصفه بالمهندس البارئ او الاب المسؤول عن اللاعبين او المخرج الرائع في اي لعبه، فالمدرب هو المحرك في بعض المواقف الاداء الصعب وكما انه يعتبر كاي قائد متفرغ لمهمه التدريب الرياضي فمهمتي الاساسيه بناء لاعبه واعدادهم بدنيا مهاريا ونفسيا لاجل الوصول الى المستويات الحاليه(حسن، 1997، 15) [3]

2_١_٢ الخبره التدريبيه:

هي مجموعه من نشاطات المؤسسه والمخطط لها والمستمره والهادفه الى تزويد القوى البشريه في جميع الالعاب بمعارف معينه وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها وتغيير سلوكياتها واتجاهاتها بشكل ايجابي ب حط الشده بناءا(عائده، 2008، 8) [4]

ويجب على المدرب ان يكون شخصا فطنا هاجرا على تحديد الوسائل والاساليب المطلوبه لحل جميع المهام المعينه بسرعه وبشكل صائب وعلى تغيير سلوكي التدريبي وفقا للمواقف اضافه الى رؤيته من الامكانيات المتاحه وكيفيه الاستفاده من تلك الامكانيات نحو تحقيق الهدف المنشود من العمل التدريبي(مجيد،1988 ،٢٣) [5]

وحتى تعتبر عمليه التدريب من قبل مدرب ناجحه عليها ان يركز على السمات الاساسيه للعبه وهذا بحد ذاته يعتمد على الخبره التدريبيه للمدرب وكذلك على سنوات خبرته كمدرب لغرض توسيع القاعده التدريبيه لديه والاكتساب الخبره وياتي من خلال متابعه المصادر التي توسع مداركه، ولكي يكون التدريب ناجحا ينبغي ان يركز المدرب على الخصائص الاساسيه الصعبه للفعاليه الحركيه ويطورها ولا يكتفي الى تحقيق خاصيه دون اخرى.(حسين والعنبكي، 1998، 34)[14]

٢_٢ الدراسات السابقه والمشابهه:

٢_٢_١ دراسه (الدحيات ، 1999) تقييم فعاليه البرامج التدريبيه في مراكز تدريب الخاصه من وجهه نظر المتدربين

هدفت هذه الدراسه الى التعرف على درجه فعاليه برامج التدريب في مراكز تدريب الخاصه وتحليل واقع هذه البرامج وكذلك التعرف على اساليب ومستويات تقييم برامج التدريب المتبعه بتحديد سلبياتها وايجابياتها، كما هدفت الدراسه الى التعرف على الاثر الذي تحدث برامج التدريب على اداء العاملين في المسار التجاريه الاردنيه ومن اهم النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسه ان مراكز التدريب، وكذلك المسار التجاريه الاردنيه والتي شارك افرادها في التدريب لا تهتم بتقييم افرادها بعد التحاقهم بعملهم بفتره زمنيه لمعرفه فائده التدريب وما جناه المشارك نتيجه مشاركته بالتدريب، ووصلت الدراسة بضرورة قيام مراكز التدريب والمصارف بمتابعه تقييم المتدربين بعد انهائهم للتدريب وعودتهم الى عملهم الفعلي بفتره زمنيه معينه(الدحيات ، 1999، 5) [2]

٢_٢_٢ دراسه(محمد واخرون، 2010)

---

[1]ابو حليمه، فائق حسين(2004)" الحديث في الاداره الرياضيه" دار وائل النشر والتوزيع، عمان، الاردن.
2عبد الحفيظ، اخلاص محمد، وباهي، مصطفى حسين(2001)" الاجتماعي رياضي" ط١، مصر، مطبعه القاهره.
3 مصدر سبق ذكره
4عائده، نعمان(2008)" علاقه التدريب باداء الافراد العاملين في الاداره الوسطى دراسه حاله جامعه تعز، الجمهوريه اليمنيه"، رساله ماجستير جامعه الشرق الاوسط للدراسات العليا، كليه العلوم الاداريه .
5مجيد، ريسان خريبط" التدريب الرياضي"ط١، مديريه دار الكتب ،جامعه البصره.
[1]حسين، قاسم حسن والعنبكي، منصور جميل(1998)" اللياقه البدنيه وطرق تحقيقها" جامعه بغداد، مطبعه التعليم العالي.
2الدحيات، جهاد صالح(1999) تقييم فعاليه برنامج التدريبيه في مراكز التدريب الخاصه من وجهه نظر المتدربين: دراسات تطبيقيه على المصارف التجاريه الاردنيه" رساله ماجستير غير منشوره، جامعه ال البيت، الاردن.

"دراسه تقييميه لاثر البرامج التدريبي في عماده الجوده والتطوير بجامعه حائل"

الحاليه الى تقييم اثر البرامج التدريبيه في عماده الجوده والتطوير بجامعه الحائل من وجهه نظر اعضاء الهيئه التدريسيه وتقديم رؤيه مقترحه لتطوير عمليه قياس اثر البرامج التدريبيه بالعماده. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي كما تم تصميم استبانه لجميع البيانات في ضوء نموذج باركر لقياس اثر البرامج التدريبيه. وهم نتائج توصلت اليها هذه الدراسه ان درجه فاعليه البرامج التدريبيه المقدمه من عماده الجوده تطوير تقع ضمن درجه القبول والرضا في كل مجال من مجالات التدريب، وتوصلت الى ان البرامج التدريبيه اكثر من اثر من اعضاء هيئه التدريس وان البرنامج التدريبي المقدمه لهم من مستوى تقدمهم بالعمل(محمد واخرون 2010 ، ٨) [3]

٢_٢_٣ دراسه (جعفر ،٢٠١٦)

"ادارة المباريات وفقا للخبرة التدريبية والتحصيل العلمي لمدربي كرة الطائرة "

هذا في البحث الى تصميم مقياس اداره المباريات لدى مدربي كره الطائرة والتعرف على مستوى اداره المباريات والخبره التدريبيه والمستوى العلمي لدى مدربي كره الطائرة وايجاد الفروق في اداره المباريات واهم النتائج واعتماد المقياس الحالي كاداه للكشف عن مستوى اداره المباريات للمدربين عدم وجود فروق معنويه للخبره التدريبيه والمستوى العلمي في اداره المباريات(جعفر ، 2016، 309)

٣ اجراءات البحث

٣_١ منهج البحث

استخدمت الباحثه المنهج الوصفي بطريقه المسح وذلك لملائمته وطبيعة البحث

٣_٢ مجتمع البحث وعينته تحدد مجتمع البحث على جميع منتسبي النشاطات الطلابية في جامعه الموصل بعد استبعاد طلاب الدكتوراه والماجستير ومسؤولي الشعب والبالغ عددهم(١٠) وليصبح عددهم (30) مدربا، وتم اختيار عينه البحث بالطريقة العمدية، وبعد توزيع الاستبيانات على جميع افراد العينه وبعد ان تم استبعاد(٦) استمارات لعدم اعادتها اصبح العدد الكلي للعينه (24)مدربا بنسبه(٨٠%) من مجتمع البحث

٣_٣ اداه البحث

تم استخدام المقياس الذي اعده(جعفر ، 2016) المتضمن(39) فقره على شكل اسئله خاصه للمدرب تدور حول قيادته للمباريات قبل واثناء عمليه التدريب وبعد التدريب والاجابه على هذه الاسئله تكشف خبره المدرب نحو قياده فريقه ملحق(١) (جعفر ، 2016، 309)[1]

٣_٣_٢ صدق الأداة

لقد تم ايجاد الصدق الظاهري لفقرات المقياس وبعدها عرض على مجموعه من الخبراء المتخصصين* في مجال التربيه الرياضيه وعلوم رياضه والاداره والتنظيم وقد اشار ابل(ebel) الى ان افضل وسيله للصدق الظاهري لاداه القياس ان يقوم عدد من الخبراء المتخصصين بتقييم مدى تمثيل الفقرات او العبارات للعينه المراد قياسها(ebel,1971,556)

وقد حصلت الاداء على نسبه اتفاق 80% وقد تم حذف الفقرات(, 13, 21, 22, 23) وبذلك اصبح المقياس بصيغته النهائيه يتضمن(35) فقره ملحق (2)

3_3_3 ثبات الأداة

عند حساب معامل الثبات على درجه الافراد بالقياس وذلك بجرائهم اكثر من مره للحصول على درجات متكافئه في نفس الاجراء واكثر من اجرائه(ابو علام، 2005، 374) اذ كلما تذبذبت النتائج انخفض ثبات المقياس ولم يعد ميزانا حساسا وقادرا على الكشف عن الفروق الحقيقيه بين الافراد في السما او الخاصيه التي توضع موضع القياس بدرجه كافيه(ميخائيل، 2001، 268) وتعتمد طرائق تقدير ثبات المقياس على مفهوم معامل ارتباط بين متغيرين (علام, 1986, 67) ولغرض الحصول على الثبات استخدمت الطرائق التاليه:

3_3_3_1طريقه التجزئة النصفية:

وتسمى بمعامل الثبات بطريقه الانصاف او بمعامل الثبات الداخلي(زكريا واخران ,2002, 144) وتم تصحيح (24)استماره ولـ (35) فقره وباستخدام معادله جيت من بلغ الثبات الكلي(0,75) باستخدام معامله سبيرمان براون ثبات (0,96)

٣_٣_٣_٢ طريقه معامل الفا

تستخدم في حساب ثبات الاستبيانات الطلب اجابتها الاختيار من بين بدائل متعدده وتكون درجاتها متدرجه(من٣_١) مثلا(علام، 2006 ،100) اذ بلا معامل الفا (٠،٩٣)

٣_٣_٣_٢ اسلوب تصحيح الفقرات تم التصحيح لاعطاء وزن الملائم للفقرات حسب السلم المفتوح وقد تم صياغه فقرات المقياس جميعها بالاتجاه الايجابي وحسب الجدول رقم(١)

جدول(١)

يبين الدرجات على وفق سلم التصحيح

الفقرات السلم	دائما	احيانا	ابدا
الايجابية	3	2	1

- الوسائل الإحصائية :

- النسبة المؤية .
- الوسط الحسابي .
- الانحراف المعياري .
- معامل ألفا (Alpha)
- اختبار (T) لعينتين مستقلتين
- تحليل التباين باتجاه واحد.

باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS في تحليل البيانات

- المتوسط الفرضي (علاوي ، 1998 ، 146) .

- عرض وتحليل ومناقشة النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج ومناقشتها على وفق فروض البحث وكالاتي:

الجدول (2)

يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي لـ ...

المعالم الإحصائية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي
مدربي الألعاب	88.125	4.839	68

وللتحقق من الفرض الأول تم إيجاد المتوسط الفرضي* لـ قياسادارة المباريات بوصفه معياراً يمكن المقارنة به وإصدار الحكم.

يتبين من الجدول (2) إذ كان المتوسط الفعلي (88.125) وبانحراف معياري قدره (4.839) وهو أعلى من المتوسط الفرضي المقابل لها والبالغ (68)، وتعزو الباحثة ذلك إلى ان جميع مدربي الالعاب الرياضيه يمتلكون خبره تدريبيه في اداره المباريات ولجميع لديه خبره ويقوم باداره المباريات على احسن وجه وهذا ما شار اليه(حسين، 1998) يتطلب من المدرب معلومات واسعه مع تجارب ميدانيه حول كيفيه اخراج عمليه تدريبيه لغرض فهم قوانين التطور البدني والنفسي وتحقيق مستلزمات العمل(حسين، 1998، 66) وعليه سيتم قبول الفرضيه البديله

الجدول رقم (3)

يبين نتائج تحليل التباين لمتغير سنوات الخدمة بين مجاميع مدربي الألعاب على وفق مقياس إدارة المباريات

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة Sig
مجاميع مدربي الألعاب	بين المجموعات	93.161	3	27.72	1.217	0.329
	داخل المجموعات	455.464	20	32.773		
	المجموع	538.625	23			

* معنوي عند نسبة خطأ < (0.05) .

يتبين من الجدول رقم (3) عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين مستويات متغير سنوات الخدمة بين مجاميع بين مجاميع مدربي الألعاب على وفق مقياس ادارة المباريات إذ كانت قيمة (Sig) (0.329)، ومقارنة بمستوى الدلالة (0,05) عليه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين أفراد العينة في تطوير الأندية الرياضية على وفق متغير سنوات الخدمة. على ذلك تم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية

* المتوسط الفرضي = مجموع أوزان البدائل × عدد الفقرات / عدد البدائل (علاوي ، 1998 ، 146) .

وترى الباحثة سنوات الخدمه في التدريب التاثير المباشر لاداره المباريات وين المدربين ذوي سنوات الخبره التدريبيه الاكثر قد مروا بالمواقف اكثر من الاقل خبره فيما يتعلق بامور اداره وقت انشطاتهم هذا فضلا على ان مرورهم بتجارب مختلفه قزاده من خبرتهم وكفاءتهم في التعامل(الكواز، 2007، 13_ 14)

الجدول رقم (4)

يبين نتائج تحليل التباين لمتغير المستوى العلمي بين مجاميع مدربي الألعاب على وفق مقياس إدارة المباريات

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة Sig
مجاميع مدربي الألعاب	بين المجموعات	21.194	2	10.597	0.43	0.656
	داخل المجموعات	517.431	21	24.64		
	المجموع	538.625	23			

* معنوي عند نسبة خطأ < (0.05) .

يتبين من الجدول رقم (4) عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين مستويات متغير المستوى العلمي بين مجاميع بين مجاميع مدربي الألعاب على وفق مقياس إدارة المباريات إذ كانت قيمة (Sig) (0.656)، ومقارنة بمستوى الدلالة (0,05) عليه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين أفراد العينة في تطوير الأندية الرياضية على وفق متغير سنوات الخدمة. على ذلك تم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية

وترى الباحثة ان لسنوات العمل الطويلة في مجال التدريب وإدارة المباريات للفرق في كليات جامعة الموصل تاثير واضح لدى المدربين في إدارة فرقهم .

الجدول رقم (5)

يبين نتائج تحليل التباين لمتغير العمر بين مجاميع مدربي الألعاب على وفق مقياس إدارة المباريات

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة Sig
مجاميع مدربي الألعاب	بين المجموعات	110.875	2	36.958	1.728	0.193
	داخل المجموعات	427.75	21	21.388		
	المجموع	538.625	23			

* معنوي عند نسبة خطأ < (0.05) .

يتبين من الجدول رقم (5) عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين مستويات متغير العمر بين مجاميع بين مجاميع مدربي الألعاب على وفق مقياس إدارة المباريات إذ كانت قيمة (Sig) (0.193)، ومقارنة بمستوى الدلالة (0,05) عليه لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين أفراد العينة في تطوير الأندية الرياضية على وفق متغير العمر. على ذلك تم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية

وترى الباحثة يجب على المدرب ان يمتلك المعرفه باصول التدريب للعبه التي يدربها وله القدره على توصيل ارائه وافكاره للاعبين"(سكر ، 2002، 22)

الجدول رقم (6)

يبين نتائج تحليل التباين لمتغير اللقب العلمي بين مجاميع مدربي الألعاب على وفق مقياس إدارة المباريات

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة Sig
مجاميع مدربي الألعاب	بين المجموعات	115.492	2	38.497	1.82	0.176
	داخل المجموعات	423.133	21	21.157		
	المجموع	538.625	23			

* معنوي عند نسبة خطأ < (0.05) .

يتبين من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين مستويات متغير اللقب العلمي بين مجاميع بين مجاميع مدربي الألعاب على وفق مقياس إدارة المباريات إذ كانت قيمة (Sig) (0.176)، ومقارنة بمستوى الدلالة (0,05) عليه توجد فروق ذات دلالة معنوية بين أفراد العينة في تطوير فرقهم داخ الكليات التي يعملون بها على وفق متغير اللقب العلمي. على ذلك تم قبول الفرضية

وترى الباحثة ان رجل الاداره الناجح يمكن ان يزيد من قدراتي في العمل الميداني اذا سعى في تطوير افكاري وتنميه معلوماتي عن طريق الوقوف على النتائج العمليه والالمام بالنظريات الحديثه المستخدمه في مجال عمله(سكر ، 2002، 22)

٥_ استنتاجات والتوصيات

٥_١ الاستنتاجات

٥_١_١ يمتلك جميع جميع منتسبين قسم النشاطات الطلابيه في جامعه الموصل اداره مباريات بشكل عالي وفقا للخبره التدريبيه

٥_١_٢ وجود فروق معنويه لاداره المباريات بشكل جيد وفقا ل(سنوات الخدمه، المستوى العلمي، العمر، اللقب العلمي)

٥_٢ التوصيات

١_ العمل على تطوير قابليات المدربين من خلال ادخالهم الدورات التدريبيه الضمن محاضرات نظريه وعمليه في مجال عملهم

2- التأكيد على المدربين والمنتسبين في جامعه الموصل في قسم النشاطات الطلابيه بدايه مباريات واعتماد الخبره التدريبيه وتحسين المستوى العلمي لديهم.

مستوى استيعاب طلبة الصف الرابع الأعدادي الاستماعي والقرائي في ضوء متغيري الجنس و التخصص

ا.م .د.سيف إسماعيل إبراهيم
جامعة الموصل /كلية التربية للعلوم الانسانية

Doi: 10.5281/zenodo.14258717

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى قياس مستوى استيعاب طلبة الصف الرابع الأعدادي الاستماعي والقرائي في ضوء متغيري الجنس (الذكور و الاناث) أما المتغير الثاني فهو التخصص (العلمي والادبي)

ولغرض تحقيق أهداف البحث وضع الباحث أربع فرضيات صفرية

استعمل الباحث المنهج الوصفي في إجراءات البحث . حيث تكونت عينة البحث من (515) طالب وطالبة موزعين على (10) مدارس إعدادية وثانوية ,حيث بلغ عدد الذكور (250) طالبا موزعين على خمس مدارس و (265) طالبة موزعات على خمس مدارس إعدادية وثانوية .

اعد الباحث أداتين للبحث الأولى أداة لقياس مستوى الاستيعاب الاستماعي وتكونت من (17) فقرة , والثانية أداة لقياس مستوى الاستيعاب القرائي تكونت من (15) فقرة .

تم عرض الأداتين على مجموعة من الخبراء والمحكمين للتأكد من صدقها الظاهري . كما طبقت الأداتين على عينة استطلاعية مكونة من (100) طالب وطالبة للتأكد من قوة تمييز الفقرات الأداة وثباتها حيث بلغت القوة التمييزية لكلا الأداتين (25,.) فما فوق وهي نسبة جيدة . أما لقياس ثبات الأداة استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون , حيث طبق الباحث إعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية نفسها وبعد مرور إسبوعين من اختبار الأول فكانت نسبة الثبات للأداة الأولى (80) أما بالنسبة لثبات الأداة الثانية فكان (85) وهي نسب جيدة

استعمل الباحث الاختبار التائي (t-Test) وسيلة إحصائية لبيان نتائج البحث إذ تبين .

1- تفوق الإناث على الذكور في اختبار الاستيعاب القرائي للتخصص الادبي .
2- تفوق الذكور على الإناث في اختبار الاستيعاب الاستماعي للتخصص العلمي.
3- أما بالنسبة لباقي الفرضيات تبين إنها متساوية .

لذا أوصى الباحث بالاعتماد على الاستيعاب القرائي والاستماعي والتأكيد عليها . وحث الذكور على الاهتمام بالاستيعاب القرائي للتخصص الادبي , وحث الإناث على الاهتمام بالاستيعاب الاستماعي للتخصص العلمي كما اقترح الباحث إجراء دراسة مماثلة على متغيرات أخرى .

الكلمات المفتاحية (مستوى, الاستيعاب القرائي , الاستيعاب الاستماعي , متغير الجنس , متغير التخصص)

The Level of Comprehension in Listening and Reading among Fourth-Year Secondary Students in Light of Gender and Specialization Variables

Author: Prof. Dr. Saif Ismail Ibrahim

University of Mosul / College of Education for Humanities

Abstract

The current research aims to measure the level of comprehension in listening and reading among fourth-year secondary students, considering two variables: gender (male and female) and specialization (scientific and literary). To achieve the research objectives, the researcher formulated four null hypotheses as follows:

The researcher employed a descriptive methodology for the study. The sample consisted of 515 students distributed across 10 secondary schools, with 250 male students across five schools and 265 female students across five schools.

Two tools were developed for the research: the first tool to measure listening comprehension with 17 items, and the second tool to measure reading comprehension with 15 items. Both tools were reviewed by a panel of experts and judges to ensure their face validity. They were also tested on a pilot sample of 100 students to verify the item discrimination strength and reliability, with the discrimination power for both tools being above 25%, which is considered good. For measuring the reliability of the tools, Pearson correlation coefficient was used. The reliability coefficients were 0.80 for the first tool and 0.85 for the second tool, which are considered good.

The researcher used the t-test as a statistical method to analyze the results, which revealed:

1. Female students outperformed male students in the reading comprehension test for the literary specialization.

2. Male students outperformed female students in the listening comprehension test for the scientific specialization.

3. For the remaining hypotheses, the results showed equality.

Based on these findings, the researcher recommended focusing on both listening and reading comprehension and encouraged males to pay more attention to reading comprehension in the literary specialization and females to focus on listening comprehension in the scientific specialization. The researcher also suggested conducting similar studies with other variables.

Keywords: Reading Comprehension, Listening Comprehension, Gender Variable, Specialization Variable)

مشكلة البحث :

تنبع مشكلة البحث من عدم اهتمام أغلب المدرسين بالمهارات الواجب تنميتها من خلال تدريس فروع اللغة العربية كمهارتي الاستيعاب القرائي والاستماعي ، إذ على المدرس أن يبحث في الوسيلة الأكثر نجاحا والأسرع في التمكن من استيعاب المادة المقروءة ونقدها والإفادة منها في حل المشكلات , أن هذا النوع من المطالعة أو القراءة لم يلق اهتماما متزايدا في المراحل الدراسية ،وبدوره سيكون هذا الضعف وعدم الاهتمام به سببا من الأسباب القوية التي تفسر شكوى المدرسين بما فيهم أساتذة الجامعة – حسب خبرة الباحث - من عجز طلبتها وضعفهم عن تتبع مدرسيهم وأساتذتهم وكتابة خلاصة ما يسمعون من محاضرات ،لكونهم لم يهيئوا لهذه المواقف الاستماعية ،ولم يعودهم مدرسيهم في المراحل التعليمية السابقة بالتدريب على الاستماع ،وعلاج هذه الظاهرة يجب ان يكون في المراحل المبكرة من الدراسة .

ويرى (الطالب ، 2012) أن أكثر المشكلات التعليمية تأثيراً على العملية التعليمية عجز الطلاب عن استيعاب ما يقرؤون على اختلاف مستوياتهم العمرية والدراسية ولا يرجع السبب إلى تدني قدراتهم ، إنما إلى افتقادهم لمهارات فهم أو استيعاب المقروء (الطالب ,2012: 5) لذا اتضح للباحث من خلال ملامسة مشاكل التعليم على أرض الواقع ومن خلال الاطلاع على الأدبيات ، انه لا يوجد ما يشير إلى مراعاة مهارتي الاستيعاب القرائي والاستماعي .

إن ضعف الطلبة في تحصيل مهارات الاستماع في مراحل التعليم العام كان المسؤول المباشر عن فشل بعضهم في الدراسة الجامعية ؛ وإن التأثير الخطير لهذا الضعف فاق التأثير نفسه الناجم عن الضعف في مهارات القراءة والكتابة .

ويرى الباحث أن المتتبع لمناهج التعليم العامة وأساليبه ، ولاسيما أساليب تعليم اللغة واستراتيجياتها يلحظ بوضوح عدم تركيز مدرسي اللغة على مهارتي القراءة والاستماع ، وقد أدى عدم التوازن في تعليم المهارات إلى ضعف الكفاية اللغوية لدى الطلبة ، فاتسعت مساحة الضعف اللغوي بين الناشئة ، وازدادت الشكوى من انخفاض قدراتهم على التركيز والتفاعل الايجابي مع المسموع ، مما دفع بعضهم إلى وصف حال هذه المهارة في المناهج الدراسية قائلاً : " إن مهارة الاستماع في مواقف التعليم اللغوي لا تعدو أكثر من كونها الخادم الأمين لمهارات اللغة الأخرى " .

في ضوء ما سبق فقد آن الأوان لتنال المهارات اللغوية من معلمي اللغة العربية ومن القائمين على عمليات إعداد مناهج اللغة العربية ، وتطويرها العناية التي تستحقها . ليجري تعلمها والتدريب عليها وقياسها بالكيفية التي تتلاءم وطبيعة هذه المهارات . لذا حدد الباحث مشكلة البحث بالسؤال الاتي (ما مستوى استيعاب طلبة الصف الرابع الأعدادي الاستماعي والقرائي في ضوء متغيري الجنس و التخصص ؟)

أهمية البحث والحاجة إليه :

إن للغة دوراً عظيماً في حياة الفرد والمجتمع ، فهي وسلة الانسان للاتصال بالآخرين وهي وسيلته لقضاء حاجاته ، والتعبير عن أفكاره وعواطفه ، فهي أداته للتفكير والقراءة ، كما تعتبر اللغة عنصراً رئيساً من مكونات الفرد ، وعناصره التي لها بالغ الأثر على سلوكه ، فهي جزء من كيانه لا تستطيع الاستغناء عنه .

ومن الوظائف الأساسية للغة أنها أداة التفاهم ووسيلة الاتصال بين الأفراد بعضها ببعض من جهة ، وبينهم وبين مجتمعاتهم من جهة ثانية ، فباللغة يستطيع الانسان أن يعبر عن أفكاره ومشاعره وأن ينقل هذه الأفكار والمشاعر إلى الآخرين ، وهكذا يحدث التفاعل بينه وبين بيئته الأمر الذي يجعله قادرا على التكيف مع الحياة في مجتمعه باذلا جهده في تقدم هذا المجتمع وتطوره ذلك لان اللغة وسيلة الانسان لهذا التطور والارتقاء (زقوت ، 1999 :12)

ولا تقتصر وظيفة اللغة على هذا فقط ،بل أنها تمتد لتشكل واحدة من أخطر القضايا في حياة البشر ، فهي تعد تأكيدا لوجودهم ورمزا لتجمعهم وعنوانا لتوحدهم ، فعن طريقها يتحقق الترابط الروحي والوجداني بين أفراد المجتمع وهي وسيلة المجتمع لحفظ تراثه الثقافي ونقله إلى الآخرين .

لذا فقد اهتم التربويون قديما وحديثا بتعليم اللغة وعلومها وآدابها ونقلها للأجيال الناشئة وخصصوا لها مساحات واسعة في المناهج الدراسية (السيد ، 1980 :23) ولقد أجمعت البحوث والدراسات السابقة على وجود صعوبات حقيقية في تعليم اللغة العربية ولهذا السبب ولغرض التيسير على الطلبة وتسهيل تعليمهم لمادة اللغة العربية فقد اعتمد التربويون تقسيمها إلى فروع يكمل بعضها بعضاً ، وهذه الفروع هي : الأدب والنصوص والبلاغة والنحو والصرف والقراءة والتعبير والإملاء .

واللغة العربية في فروعها المختلفة من أدب وبلاغة ونحو وقراءة .... كلها وحدة متماسكة الجوانب وظيفتها الأساسية التحصيل والتعبير ، وما المواد التي تنقسم إليها اللغة العربية إلا روافد تصب في نهر الأدب والمطالعة ، فهما المحوران الأساسيان اللذان تدور حوله بقية فروع اللغة وتؤلف مع غيره من هذه الفروع وحدة متكاملة تهدف إلى تحقيق غاية واحدة هي الفهم والإفهام (احمد ، 1988 :250) .

فتعد القراءة عنصراً أساسياً مهماً من عناصر العملية التعليمية يرتكز عليها مقدار اكتساب المتعلم للحقائق والمعلومات والمهارات وتطبيقها تطبيقاً ايجابياً (مهدي وابتسام ، 2002 : 86)

فهي أعمق بكثير من أن تكون ضم حرف إلى حرف ليتكون من ذلك مقطع أو كلمة ، إنها عملية غاية في التعقيد تقوم على أساس تفسير الرموز المكتوبة أي الربط بين اللغة والحقائق (العدوي ، 2009 : 579) وهي وسيلة متيسرة للأفراد كلهم ، يستطيع الفرد منهم أن يختار منها ما يشاء مما يلائم ميوله ورغباته كما تتيح له التعمق في فهم ما قرؤوه ومراجعته عند الحاجة (التل ومحمد ، 1989 :98-99) (يونس والناقة ، 1978: 85)

ومن الخطأ أن نعد تمييز الحروف والنطق بها قراءة ، فتلك عملية آلية لا تتضمن أبعاد القراءة الصحيحة التي تنطوي على كثير من العمليات العقلية ، كالربط والإدراك والموازنة والاختيار والتقويم والتنظيم والاستنباط والابتكار ، ومن هذا المنطلق بدأت العناية في تعليم القراءة تتجه إلى الفهم (الدليمي وسعاد ، 2004 :105) أي أن القراءة عملية تهدف إلى فهم المقروء عبر إيجاد صلة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة والمعاني والألفاظ وعلى هذا الأساس ظهرت أهمية القراءة والعناية الفائقة بها (أبو جاموس وعلي ، 2008 :83)

ويرى الباحث أن القراءة ليست عملية ميكانيكية بحتة تقتصر على مجرد التعرف والنطق إنما هي عملية معقدة تستلزم الفهم والربط والاستنتاج والتفاعل مع النص المقروء ولا يتحقق هذا بالقراءة الجهورية بقدر ما تحققه القراءة الصامتة لان في القراءة الجهورية يكون العقل منشغلا بالنطق السليم والصوت الواضح وتحريك الكلمات بشكل صائب بغية إرضاء المدرس ، وهذا ما أشارت إليه دراسة التل (1992) حينما كشفت عن تفوق فعالية القراءة الصامتة على القراءة الجهورية ، كما أكدت الدراسة عدم فاعلية بعض الممارسات الصفية مثل طلب المدرس من أحد الطلبة أن يقرأ نصاً قراءة جهورية أمام الطلاب في الصف وذلك فيما يتعلق باستيعاب القارئ نفسه واستيعاب الطلبة الآخرين المستمعين إليه أثناء القراءة الجهورية للنص وأن الاستيعاب يكون أفضل فيما لو قرأ كل منهم المادة اللغوية قراءة صامته (التل ومحمد ، 1992 :40)

فالقراءة الصامتة ترتبط بالتفكير وهي من العمليات العقلية المعروفة التي يستطيع الطالب من خلالها أن يفهم ويستوعب ويحلل ويعد هذا ضرورياً في تشكيل القراءة وبنائها (عبد الهادي ووليد ، 2009 :210).

إن مهارة الاستيعاب تعين الطالب على الإدراك الصحيح لما تنطوي عليه القطعة المقروءة من معانٍ ظاهرة أو باطنه وكل قراءة لا توصل إلى فهم هي قراءة مغلوطة أو ناقصة ؛ لأن أي نشاط لغوي لا يقترن بفهم المادة المكتوبة لا يصح أن يسمى قراءة (القزاز ، 1984 :28)

فهو لا يحدث فجأة ؛ لأنه ليس عملية سهلة تتوقف عند تعرف الرموز المكتوبة والنطق بها ، بل هي عملية معقدة تتطلبي قدرات وإمكانات عقلية متعددة (الوحيدي وعبد الرحمن ، 2010 : 45) وإذ أن المادة المقروءة (المطبوعة) تقدم معلومات جديدة يتطلب لفهمها أن يبحث القراء عن مختلف مصادر المعلومات داخل ذاكرتهم ، ومن ثم يتوقف فهم المادة المقروءة أو الفهم القرائي بصورة عامة على محتوى وخصائص البنية المعرفية لديهم (الزيات ، 2008 : 247)

ومهارات الفهم القرائي الجيدة يمكن أن تؤثر ايجابيا في كثير من مخرجات التعلم الأكاديمي لدى الطلاب ، فالطالب الذي يقرأ بفاعلية ويفهم ما يقرأ جيدا يكون أكثر استعدادا للمشاركة في الأنشطة الصفية ، وأكثر دقة وتدويناً للملاحظة ، وتزيد هذه المهارات من اهتمامه ودافعيته وتقديره لذاته وبلورة بعض الميول لديه (الدردير وجابر ، 2005 :92) .

كذلك من جهة أخرى فإن أهمية الاستماع والاهتمام به في الوقت الراهن أصبح مطلبا ملحا في ظل التطور الهائل الذي طرأ على وسائل الاتصال في الفضائيات والانترنيت ، فهي سلاح ذو حدين بما تحمله من تغير ثقافي للإنسان .كل ذلك يتطلب ويستلزم كفاية المستمع أي سيطرته على الحد الأعلى لمهارات الاستماع واستعمال هذه المهارات بأكبر قدر من الإيجابية والفاعلية . (مذكور ،1982:60)

ويرى الباحث أن للاستماع أهميةً كبيرةً في حياتنا انه الوسيلة التي اتصل بها الانسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين . وعن طريق الاستماع يكتسب المهارات الأخرى للغة ، كلاماً وقراءةً وكتابةً .

ويتفق الباحث مع الرأي القائل : إن الاستماع هو أكثر أساليب الاتصال شيوعاً واستعمالاً ، فالشخص يستطيع أن يستمع ثلاثة أضعاف ما يقرأ فضلاً عن أن الاستماع في البرامج المدرسية يشكل جزءاً حيوياً ، فمعظم أوقات حصصنا داخل الصف مخصص للعمل الشفهي ونحن نحتاج الى أن ندرب الطلبة على استعمال اللغة بطلاقة ومن تراكيب لغوية سليمة منها التّبْر والتنغيم ، ومن ناحية أخرى فقد أدى الدور الذي يؤديه الاستماع من عملية الاتصال الى النتيجة القائلة أن تدريسه أمر ضروري ، ما لم تكن مهارة الاستماع قدرة إنسانية كافية ، بيد إن هذه المهارة يشوبها بعض العيب والضعف ، والتدريس الهادف يمكن أن يعالج معظم مشكلات الاستماع الشائعة . (Sam 15 .1971,)

ولعل ما سبق يبرز أهمية الاستماع بوصفه مهارة مستقلة ،لها ارتباط وثيق بالتعلم ، فهو أحدى الوسائل الرئيسة التي يحصل المتعلم من خلالها على القدر المناسب من المعرفة والاتجاهات والقيم والمهارات ،فهو يحصل على ما نسبته 85% من المعرفة عن طريق الاستماع . (Jallongo,1995,p.13-14)

ويتفق الباحث مع الرأي القائل بضرورة إبراز أهمية وجود بيئة دراسية متكاملة تستطيع من خلالها استثمار الإمكانات المعلوماتية ومخاطبة الحواس المتعددة للطالب في تعلمه لمادة اللغة العربية ،مما يتيح للمتعلم والطالب خبرة عملية مفيدة ،ولاسيما مهارتي الاستماع والقراءة .

وقد اختار الباحث المرحلة الإعدادية لتكون ميدان بحثه لأسباب عدة ، منها إن المرحلة الإعدادية تعد الطالب لأحد أمرين : أما لمواصلة الدراسة الجامعية ، وإما الانخراط في ميدان الحياة العملية ، وكلا الصنفين يتطلب إجادة الطالب لمهارات التعبير الكتابي الجيد لمواجهة مواقف الحياة . وان النجاح في الحياة الجامعية أو العملية يتوقف على مدى تحقيق المرحلة الإعدادية لأهدافها ، فهناك ترابط وثيق بين مرحلة الجامعة والمرحلة الإعدادية ، فالنجاح في الإعدادية يترك آثاره الإيجابية في صعيد المرحلة الجامعية ، وإلا فالآثار السلبية سوف تقل أعباء الجامعة أو على الأقل تعرقل مسيرتها العلمية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، 1989: 59 ، 60) .

ومن استقراء ما تقدم يمكن للباحث تشخيص أهمية البحث الحالي على النحو الآتي :

1. أهمية اللغة العربية لما لها من حكمة وإحساس مرهف ورقة ما يملك عليها جانب الفكر والوجدان .

2. أهمية العمليات الفكرية والمهارية كالاستيعاب القرائي والاستماعي .

3. أهمية المرحلة الإعدادية في السلم التعليمي وفي إعداد الطالب للحياة ، إذ أنها تؤدي دوراً مهماً في إطلاق إمكانيات الطالب والإفادة منها وتهيئتهم إما للانضمام في الدراسة الأكاديمية في الجامعة وإما للعمل وتحمل عبئ الحياة .

أهداف البحث :

يرمي البحث الحالي الى قياس مستوى الاستيعاب القرائي والاستماعي وفق متغيري التخصص (العلمي والادبي) والجنس (ذكور وإناث) لدى طلبة الصف الرابع الأعدادي .

فرضيات البحث :

ولغرض تحقيق أهداف البحث وضع الباحث أربع فرضيات صفرية وعلى النحو الأتي .

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة الصف الرابع الادبي في اختبار الاستيعاب الاستماعي لدى الذكور والإناث .

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة الصف الرابع العلمي في اختبار الاستيعاب الاستماعي لدى الذكور والإناث .

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة الصف الرابع الادبي في اختبار الاستيعاب القرائي لدى الذكور والإناث

4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)بين متوسط درجات طلبة الصف الرابع العلمي في اختبار الاستيعاب القرائي لدى الذكور والإناث.

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بـ :-

أ- **الحدود البشرية** / طلبة الصف الرابع الاعدادي (الذكور والاناث) للتخصص (العلمي والادبي) .

ب- **الحدود المكانية** / المدارس الاعدادية والثانوية في مركز محافظة نينوى .

ج - **الحدود الزمانية** / الفصل الدراسي الاول من العام 2022-2023 .

د – **الحدود الموضوعية** / مادة اللغة العربية .

تحديد المصطلحات :

أولاً : الفهم (الاستيعاب)Comprehension

1. عرّفه (التل والمقدادي 1991) بأنه : " محصلة ما يستوعبه القارئ وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد الى خلفيته المعرفية " .(التل والمقدادي ، 1991 :13)

2. عرّفه (نصر 1997) بأنه : "مجموعة من عمليات التفكير التي يقوم بها القارئ في أثناء تعامله مع النص " . (نصر ، 1997 :20)

التعريف الإجرائي : إدراك المعنى ويقاس بعدد الاستجابات الصحيحة التيبحصل عليها الطلبة من الاختبار الذي أعدّ لهذا الغرض .

ثانياً : الاستيعاب القرائي : Reading Comprehension

1. عرفه (مفلح2005) بأنه : "عملية تفاعل بين القارئ والنص تتجلى في القدرة على الفهم والمقارنة والاستنتاج والتعليل والحكم" (مفلح ، 2005 :278) .

2. عرفه جثري والآخرين (2006) بأنه : "عملية نشطة تعتمد الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها الإدراك الحسي فعلى الرغم من أنها تبدأ بإدراك حسي لرمز الكلمات المكتوبة إلا أنها تتطلب التركيز والانتباه وتحليل العناصر وتركيبها داخلياً في كلٍّ واحدٍ مترابطٍ أي أنها تتضمن إدراك القارئ معنى المادة المقروءة الصريح منها والضمني" (العويدي ، 2010 :96) .

3. عرفه (العبد الله 2008) بأنه : "محصلة ما يستوعبه القارئ وما يستنتجه من معارفٍ وحقائقٍ بالاستناد إلى خلفيته المعرفية ويبدأ الاستيعاب بإدراك الرموز والكلمات والعلاقات التي تربط بينها ثم يتم استيعاب المعاني والمدلولات للرموز المكتوبة أي بادراك الغرض الذي يرمي إليه الكاتب" (العبد الله ، 2008 :7) .

التعريف الإجرائي :

إجراءات ذهنية يُمَكِّن طلاب الصف الرابع الأعدادي الوصول إلى المعني القريب أو الخفي الذي قصده الكاتب بالتفاعل بين معلوماتهم السابقة والمعلومات الجديدة الموجودة في النص القرائي فضلا عن توضيح العلاقة بين الجمل واستنتاج أفكار النص الرئيسي ونقد النص وحل مشكلاته ، والتنبؤ بأحداثه ، وغيرها من مهارات الاستيعاب، وفق متغير الجنس والتخصص

ثالثاً : الاستيعاب الاستماعي : Listening ComPrehem Sion

1. عرّفه (Richards. J.c 1983) بأنه : " عملية داخلية لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة ، ولا يمكن لأحد تأكيد ما يحدث عندما نصغي لشخص ما " . (Richards. J.c, 1983. 234)

2. عرّفه Vandergrift , L 1992 بأنه : " تمييز الأصوات وفهم المفردات والتراكيب النحوية والنغم والنبر ، وجميع المظاهر الصوتية الأخرى التي قد تؤثر في فهم معنى المتكلم ".(Vandergrift , L 1992. 219)

3. عرّفه Richards Jack C. & Schmidt, Richald 2002 بأنه : " عملية يتم من خلالها فهم الكلام في اللغة الأم أو اللغة الثانية معتمدين على دور الوحدات اللغوية الفردية كالأصوات والكلمات والتراكيب فضلاً عن توقعات المتعلم والموقف وسياق الكلام والخبرة السابقة". (Richards Jack C. & Schmidt, Richald, 2002. 23)

التعريف الإجرائي :

فهم النص المسموع اعتماداً على صحة المنطوق صوتاً وتركيباً لتفسير دلالته معتمداً على خبرة المتعلّم السابقة وقدرته على التفاعل مع النص .

الخلفية النظرية :

المحور الأول : الاستيعاب القرائي

يمكن القول أن مفهوم الاستيعاب القرائي قد تغير خلال في السنوات الماضية وأُفتُرِض أن المعرفة مخزونه في بُنى مُخطَّطاتية (سكماتية) وأن الاستيعاب هو العمليات المتضمنة في التشكيل والتوسيع والتعديل وتكامل البنى المعرفية ، ولا يمكن القول أن المتعلم قد استوعب شيئاً إذا استظهر العناصر فقط ، ولكن يمكن القول أن المتعلم استوعب النص إذا بنى ارتباطاتٍ منطقيةٍ بين الأفكار في النص واستطاع التعبير عنها بأشكال بديلة وبهذه الطريقة فإن الاستدلالات هي الأفعال الحرجة للاستيعاب لأنها تسمح لنا بعمل معانٍ مختلفة للكلمات وربط الافتراضات والجمل معاً وتعبئة القطع الناقصة بالمعلومات . (الدليمي وسعاد ، 2004 :28-29) .

مستويات الاستيعاب القرائي :

❖ **وقد صنفه باريت روي وستودت وبيرنز(1997) الاستيعاب القرائي إلى ثلاثة مستويات هي:**

1. **قراءة السطور** : وهي المستوى الذي يقوم فيه المتعلم بتجميع المفردات مع بعضها مدركاً إياها كوحدة لغوية متكاملة بحث يعطي كل منها وزنها الحقيقي في السياق ويدرك ما تحمله هذه المفردات من معاني .
2. **قراءة ما بين السطور** : وهو المستوى الذي يحاول فيه المتعلم التعرف إلى قصد المؤلف ، وتفسير رأيه ، وإصدار بعض الأحكام **على ما في النص من مفردات وأفكار .**
3. **قراءة ما وراء السطور** : وهو المستوى الذي يحاول فيه المتعلم استخلاص أفكار وتعميمات جديدة وتوظيف الأفكار المتضمنة في المادة المقروءة لحل مشكلة تواجهه .(العلوان وشادية ، 2010 :372)

نماذج الاستيعاب القرائي :

هناك ثلاثة نماذج رئيسية للاستيعاب القرائي توضح كيف يستوعب الطالب النص القرائي وهي:

- **أنموذج الاستيعاب من الأسفل إلى الأعلى :**

ويرى أصحاب هذا الأنموذج أن الطالب يصل إلى المعنى عن طريق النص ، إذ يقوم الطالب بفك الرموز والتعرف على الكلمات وقراءتها ومن ثم يحصل على المعنى ، أي أن المعنى الذي يسعى إليه الطالب موجود في المادة المكتوبة وعليه أن ينجح بقراءة النص حتى يصل إليه .

- **أنموذج الاستيعاب من الأعلى إلى الأسفل :**

ويرى أصحاب هذا الأنموذج أن الطالب يعتمد في فهمه للنص على معرفته السابقة ، أي أن المعنى يكمن في عقله إذ أن فهمه وتفسيره لأفكار النص يعتمد على تلك المعلومات والمعارف التي لديه ، ويركز هذا الأنموذج على مقدرة الطالب على توجيه أسئلته ووضع فرضياته .

- **الأنموذج التفاعلي :** ويرى أصحاب هذا الأنموذج أن المعنى يكمن في النص القرائي وفي عقل الطالب معاً لذا فإن الحصول على المعنى من المادة المقروءة يتم نتيجة التفاعل بين هذين السياقين وهي عملية تفاعل بين خبرات الطالب وبين المعاني المتضمنة في النص (أبو الرب ، 2008 :5-6) .

المحور الثاني : الاستيعاب الاستماعي

مفهوم الاستماع والاستيعاب

أما مفهوم الاستيعاب فقد تباينت الإحكام فيه عند كثير من الباحثين والمتخصصين ويمكن إجمال ما قيل في مفهوم الاستيعاب بما يأتي : الاستيعاب هو :

- القدرة على فهم الكلمة من النص .- القدرة على اختيار المعنى المناسب للنص .

- القدرة على فهم الكلمة ، وشبه الجملة ، والجملة ، والفقرة ، والنص بكامله .

- القدرة على فهم الأفكار الرئيسة وتحديدها .- القدرة على إتباع التعليمات .

- القدرة على التفسير . - القدرة على الاحتفاظ بالأفكار .

- القدرة على تطبيق الأفكار ، وتكاملها بالخبرة السابقة .

- القدرة على التقويم . (Smith , 1974: 75)

وكان الاعتقاد السائد فيما يتعلق بمهارة الاستيعاب الاستماعي أن المرحلة الاولى لفهم النص هي فهم الاصوات ، إذ يبدأ من المهارات الدنيا مثل : تمييز الاصوات ، ونغمة الصوت والنبر ، وينتهي بالمهارات العليا مثل الاستنتاج ، واقتصر الاستماع في بداية الامر على اسلوب التقليد والحفظ والاعادة ، ويعد هذا الاسلوب من اقدم الوسائل التي نظرت الى الاستيعاب الاستماعي ، وقد ساد هذا النموذج في كل من امريكا ، وبريطانيا ، في الاربعينيات والخمسينيات وحتى القرن العشرين . (Lew ko wic , 1992: 11)

ثالثا : أنواع الاستماع :

تعددت الآراء في تصنيف انواع الاستماع فهناك من صنف الاستماع الى الانواع الآتية :

1-الاستماع لغرض الفهم .

2-الاستماع من اجل التمييز .

3-الفهم الاستماعي ، و يتطلب تعلم كيفية التفكير والاستماع بطريقة منظمة مثالية .

4-الاستماع العلاجي .

5-الاستماع بإمعان ، واهم مهاراته تقويم قوة الفكرة عند المتحدث ، وجودة البراهين ، وتعرف الفرق بين الحقيقة والرأي ، والقدرة على تصنيف المتحدث وفهمه وتقويم رسالته وإصدار الحكم .(Hunaa ker . R. A. I bid , 1991: 55) (Rubin , J, I bid , 1994: 220)

رابعا : مهارات الاستماع :

لقد تعددت مهارات الاستماع الرئيسة والفرعية ولعل أبرزها ما يأتي :

1- الانتباه والتركيز عند الاستماع . 2- التذكر المباشر للمسموع .

3- تعرف العلاقات السببية بين الأفكار .4- السرعة والدقة في الاستماع .

5- التمييز بين الحقيقة والرأي للتحليل التركيبي للكلمة . 6- تتبع التعليمات .

7- تعرف معنى الكلمة من السياق .8- الاستفادة من المسموع .

9- التمييز السمعي بين الأصوات اللغوية والمتشابهة .10- التنبؤ بما سيقال .

11- تعرف الفكرة العامة للمسموع .12- تعرف دوافع المتحدث .

13- فهم إيحاءات الصوت . 14- إدراك خصائص اللغة المسموعة .

15- تحليل الأفكار المسموعة ، 16- والوصول الى استنتاجات .

17- تعرف المحذوف في الجمل الناقصة . 18- فهم الجملة الطويلة عند الاستماع .

19- تتبع ما يسمع في سهولة ويسر .20- الإلمام بأهم ما يسمع .

21 – تقويم المسموع وتحديد ما له علاقة مما ليس له علاقة. (مدكور،1998: 32)

. (Powers . 1985: 38)

الدراسات السابقة

المحور الأول / دراسات تناولت الاستيعاب القرائي

1. **دراسة الوحيدي وعبد الرحمن (2010)**

أجريت هذه الدراسة هذه الدراسة في محافظة الزرقاء في الأردن بهدف التعرف على أثر إستراتيجية تعليمية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية .

تكونت أفراد الدراسة من (162) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي ، في مديرية الزرقاء التعليمية ، موزعين على أربعة شعب دراسية وزعت عشوائياً على مجموعتين تجريبية وضابطة ، ولتحقيق هدف البحث اعد الباحثان اختباراً للاستيعاب القرائي ، وتم معالجة النتائج إحصائيا باستخدام تحليل التباين المشترك الثنائي (ANCOVA) وأعد الباحثان أيضاً دليلاً للمعلم تضمن المحتوى التعليمي الذي درس تبعاً لخطوات الإستراتيجية التعليمية القائمة على نظرية الذكاء المتعدد ، وكشفت الدراسة عن : (وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي يعزى إلى أثر التفاعل بين الإستراتيجية والجنس لصالح الطالبات) (الوحيدي وعبد الرحمن ، 2010)

1- **دراسة الطالب (2012)**

أجريت هذه الدراسة محافظة الموصل في العراق بهدف التعرف على أثر تدريس المطالعة باستخدام أسلوب الاستجواب في الاستيعاب القرائي لطلاب الصف الخامس الأدبي وتنمية ميولهم نحوها .

تكونت أفراد الدراسة من (70) طالباً من طلبة الصف الخامس الأدبي ، في إعداديتي عمر بن عبد العزيز والصديق للبنين ، موزعين إلى شعبتين تجريبية وضابطة ، ولتحقيق هدف البحث اعد الباحث أداتين الأولى لقياس للاستيعاب القرائي أعده (العذيفي 2009) والثانية لقياس الميول نحو المطالعة أعدها البحث لهذا الغرض ، وتم معالجة النتائج إحصائيا باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) وكشفت الدراسة عن :

- وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذين درسوا المطالعة باستخدام أسلوب الاستجواب ومتوسط درجات الذين درسوا المطالعة بالطريقة التقليدية في الاستيعاب القرائي ولصالح المجموعة التجريبية .

- وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية بين متوسط الفروق في تطبيق قياس الميول القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي درست المطالعة بطريقة الاستجواب في الاستيعاب القرائي والمجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية ولصالح المجموعة التجريبية . (الطالب ، 2012) .

- **المحور الثاني / دراسات تناولت الاستيعاب الاستماعي**

1- **دراسة (خصاونة 2006)**

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج إثرائي لتحسين مهارة الاستماع ، مقارنة مع المستوى التقليدي الذي درسوا المقرر فقط دون الإضافة . تكونت عينة الدراسة من (46) طالبة من مستوى الصف الثامن الأساسي في الأردن اختيروا بالطريقة القصدية ، وقد وزعوا إلى مجموعتين : أحدهما تجريبية مكونة من (25)طالبة ، وثانيهما ضابطة مكونة من (21) طالبة ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة برنامجا إثرائياً في مهارة الاستماع لمستوى الصف الثامن الأساسي في الأردن . وأعدت اختباراً لقياس مهارة الاستماع تحققت الباحثة من صدق أدوات الباحثة وفق الأسس المعتمدة . طبق الاختبار على مجموعتي الدراسة قبل بدأ البرنامج وبعده إذ تعلمت المجموعتان : التجريبية والضابطة الملتزمة بالمقرر في مدة زمنية مقدارها فصلا دراسياً كاملاً وأظهرت النتائج بعد التحليلات الإحصائية وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج الإثرائي في مهارة الاستماع في التحصيل لدى طالبات الصف الثامن الأساسي ووجود أثر ذي دلالة إحصائية في تحسين مهارة الاستماع في الأداة عامة ، تعزى إلى البرنامج الإثرائي ولمصلحة المجموعة التجريبية (خصاونة 2006)

2- **دراسة (الجبوري وكرومي ، 2010)**

هدفت هذه الدراسة إلى استخدام أسلوب التمثيل الدرامي في الاستيعاب الاستماعي لدى تلاميذ التربية الخاصة حيث بلغت عينة البحث (19) تلميذا وتلميذة من الصف الثالث الابتدائي (التربية الخاصة) وقد اعد الباحثان اختباراً لقياس الاستيعاب الاستماعي لهؤلاء التلاميذ بعد الانتهاء من التجربة مكونا من (22) فقرة وهو خاص بمواضيع كتاب القراءة المقرر ، وقد تم استخراج الصدق الظاهري والثبات للاختبار ، كما قام الباحثان بتهيئة الخطط الخاصة باسلوب التمثيل الدرامي للمجموعة التجريبية (التمثيل الدرامي) وخطط خاصة بالطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة واستخدم الباحثان التصميم التجريبي الذي يطلق عليه تصميم المجموعات المتكافئة باختبار بعد التطبيق كذلك قاما بمكافأة المجموعتين في بعض المتغيرات واستخدام اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون وسائط إحصائية لتحليل البيانات . وأظهرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائياً لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية التي تعلمت باسلوب المثيل الدرامي وتفوقها على الطريقة الاعتيادية . (الجبوري وكرومي، 2010)

إجراءات البحث :

يتضمن هذا الجزء وصفا لمجتمع البحث والعينة المختارة , وطريقة إعداد أداتي البحث , فضلا عن الوسائل الإحصائية التي اعتمدت في تحليل النتائج , وفيما يأتي عرض تفصيلي لتلك الإجراءات .

أولا : مجتمع البحث :

(يعرف مجتمع البحث بأنه كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي هي في متناول الدراسة) (داوود وأنور ,1990: 66) . وقد ضم مجتمع البحث جميع المدارس الإعدادية والثانوية التي تقع في مركز محافظة نينوى للعام الدراسي 2022-2023 .

ثانيا : عينة البحث :

العينة أجزاء من المجتمع الذي تجرى علية الدراسة ,إذ تم اختيار عينة البحث الأساسية بشكل قصدي من المجتمع الأصلي ,إذ بلغ عدد أفراد عينة البحث (515) طالب وطالبة , موزعين على (10) مدارس منها (5) مدارس للذكور , و(5) إناث والجدول (1) يوضح ذالك .

جدول (1)

عدد الطلاب والطالبات عينة البحث موزعين على المدارس الإعدادية والثانوية

مدارس الذكور	عدد الطلاب	مدرس الإناث	عدد الطالبات

إعدادية الرسالة الإسلامية	51	إعدادية التحرير	41
إعدادية أبي حنيفة النعمان	47	إعدادية الطلائع	52
إعدادية عمر بن عبد العزيز	60	إعدادية بلقيس	51
إعدادية عبد العزيز عبد الله	52	ثانوية القادسية	67
إعدادية الصديق	40	ثانوية تدمر	54
المجموع	250	المجموع	265

أداتي البحث :

أولا –الاستيعاب الاستماعي :

لأجل إعداد اختبار الاستيعاب الاستماعي , اطلع الباحثان على مهارات الاستيعاب الاستماعي . إذ تم تحديدها وحصرها عن طريق الأدبيات المتعلقة بها و من ثم قام الباحث بدراسة هذه المهارات الفرعية واختيار المهارات التي تتناسب وطلبة المرحلة الإعدادية إذ تبنى الباحث اداة جاهزة اعدتها حلمي (2005) ملحق رقم (1) .

صدق الاختبار :

حرص الباحث على أن تكون الاداة صادقة , وان تحقق أهداف البحث لذلك تم استخدام الصدق الظاهري بعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص من أساتذة طرائق التدريس والعلوم التربوية والنفسية إذ اعتمد الباحث نسبة (80%) فأكثر لتكون مقبولة للتطبيق, فكانت نتائج الصدق للاختبار بنسبة (85%) للفقرة وهي نسبة جيدة للاختبار , حيث بلغ عدد فقرات (17) .

تمييز الفقرة :

حسبت قوة التمييز بعد ترتيب الدرجات تصاعديا وتبين أن الفقرات تقع قوة تمييزها بين (40%-80%) وهذا يعني أن فقرات الاختبار تميز بين المجموعتين العليا والدنيا , ويرى الزوبعي أن الفقرات تكون مميزة إذا كانت قوة تمييزها أعلى من(25%) (الزوبعي وآخرون ,1980: 8).

ثبات الاختبار :

يعرف الثبات "بأنه اتساق في النتائج , فلو أعدنا الاختبار نفسه للأفراد أنفسهم وفي الظروف نفسها يعطينا النتائج نفسها أو مقاربة لها "(أبو علام ,2005 :370) . ولحساب ثبات الاختبار استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار للحصول على بيانات متكررة للمجموعة ذاتها من الأفراد وتعني هذه الطريقة تطبيق الاختبار نفسه مرتين على أفراد المجموعة نفسها . لذا اختار الباحث عينة استطلاعية من طلبة الصف الرابع الإعدادي وكان عددهم (100) طالب وطالبة اختيروا من (ع/الشهاب للبنين) و(ع/قرطبة للبنات)

وقد اجري الاختبار يوم 2022/11/7 وبعد مرور أسبوعين قدم الباحث الاختبار على العينة نفسها في 2022/11/21 وأما لحساب معامل الثبات فقد استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون ,لإيجاد الثبات وكانت نتائج ثبات الاختيار(80%) إذ تعد هذه القيمة جيدة جدا. (ابو علام ,2005: 380)

ثانيا – الاستيعاب القرائي :

لإعداد اختبار الاستيعاب القرائي اطلع الباحث على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة , فتبين إن هناك معايير لقياس الاستيعاب القرائي وبعد جرد هذه المعايير و تبين إن عددها (40) معيارا ملحق (2) لذا قام الباحث بعرض هذه المعايير على عدد من الخبراء والمحكمين

المختصين بطرائق التدريس من خلال استبيان يطلب فيه تحديد (ما معايير قياس الاستيعاب القرائي المناسبة لطلبة الصف الرابع الاعدادي), ومن خلال توحيد إجابات المحكمين تبين ان هناك (15) معيارا مناسبا لطلبة الصف الرابع الأعدادي ,لذا تم وضع فقرة لكل معيار . حيث بلغ عدد فقرات أداة قياس الاستيعاب القرائي (15) فقرة .

صدق الأداة :

وللتأكد من صدق أداة قياس الاستيعاب القرائي و إمكانية واستخدامها لإغراض البحث ,استخدم الباحث الصدق الظاهري لتقويم مدى صلاحية الفقرات في انها تقيس فعلا ما وضعت لأجله , فعرضت الأداة المكونة من (15) فقرة على لجنة من الخبراء والمختصين بطرائق التدريس وعلم النفس لإبداء أرائهم في مدى صلاحية استخدامها في هذا البحث .

قوة تمييز الفقرات :

يقصد بقوة تمييز الفقرة مدى قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار . وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها كانت بين (0,28) و(0,50) وهذا يعني إن فقرات الاختبار تميز بين المجموعتين العليا والدنيا .ويرى الزوبعي إن الفقرات تكون مميزة إذا كانت قوة تمييزها اعلي من (0,25) (الزوبعي وآخرون ,1981, 8) .

ثبات اختبار الاستيعاب القرائي :

لحساب ثبات الاختبار استخدم الباحث طريقة اعادة الاختبار للحصول غلى بيانات متكررة للمجموعة نفسها , لذا اختار الباحث العينة الاستطلاعية ذاتها التي استخدمت في اداة الاستيعاب الاستماعي والمكونة من (100) طالب وطالبة اختيرت من (ع/الشهاب للبنين)و (ع /قرطبة للبنات) اذ طبق الاختبار يوم 9/ 11/ 2011 وبعد مرور اسبوعين اعيد الاختبار نفسه على العينه ذاتها في تاريخ 23/ 11/ 2022 وتم حساب معامل الثبات من خلال معامل ارتباط بيرسون , وكانت نتيجة الاختبار (85%) اذ تعد هذه القيمة جيدة .

تطبيق التجربة :

بعد ان قام الباحث باعداد الادوات الخاصة بالبحث .تم تطبيقها على عينة البحث الاساسية. اذ طبق اختبار الاستيعاب الاستماعي في يوم 5/ 12/ 2022 اما اختبار الاستيعاب القرائي فقد طبق في يوم8 /12/ 2022 .

الوسائل الاحصائية :

اولا – اختبار T-test :لاغراض المقارنة بين متوسطات درجات اختبار الاستيعاب الاستماعي ومتوسطات اختبار الاستيعاب القرائي .

ثانيا – معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات بطريقة اعادة الاختبار .

ثالثا – معامل تمييز فقرات أداتي البحث .

عرض النتائج ومناقشتها :

يتضمن هذا الجزء عرضا لنتائج البحث التي تم التوصل اليها وفقا لفرضياته وتحقيقا لهدفه , ومن ثم تفسير النتائج .

اولا – النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الاولى :

والتي تنص على انه (**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة الصف الرابع الادبي في اختبار الاستيعاب الاستماعي لدى الذكور والإناث**). ولتحقق من هذه الفرضية تم تفريغ بيانات اختبار الاستيعاب الاستماعي للذكور والاناث في التخصص الادبي ومعالجتها احصائيا باستخدام الاختبار التائي T-test وكانت النتائج كما في جدول (2)

جدول (2)

نتائج الاختبار التائي لمتوسط درجات الذكور والإناث في اختبار الاستيعاب الاستماعي في التخصص الادبي

الجنس	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة tالمحسوبة	قيمة tالجدولية
ذكور	الادبي	250	11,7925	2,97641	1,177	1,960عند مستوى 0,05
إناث		265	12,0133	3,12457		

وبملاحظة الجدول (2) اعلاه نجد ان قيمة (t) المحسوبة بلغت (1,177) وهي اقل من قيمة (t) الجدولية البالغة (1,960) عند مستوى دلالة (0,05) مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات اختبار الاستيعاب الاستماعي في التخصص الادبي لدى الذكور والاناث . وبذالك تقبل الفرضية الصفرية الاولى التي نصت على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة الصف الرابع الادبي في اختبار الاستيعاب الاستماعي لدى الذكور والإناث) .

ثانيا – النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية :

والتي تنص على انه (**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة الصف الرابع العلمي في اختبار الاستيعاب الاستماعي لدى الذكور والإناث**) ولتحقق من هذه الفرضية تم تفريغ بيانات اختبار الاستيعاب الاستماعي للذكور والإناث في التخصص العلمي ومعالجتها إحصائيا باستخدام الاختبار التائي T-test وكانت النتائج كما في جدول (3)

جدول (3)

نتائج الاختبار التائي لمتوسط درجات الذكور والإناث في اختبار الاستيعاب الاستماعي في التخصص العلمي

الجنس	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة tالمحسوبة	قيمة tالجدولية
ذكور	العلمي	250	15,1664	3,92286	13,450	1,960عند مستوى 0,05
إناث		265	12,6126	2,01254		

وبملاحظة الجدول (3) أعلاه نجد إن قيمة (t) المحسوبة بلغت (13,450) وهي اكبر من قيمة (t) الجدولية البالغة (1,960) عند مستوى دلالة (0,05) مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار الاستيعاب الاستماعي لتخصص العلمي لدى الذكور والإناث . وتشير هذه النتيجة الى وجود فرق ذي دلالة معنوية ولصالح الذكور وبذالك ترفض الفرضية الصفرية الثانية , وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على انه (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار الاستيعاب الاستماعي في التخصص العلمي لدى الذكور والإناث) ولصالح الذكور .

ثالثا – النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة :

والتي تنص على انه(**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة الصف الرابع الادبي في اختبار الاستيعاب القرائي لدى الذكور والإناث**)

ولتحقق من هذه الفرضية تم تفريغ بيانات اختبار الاستيعاب القرائي للذكور والإناث في التخصص الادبي ومعالجتها إحصائيا باستخدام الاختبار التائي T-test وكانت النتائج كما في جدول (4)

جدول (4)

نتائج الاختبار التائي لمتوسط درجات الذكور والإناث في اختبار الاستيعاب القرائي في التخصص الادبي

الجنس	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة tالمحسوبة	قيمة tالجدولية
ذكور	الادبي	250	11,0125	5,75264	7,928	1,960عند مستوى 0,05
إناث		265	13,4595	4,22483		

وبملاحظة الجدول (4) أعلاه نجد إن قيمة (t) المحسوبة بلغت (7,928) وهي اكبر من قيمة (t) الجدولية البالغة (1,960) عند مستوى دلالة (0,05) مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار الاستيعاب القرائي في التخصص الادبي لدى الذكور والإناث . وتشير هذه النتيجة إلى وجود فرق ذي دلالة معنوية ولصالح الإناث وبذالك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة , وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على انه (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات اختبار الاستيعاب القرائي في التخصص الادبي لدى الذكور والإناث) ولصالح الاناث .

رابعا – النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة :

والتي تنص على انه (**لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة الصف الرابع العلمي في اختبار الاستيعاب القرائي لدى الذكور والإناث**). ولتحقق من هذه الفرضية تم تفريغ بيانات اختبار الاستيعاب القرائي للذكور والإناث في التخصص العلمي ومعالجتها إحصائيا باستخدام الاختبار التائي T-test وكانت النتائج كما في جدول (5)

جدول (5)

نتائج الاختبار التائي لمتوسط درجات الذكور والإناث في اختبار الاستيعاب القرائي في التخصص العلمي

الجنس	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة tالمحسوبة	قيمة tالجدولية

ذكور	العلمي	250	9,6634	4,36886	0,468	1,960عند مستوى 0,05
إناث		265	12,0133	3,12457		

وبملاحظة الجدول (5) أعلاه نجد إن قيمة (t) المحسوبة بلغت (0,468) وهي اقل من قيمة (t) الجدولية البالغة (1,960) عند مستوى دلالة (0,05) مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار الاستيعاب القرائي في التخصص العلمي لدى الذكور والإناث . وبذالك تقبل الفرضية الصفرية الرابعة التي نصت على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة الصف الرابع العلمي في اختبار الاستيعاب القرائي لدى الذكور والإناث) .

مناقشة النتائج وتفسيرها :

1- إن بزيادة السعة التخزينية للذاكرة يزداد الاستيعاب القرائي , لان الاستيعاب القرائي يساعد القارئ على تركيز قدرته العقلية في المقروء وبالتالي في تتبع وفهم معنى المقروء إذ إن الاستيعاب ليس عملية استرجاع وتذكر للمعلومات في النص . بل يتضمن عمل استدلالات , وتعد هذه الاستدلالات عمليات مهمة في الاستيعاب .

2- إن النجاح في الاستيعاب القرائي لنص ما يعتمد على معرفة القارئ بمفرداته إذ إن الحصول على معلومات معينة في النص يتطلب معرفة القارئ بمفرداته إذ يتطلب الاستيعاب القرائي من القارئ القيام بنشاطات عقلية متقدمة , ويتطلب نقدا ذهنيا وتقييما للمعاني واختبارا للأفكار والمعلومات وقدرة على الاستنتاج والتعميم ففي الاستيعاب القرائي لايكتفي القارئ بمعرفة ما سطر الكاتب . أو المؤلف فقط , بل عليه إن يشتق ويستخلص المعاني المتضمنة والتفسيرية ذات العلاقة بالنص .

3- أما الضعف في الاستيعاب القرائي كان ناتجا عن ضعف في عمليات الكف الذي يشير إلى سلسلة من العمليات التلقائية , والمنضمة التي يقوم بها الفرد على المجالين السلوكي والمعرفي , فالشخص ذو المهارات المتدنية في الكف المعرفي قد يحتفظ بالمعلومات غير المتصلة بحجز حيز في الذاكرة العاملة . وبالتالي فان هذه المعلومات قد تتداخل مع المعلومات الرئيسة المتعلقة بمهمة الاستيعاب مما يجعلها تؤثر سلبا في سعة الذاكرة العاملة من حيث المساحة المتاحة لتنفيذ المهات , وقد تؤثر في كيفية تمثيل هذه المعلومات المتعلقة بالمهمة الاستيعابية وبالتالي عدم تنفيذها بكفاءة عالية .

4- أما بالنسبة للاستيعاب الاستماعي يمكن تفسير نتائجه بأنه عملية تجسير للمعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة فلا يمكن القول بان القارئ استوعب النص إذا تذكر العناصر والمعلومات الواردة فيه فقط إذ يمكن القول انه استوعب النص إذا بنا ارتباطات منطقية بين الأفكار المتضمنة .

5- يتطلب الاستيعاب الاستماعي استخدام أكثر من حاسة وبشكل مستمر , كالإصغاء والتركيز والملاحظة والتفكير , الأمر الذي يؤدي إلى استيعاب المادة الأدبية , وتدفع الطلبة إلى مزيد من التفكير لفهم النص .

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات :

اولا : الاستنتاجات -

في ضوء نتائج البحث التي توصل اليها الباحثان تم وضع الاستنتاجات الاتية :

1- مستوى أداء الطالبات أعلى من مستوى أداء الطلاب في الاستيعاب القرائي في التخصص الادبي.

2- انخفاض مستوى الاستيعاب الاستماعي في التخصص العلمي عند الطالبات مقارنة بمستوى اداء الطلاب الذي كان عاليا .

3- لم تظهر اي فروق بين الذكور والاناث في الاستيعاب القرائي في التخصص العلمي .

4- لم تظهر اي فروق بين الذكور والاناث في الاستيعاب الاستماعي في التخصص الادبي

ثانيا : التوصيات –

في ضؤ ما توصل اليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات الاتية :

1- تأكيد مديريات التربية على مدرسي ومدرسات مادة اللغة العربية على ضرورة اعطاء اهمية كبيرة لمهارات اللغة العربية .

2- عقد دوارت تدريبية لمدرسي ومدرسات مادة اللغة العربية على كيفية تنمية الاستيعاب القرائي والاستماعي .

3- توجيه مديريات اعداد المناهج الدراسية على اثراء المنهج بالانشطة الذهنية التي تتضمن التفكير الناقد والمشاركات الفاعلة التي تساعد على تنمية المفاهيم اللغوية واستيعابها وتوظيفها في كتاباتهم , فضلا عن تنمية الثروة اللغوية .

ثالثا : المقترحات -

اعتماداً على نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية

1- اثر برنامج تدريبي قائم على التفكير التحليلي لمدرسي مادة اللغة العربية ومدرساتها لتنمية مهارات الاستماع والتحدث .

2- اسباب تدني مستوى طلبة المرحلة الاعدادية في المهارات اللغوية

3- صعوبات تعلم الاستيعاب الاستماعي والقرائي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المدرسين والطلبة .

المصادر والمراجع

1. أحمد ، محمد عبد القادر . 1983 م ، **طرق تعليم التربية الإسلامية** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.
2. ---------- ، 1988 م ، **طرق تعليم الأدب والنصوص** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة
3. أبو جاموس ، عبد الكريم محمود ، وعلي أحمد غالب البركات ، 2008م ، **المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومدى اتقانهم لها** ، المجلة التربوية ، العدد الثامن والثمانون ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت .
4. التل ، شادية ، ومحمد فخري المقدادي ، 1989م ، **اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو المطالعة الحرة وعاداتهم فيها** ، مجلة أبحاث اليرموك ، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد الخامس ، العدد الرابع .
5. التل ، شادية ، ومحمد فخري المقدادي ، 1991م ، **أثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب** ، المجلة التربوية ، المجلد السابع العدد الرابع.
6. الجميلي ، زينب ، عبد الحسين حمدان ، 2004 م . **اثر الاستماع الناقد عند تدريس المطالعة في الأداء التعبيري وتنمية التفكير الناقد لطالبات المرحلة الإعدادية** ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) .
7. حلمي ,احلام عباس ابراهيم (2005),مستوى الاستيعاب الاستماعي في مادة المطالعة لدى طلبة المرحلة المتوسطة على وفق بعض المتغيرات . جامعة بغداد كلية التربية بنات **(رسالة ماجستير غير منشورة)**
8. حنا ، سامي وحسين الناصر ، 1993 ، **كيف أعلم القراءة للمبتدئين ؟** دار الحكمة ، البحرين.
9. خصاونة ، نجوى أحمد سليم ، **بناء برنامج اثرائي لتحسين مهارة الاستماع وأثره في التحصيل لمستوى الصف الثامن الأساسي في الأردن** ، جامعة اليرموك / الاردن
10. الدردير ، عبد المنعم أحمد ، وجابر محمد عبد الله ، 2005م ، **علم النفس التربوي : قراءات وتطبيقات معاصرة** ، عالم الكتب القاهرة.
11. الدليمي ، طه علي حسين ، وسعاد عبد الكريم الوائلي ، 2004م ، **اتجاهات حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الأردن.
12. زقوت ، محمد شحاتة ، 1999م.**المرشد في تدريس اللغة العربية** ، الطبعة الأولى ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

13. الزيات ، فتحي ، 2008م ، صعوبات التعلم : **الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية** ، دار النشر للجامعات ، مصر .

14. سمك ، محمد صالح ، 1969م . **فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية** ، ط3، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.

15. سمك ، محمد صالح ، 1979 . **فن التدريب للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

16. السيد ، محمود أحمد ، 1980 م . **الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها** الجزء الأول ، الطبعة الأولى ، دار العودة ، بيروت.

17. الطالب ، محمد شريف عبد القادر ، 2012م ، **أثر تدريس المطالعة باستخدام إسلوب الاستجواب في الاستيعاب القرائي لطلاب الصف الخامس الأدبي وتنمية ميولهم نحوها ، (رسالة ماجستير غير منشورة)** جامعة الموصل ، كلية التربية

18. ظافر ، محمد إسماعيل ، ويوسف الحمادي ، 1984 م ، **التدريس في اللغة العربية** ،دار المريخ للنشر،الرياض .

19. العبد الله ، محمود فندبي ، 2008، **تحليل أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلاب الصف السابع في مدارس الأغوار الشمالية في الأردن** ، **مجلة علوم إنسانية** ، السنة السادسة ، العدد الثامن والثلاثون ، نت .

20. عبد الهادي ، نبيل ووليد عياد ، 2009م ، **استراتيجيات تعلم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق** ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

21. عبيد ، مهدي ، 1986 م ، **المشكلات النفسية والتربوية والتعليمية في البلاد العربية** ، مطبعة الاتحاد ، الكويت .

22. العدوي ، غسان ياسين ، 2009 ، **تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها ، دراسة تحليلية لمحتوى كتب القارة لمرحلة التعليم الأساسي**،الحلقة الثاني ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، العدد الثالث والرابع ، المجلد الخامس والعشرون .

23. العزاوي ، فائزة محمد فخري ، 2003م . **بناء برنامج للاستماع لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء كفاياتهم اللازمة** ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد ، **(أطروحة دكتوراه غير منشورة)** .

24. عقراوي ، إيناس إبراهيم محمد ، 2008م ، **أثر اسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي فالاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي (رسالة ماجستير غير منشورة)** ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .

25. العلوان ، أحمد فلاح وشادية أحمد التل ، 2010م ، أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي ، **مجلة جامعة دمشق** ، المجلد السادس والعشرون ، العدد الثالث.

26. غزال ، كاظم حسين ، 1997م ، "أثر تلخيص موضوعات المطالعة في الفهم وتنمية التعبير لدى طالبات المرحلة المتوسطة" ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** كلية التربية ابن الرشد ، جامعة بغداد.

27. القزاز ، محفوظ محمد ، 1984م ، قياس النطق والفهم والعلاقة بينهما في القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مدينة الموصل ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية جامعة بغداد .

28. مدكور،علي أحمد ، 1982م ، **سيكولوجية الاستماع في كتاب التربية العملية وأسسها وتطبيقاتها** ، كلية التربية ، جامعة المنصورة.

29. مدكور ، علي أحمد ، 2009م ، **تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق** ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .

30. المطلبي ، 1980م ، عبد الجبار ، **مواقف في الأدب والنقد** ،الطبعة الأولى ،دار الحرية للطباعة ، بغداد .

31. مفلح ، غازي ، 2005م ، فاعلية التعلم التعاوني في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول الثانوي ، **مجلة جامعة دمشق** ، المجلد الواحد والعشرون ، العدد الثاني.

32. مهدي ، عبد الكريم صالح ، وابتسام جواد مهدي ، 2002م ، **أسباب العزوف عن المطالعة** ، مجلة القادسية للعلوم التربوية ، العدد الأول ، المجلد الثاني .

33. نصر ، حمدان علي ، 1997م . مستوى أداء طلبة الأول الثانوي في مهارات الاستماع في ضوء المؤشرات السلوكية ذات العلاقة ، **مجلة كلية التربية** ، العدد (13) ، الجزء (2) ، أسيوط.

34. الوحيدي ، ميسون سليمان وعبد الرحمن الهاشمي ، 2010م ، أثر إستراتيجية قائمة على نظرية الذكاء المتعدد في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن ، **مجلة العلوم الإنسانية** ، العدد السادس والأربعون ، السنة الثامنة .

35. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، 1989م . **إصلاح التعليم العالي في العراق** ، مطابع التعليم العالي ، بغداد .

36. يونس ، فتحي ، ومحمود كامل الناقة ، 1978م . **أساسيات تعليم اللغة العربية** ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة.

39 -Jallongo. O.M. R. " Promoting active listening in the classroom" Early child hood Education" ,journal , Vol. 72, fall, 1995.

40 - Richards Jackc. &. Schmidt, Richard "Longman dictionary of language teaching and applied linguistics" Essex, longman Ltd, 2002.

41 - Richards Jackc. &. Schmidt, Richard "Longmane dictionary of language teaching and applied linguistics" Essex, longman Ltd, 2002

42 - Sam Duker. " listening teaching "The Eycy clonedia of Education ,Vollum, b, the macmillan company ,the free pree, 1971 .

43 - Vandrgri ft,L. "The comprehension in strategies of second language", Oxford: Oxford university press, 1992.

الطاقة النفسية لدى طالبات قسم رياض الاطفال

ا.م.د. سمر غني حسين
جامعة بغداد كلية التربية للبنات

أ.م. سمر عدنان عبد الأمير
جامعة بغدادكلية التربية للبنات

Doi: 10.5281/zenodo.14262201

الخلاصة

كل فرد من الأفراد يمتلك محركا لسلوك بحيث يكون محكوما بمستوى التنشيط سيكولوجي لديه يطلق عليه الطاقة النفسية، وهي التي تدفعه للتفاعل مع مواقف الحياة.

وقد لاحظت الباحثتان إن الطاقة النفسية لدى طالبات قسم رياض الأطفال من الجوانب المهمة كون مشروع لمعلمات رياض الأطفال في المستقبل والمعلمة هي المسؤولة عن تربية أجيال المستقبل التي تعدهم لمواجهة ظروف الحياة.
وهدفت الدراسة إلى التعرف على الطاقة النفسية لدى طالبات قسم رياض الأطفال في جامعة بغداد كلية تربية للبنات، وقامت الباحثتان ببناء مقياس الطاقة النفسية وطبق على عينة من (50) طالبة وتم استخراج الخصائص السايكومترية للمقياس وكانت النتائج تشير بوجود طاقة نفسية إيجابية لدى طالبات قسم رياض الأطفال ويعود ذلك لوجود مثيرات إيجابية في بيئة الطالبات.

الكلمات المفتاحية: الطاقة النفسية – طالبات قسم رياض الاطفال

Abstract:

Every individual has a behavior drive that is governed by his level of psychological activation, called psychological energy , which drives him to interact with life situations.
T.N. noted that the psychological energy of female kindergartenstudents is an important aspect, as it is a project for future kindergarten teachers, and the teacher is responsible for raising future generations, which prepares them to face life's circumstances .

study aimed to identify the psychological energy among female students in the kindergarten department at the University of Baghdad, College of Education for Girls . The researcher built a measure of psychological energy and applied it to a sample . From (50) female students , the psychometric properties of the scale were extracted , and the results indicated the presence of positive psychological energy among female students in the kindergarten section, due to the presence of positive stimuli in the female students' environment.

Keywords: Psychological energy - Kindergarten students.

الفصل الأول

اولا: مشكلة البحث:

يعد طلاب الجامعة بناة المجتمع وأساس تقدمه، كما أنهم أكثر عرضة للضغوط التعليمية والاجتماعية، ومن ثم يؤثر ذلك على معتقداتهم وأنماط تفكيرهم. ومن ثم توافقهم وصحتهم النفسية، وآليات مواجهتهم للضغوط والعقبات، وقد يؤثر ذلك على مستوى طاقاتهم الكامنة وميكانزيم الدفاع وأساليب المواجهة لديهم ويظهر ذلك في قدرتهم على التغلب على تلك العقبات من خلال طاقاتهم النفسية الايجابية والبيولوجية ضد الضغوط النفسية لدى طالبات قسم رياض الأطفال (الزغول وآخرون ، 2015، 539).

ان الطاقة النفسية السلبية لدى الطالبات وإظهار جوانب مختلفة للكسل لدى بعضهم من حيث التكليفات الموكلة إليهم في المقررات الدراسية، بالإضافة إلى سعي معظمهم وكثرة سؤالهم حول تخفيض حجم المقررات الدراسية والتمركز حول ما يدرسونه داخل الحرم الجامعي رغم انتشار وسائل التواصل المتاحة لدى الجميع من وسائل التواصل الاجتماعي أو عبر المنصات التعليمية المختلفة، وكذلك عدم شغفهم وتدني اهتماماتهم حول الدراسة بالجامعة وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات وترتبط الطاقة النفسية بمجموعة من المخرجات الإيجابية والسلبية، فهي مرتبطة بالضغوطات النفسية والصراعات (klohnen,vandwater,young,1996,204)

وتكمن مشكلة البحث عن الطاقة النفسية التي تشكل جزءا مهما من شخصية الطالبة التي هي مشروع معلمة رياض الاطفال في المستقبل ولهذا الموضوع له دور كبير كونها مسؤولة عن الاهتمام بأجيال المستقبل.

تلعب الطاقة النفسية دورا كبيرا في تحديد قدرات الافراد على التكيف مع المواقف والظروف والصعوبات التي تواجههم في الحياة، وان الشخص الصحيح نفسيا الذي يتمتع باتزان انفعالي هو الذي يستطيع السيطرة على انفعالاته بمرونة عالية والتعبير عنها حسب طبيعة الموقف، ويساعد ذلك الطالبات على مواجهة الظروف الحياتية وازماتها فلا يضطرب او ينهار امام الضغوط او الصعوبات التي تواجهه (الريان،2006، 13).

لاحظت الباحثتان بعض السلوكيات الظاهرة على طالبات قسم رياض الاطفال والتي تندرج تحت الطاقة النفسية وهذا ما اثار تساؤلات لدى الباحثتان ومن ثم تحدد مشكلة البحث بالسؤال التالي:

هل يمتلكون طالبات قسم رياض الاطفال طاقة نفسية؟

ثانيا :اهمية البحث :

تنبع أهمية البحث الحالي من خلال الفئة المستهدفة وهم طلاب الجامعة في اهم مراحل حياتهم من حيث

الاستقلالية والاعتماد على الذات والانفتاح على الثقافات الأخرى ولاسيما في ظل نظام التعليم الهجين والانطلاق في استخدام التكنولوجيا الحديثة. تناوله لمتغير الطاقة النفسية حيث كثر استخدامها في مجال علم النفس ولم تحظى بدارسات وفيرة في مجال الصحة النفسية في البيئة العربية.

تعد الطاقة النفسية من المواضيع الهامه التي تؤثر في سلوك الفرد وفي أداء مهاراته، ويستخدم مصطلح الطاقة النفسية في مجال علم النفس على نحو مرادف لمصطلحات اخرى مثل (الدافعية Motivation ،والتنشيط Activation والاستثارةArousal) لكل من العقل والجسم وهذه المصطلحات تخلط بين كل من العقل والجسم واستخدمها يسبب نوع من الغموض وعدم الفهم ويعتبر مصطلح الطاقة النفسية ايسر فهما وتحديدا حيث ان المطلوب في مجال التدريب النفسي تمرين الذهن وتنشيطه مستقلا عن الجسم(2004 752، Gerben).

تعد الطاقة النفسية من المتغيرات المهمة في الحياة، والتي ترافدها القوة الحيوية اللازمة للطلاب

للقيام بنشاطاتهم اليومية، والذي يخلق لدى الطالبات الحماسة التي تمكنهم من مواصلة الأداء، وعدم التقاعس في تنظيم معلوماتهم الدراسية بكل جوانب الحياة، ويمكن أن تتوزع تلك الطاقة بين العديد من الأنشطة أو الهوايات التي يريد الفرد ممارستها في وقت واحد، بل ربما توجد دراسة تتطلب ساعات، فالفرد بفضل مستوى الطاقة النفسية المرتفعة لديه القوة اللازمة والمناسبة لمواصلة تنفيذ الأعمال بصورة تامة، مندفع، حريص، لا يهدر الوقت أو الطاقة في غير محلها، بل تكون موجهة نحو أهداف محددة بطاقة عالية. (Jackson،1994:22)

تعددت المقاييس المستخدمة لقياس الطاقة النفسية في البيئة العربية إلا أنها تجمعت حول الجانب الرياضي والأنشطة الرياضية مهمشة الجوانب النفسية فبعض الطالبات يتصفن بضعف في طاقاتهن النفسية والصبر والتحمل وذات طبيعة تتسم بالتهيج العصبي ولا تعرف معنى الهدوء والاستقرار مما يجعلها دائمة الشعور بالإرهاق والتعب النفسي والذهني بينما يتميز البعض برباطة الجأش والتماسك والهدوء لكنهم يتألمون بصمت فتعبر أجسادهم عن معاناتهم، ولقد ذكرت الأدبيات السابقة أن القلة من الطالبات هم الذين يتمتعون بالقدرة على التحكم والضبط الداخلي العالي ويتحملون أقسى الظروف ومواجهتها بكل شجاعة وإصرار بغض النظر عن انتماء هؤلاء الأفراد إلى شريحة أو وسط اجتماعي أو اقتصادي معين فهم لا يشعرون بالإحباط والفشل ويجدون في الصعوبات والمعوقات التي تصادفهم فرصة كبيرة تحفزهم لإثبات شخصياتهم وقدراتهم ووجودهم أمام أنفسهم وأمام الآخرين. (الإمارة،٢٠٠١: ١١)

ان كل فرد يمتلك محرك لسلوكه وهو ما يمكن ان نطلق عليه الطاقة النفسية والذي يكون محكوم بمستوى التنشيط السيكولوجي لدى الفرد ذاته فان هذا المولد للطاقه النفسية في صورتها الاولية كطاقة لها مفاهيم تتعلق بالمواقف التي يتواجد فيها الفرد والتي تعمل من خلال دفع الفرد للسلوك بطريقه محدده في المواقف البيئية التي تدفع الفرد الى التفاعل مع المواقف الضاغطة التي يمر بها وتعد الطاقة النفسية من المواضيع المهمة التي تؤثر في سلوك الفرد وفي اداء مهاراته ويستخدم مصطلح الطاقة النفسية مع مصطلحات نفسيه اخرى مثل الدافعية والتنشيط والاثارة لكل من العقل والجسم وان تجارب الامم السابقة تعلمنا ان افضل طريقه لمواجهة الخارج وضغوطه الصعبة هي تدعيم الطاقة النفسية من الداخل واصلاح الذات واكتساب عادات جديده مما يساعد على اشباع الكثير من حاجات نفسيه ويتحقق له التوافق والسوء النفسي (مكاوي 2012:310)

ويشير فيرنر وسميث (wiener&Smith) إلى أن مرونة الأنا تشكل في مجملها الأبعاد العقلية والاجتماعية والنفسية والأكاديمية لشخصية الفرد بأن تكسبه القدرة على التكيف مع الأحداث الضاغطة

التي من المتوقع أن تعرقل مسيرة نمو الشخصية في الاتجاه الطبيعي وترتبط الطاقة النفسية الفعالة بقدرة الفرد على العمل والإنجاز، وأن الفرد ذو المستوى المرتفع من الطاقة النفسية الفعالة يكون أكثر حماساً من ذي المستوى المنخفض من الطاقة النفسية والذي لا يستطيع القيام بالمهام الموكلة إليه (Posner & Roth Bart, 2010) وأشار براون (Brown, 2012,177) إلى أن انخفاض الطاقة النفسية

يكون لها تأثير سلبي علي أداء العمل والعلاقات الاجتماعية وجودة الحياة والحالة النفسية للفرد وإصابته ببعض الاضطرابات النفسية ومن أهمها الاكتئاب وعدم الإدراك وصعوبة التركيز. وتتأثر الطاقة النفسية بالضغوط النفسية، فكلما ارتفع مستوى الضغوط النفسية انخفضت مستوى الطاقة النفسية الفعالة لدى الأفراد وهذا ما أكدته دراستي (محمد كامل ٢٠٠١)، (Duffy 2007)وكذلك بالحالة المزاجية للفرد (محمد فهمي، ٢٠٠٧) ومن هنا تنطلق اهميه البحث في دراسة الطاقة النفسية لطالبات قسم رياض الاطفال.

ثالثا: اهداف البحث:

يهدف البحث الى التعرف على مستوى الطاقة النفسية لدى طالبات قسم رياض الاطفال.

رابعاً: حدود البحث: **يتحدد البحث الحالي بالحدود الاتية: -**

- الحدود المكانية: جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، قسم رياض الأطفال
- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2024-2025.
- الحدود البشرية: طالبات قسم رياض الأطفال.

خامساً: تحديد المصطلحات:

- **الطاقة النفسية عرفها كل من:**

- زيدان (2014): القوة الكامنة التي تدفع الانسان الى انجاز عمل او مهمه ما (26:2014)

- المتولي (2016): هي استعداد الفرد وقدرته ع انجاز عمل او مهمه ما حيث تعمل على تعديل اداءه وتنميتها الى الافضل (متولي43:2016)

- مسحل (2017): بانها طاقة داخلية إيجابية تعبر عن نفسها في القوة والحيوية التي يؤدي بها العقل والجسد وظائفها الموكلة اليها هي تقود الفرد نحو تحدي كل ما يعيقه ويقف امامه في سبيل تحقيق أهدافه فيتحقق له التوافق والسواء النفسي (مسحل 2017)

- ابو عاصي (2021): هي تكوين فرضي يتكون الانفعالات وانماط التفكير ومعتقدات الفرد التي تدفعه نحو انجاز اهداف محددة تساعده على الاستعداد التوافق النفسي (ابو عاصي 52:2021)

- طالبات قسم رياض الأطفال: عرفها

- العبادي (٢٠٢٢): إنهن الطالبات اللواتي تخرجن من المرحلة الإعدادية بفروعها العلمي والأدبي، والتطبيقي)، وثم قبولهن في كليات التربية / قسم رياض الأطفال، وبعد اجتياز من السنوات الأربع في الكلية بنجاح يتم منحهن شهادة البكالوريوس في تخصص رياض الأطفال، مما يؤهلهن مهنياً للعمل كمعلمات في رياض الاطفال (العبادي، ٢٠٢٢: ١٣٤).

الفصل الثاني

أولاً الطاقة النفسية:

تعد الطاقة الإيجابية مفهوم فيزيائي ونفسي حديث، يختلف من شخص إلى آخر حيث يصدر من فرد ما مجموعة من الذبذبات والموجات الجسدية إلى ذبذبات وموجات جسدية لشخص آخر فإذا حدث تجاذب تتولد هنا الطاقة الإيجابية، أما إذا حدث تنافر تتولد الطاقة السلبية (رشاد عبدالعزيز، ٢٠١٤، ٢٦١) ،ومن ثم تنعكس على حالته النفسية ممثلة في الطاقة النفسية سواء الإيجابية أو السلبية، ولخبرة الفرد الإيجابية وما يمتلكه من معتقدات وأفكار وقدرات متنوعة ورضا عن الحياة ومدى تقييمه لهذه القدرات طبقاً لأفكاره ومعتقداته دور في قدرة الفرد الذهنية على مواجهة العمل الذي يؤديه (Pawelski & Seligman, 2003, 606).

وتتكون الطاقة النفسية من الحالة المزاجية للمشاعر أو الانفعالات المعبرة عن حضور الطاقة والتحفيز والإدراك (Brown, 2012, 177)، وأنه يوجد عدة طرق تتعلق بقوانين الطاقة النفسية التي تؤثر على طاقات الجسم من خلال:

قوة الدافع التحفيز – موجات الدلتا الكامنة في التعاليم الحسية أو الانفعالات غير المهيئه ـ،حيث تُسجل الذكريات والمشاعر والانفعالات ومعتقدات الفرد وأفكاره في المخ وتعمل الطاقة النفسية على نقل هذه البيانات والمعلومات إلى مجال التفكير ومن ثم يظهر التفكير الإيجابي أو السلبي (Brown, 2012,64)، فالطاقة النفسية قد تتخذ الشكل الإيجابي أو السلبي بناء على طبيعة الانفعالات مصدر الطاقة؛ حيث تعتبر الإثارة لسعادة مصدران للطاقة الإيجابية بينما القلق والغضب مصدران للطاقة السلبية. (أسامة راتب،٢٠٠٠ ،١٢٧)

فالطاقة النفسية عبارة عن تنظيم ذاتي مستقل للفرد نحو السعي لتحقيق أهدافه الداخلية(Deco & Ryan, 2008).

ويعرفها عبد الستار الضمد (٢٠١٩، ٨١) بأنها الشدة والحيوية التي يؤدي بها العقل الوظائف الموكلة إليه. وهي قدرة الفرد ومسئوليته عن القيام بعمل يتطلب مجموعة من الأنشطة والمهارات، وفي نفس الوقت قدرته على التحكم في مصادر الطاقة الإيجابية، والتحكم في مصادر الطاقة السلبية لإنجاز هدف محدد (منى محمود، ٢٠١٦، 7).

فهي بمثابة قوة كامنة داخل الفرد يتم تحركها من خلال المصادر الإيجابية والتي تساعد الفرد على شعوره بالطاقة الإيجابية وخفض الطاقة السلبية كما تساعده على أداء الأعمال بكفاءة والتكيف مع الحياة والتفكير بإيجابية (رابعة مسحل، ٢٠١٧، ١١)

وتتباين مستويات الطاقة النفسية داخل الفرد الواحد طبقاً لطبيعة المواقف التي يمر بها الفرد (حمدي زيدان، ٢٠١٤، ٢٩) فهناك مواقف تستدعي طاقة نفسية منخفضة نسبياً كما في بعض حالات مشاهدة التلفاز أو الحديث مع الأصدقاء في حين بعض المواقف الأخرى تستدعي توفر مستويات مرتفعة من الطاقة النفسية كالمنافسات الرياضية أو موقف القيادة في الفريق. وصنف Psicol (2008) الطاقة النفسية إلى مستويين يوضحان مدى استغلال الفرد لطاقاته وإمكاناته وهما:

المستوى التحتي: يعبر عن ميل الفرد إلى الروتين ويتسم الفرد بسرعة الإرهاق والحذر.

المستوى الفوقي: يتسم الفرد بالحيوية والاستقلال العقلي والعطاء.

النظريات التي فسرت الطاقة النفسية :

نظرية أدلر (1937) : اهتم أدلر بالطاقة النفسية من خلال مفهوم الغائية أو هدف الحياة وقال إن الشخصية لا يمكن أن تنمو وتتكون إلا إذا كانت النفس الإنسانية تتجه في نشاطها اتجاهاً هادفاً يوجهها، وبيّن أدلر أن هدف الحياة ينظم للفرد سلوكه نحو غاية معينة وتنخفض الطاقة النفسية عندما يكون اتجاه الفرد موجهاً نحو غاية وهمية أو هدف لا يستطيع تحقيقه(زيدان، ٢٠١٤: ٣١)

نظرية سيلجمان علم النفس الإيجابي (Martin Seligman,2003) : يهتم علم النفس الإيجابي بدارسة الطاقة النفسية الإيجابية في الإنسان حيث يرى سيلجمان أن التفكير الإيجابي يعتمد على الثقة وأن كل شيء يحدث في الحياة يرجع إلى أفكارنا ومعتقداتنا وإيمان الفرد بنفسه وبالعالم, وتهتم نظرية علم النفس الإيجابي ببناء التمكين الشخصي أو الذاتي وبناء الطاقة النفسية والقوة في الحياة من خلال البحث في وسائل وبناء الاقتدار عند الكبار والشباب وذلك على مختلف المستويات الذهنية والمعرفية والسلوكية والمهنية والاجتماعية (Seligman ,2003,161).

وأكد سيلجمان أستاذ علم النفس بجامعة بنسلفانيا إلى ضرورة الاهتمام بتفجير الطاقة النفسية الكامنة

في الأفراد بدلاً من التركيز على الأمراض والاضطرابات وقد تعاظم دور الاتجاه الإيجابي والنظرة الإيجابية، ووضع سيلجمان وآخرون قائمة تضم أربعة وعشرين عنصراً تمثل استراتيجيات الفكر الإيجابي للفرد منها (الحكمة، والمعرفة، والشجاعة، والنزعة الإنسانية، والاعتدال)، وأن توظيف الإنسان لهذه الصفات تجعله يحقق السعادة الحقيقية (Seligman,2002,p8) وأتضح سيلجمان أن تبني هذه الصفات يساعد على تخطي الفشل وتحمل التحديات المختلفة (Seligman,2004,606).

نظرية المجال ليفين(1947): أطلق ليفين على نوع الطاقة التي تقوم بالأعمال النفسية اسم الطاقة النفسية، حيث تنطلق الطاقة النفسية عندما يحاول الجهاز النفسي والشخصي العودة إلى التوازن بعد أن يوضع في حالة من انعدام التوازن وينتج انعدام التوازن هذا عن ازدياد التوتر في جزء من أجزاء الجهاز النفسي بالقياس إلى بقية أجزائه سواء كان ذلك نتيجة تنبيه خارجي أم تغير داخلي ، وعندما يتساوى التوتر داخل الجهاز كل مرة يتوقف توليد الطاقة بأسره إلى الراحة، وقد سمى ليفين الحقائق النفسية بالحيز الشخصي أو حيز حياة الفرد وقد تكون هذه الحقائق النفسية ذات قوى إيجابية أو قوى سلبية تدفعه إلى اتجاه آخر وأن التفاعل بين القوة الإيجابية والسلبية تدفع الفرد إلى حيز الحياه أو تشده بعيداً عنها ويرشد السلوك تجاه إعادة حل التوازن بين القوى المتصارعة(الراشد و حسين، ٢٠١٩: ١٦٨) .

ـ الدراسات السابقة:

دراسة (King etal،2006)

هدفت إلى دراسة العلاقة بين الطاقة الايجابية ومعنى الحياة ومدى إمكانية تعزيز الطاقة الايجابية، أجريت الدراسة على (568) طالب من طلاب علم النفس الجامعيين في جامعة ميسوري بكولومبيا، تراوحت أعمارهم من (١٩: ٤٣) سنة، وأظهرت النتائج أن أبعاد الطاقة الايجابية كانت مرتبطة بشكل كبير بمعنى الحياة، كما كشفت اختبارات الفروق بين الجنسين عن وجود اختلاف حيث كانت الاناث أعلى من الذكور في معنى الحياة والطاقة الايجابية، كما أوضحت النتائج أن الطاقة الايجابية تؤهب الافراد للشعور بأن الحياة لها معنى.

دراسة مكاوى (٢٠١٢)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف علي الطاقة النفسية الفعالة وعلاقتها بمعنى الحياة لدى الشباب الجامعي المشاركين في ثورة ٢٥ يناير، تكونت العينة من (130) طالباً وطالبة من الطلاب المشاركين في ثورة ٢٥ يناير ، واشارت النتائج إلى تأكيد الارتباط القوى بين الطاقة النفسية ومعنى الحياة لدى عينة الدراسة وهو ما يؤكد أن معنى الحياة هو تفسير لأهمية حياة الشخص من جهة وأهدافه وغاياته في الحياة من جهة أخرى وأن معنى الحياة هو الغرض من وجود الانسان والسعي نحو تحديد هذه الأهداف وهذا لا يأتي إلا من خلال نفسية فعالة، وأسفرت الدراسة عن نتيجة مؤداها وجود علاقة بين الطاقة النفسية الفعالة ومعنى الحياة لدى عينة الدراسة من الشباب الجامعي المشاركين في ثورة ٢٥ يناير.

دراسة حلا (٢٠١٩) : الطاقة النفسية وعلاقتها بالانغماس الوظيفي لدى موظفي جامعة الأنبار ،تهدف الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين الطاقة النفسية والانغماس الوظيفي لدى

موظفي جامعة الأنبار قامت الباحثة ببناء مقياس الطاقة النفسية على ضوء نظرية سيلجمان وأعداد مقياس الانغماس الوظيفي، وقد بلغت عينة البحث (٣٢٠) موظف وموظفة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية وأشارت نتائج الدراسة ان عينة البحث تتمتع بمستوى عالي من الطاقة النفسية وان أفراد العينة يتمتعون بانغماس وظيفي.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث : اعتمدت الباحثتان في البحث الحالي المنهج الوصفي (Methods Descriptive)، لكونه أنسب المناهج لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات والكشف عن الفروق فيما بينها من أجل الوصف، والتحليل للظاهرة المدروسة، إذ يُعد المنهج الوصفي أسلوبا من أساليب البحث العلمي، وإنه يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيرا كمياً، أو كيفياً؛ فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً ليوضح مقدار هذه الظاهرة، أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (الختاتنة وآخرون، ٢٠٢٠: ٤٩).

أولاً - مجتمع البحث:

يمثل مجتمع البحث جميع مفردات الظاهرة التي تقوم الباحثتان بدراستها، وينبغي عليه تحديد المجتمع الأصلي تحديداً واضحاً ودقيقا ومعرفة العناصر الداخلية له (الجبوري، ٢٠١٣: ١٢٨) ، كما أنّ المجتمع هو المجموعة الكلية الأكبر الذي يفترض أن يتم تعميم نتائج الدراسة عليه (البطش وأبو زينة، ٢٠٠٧: ٩٧)، وقد تمثل مجتمع البحث الحالي بطالبات قسم رياض الأطفال في كلية التربية للبنات/جامعة بغداد، والبالغ عددهن (**341**) طالبة للعام الدراسي(2024-2025) ،واللاتي يتوزعن على الصفوف كما هو موضح في الجدول (١).

الجدول (١) مجتمع البحث موزع بحسب الصفوف

الصفوف الدراسية	العدد
الاول	98
الثاني	60
الثالث	89
الرابع	94
المجموع	341

ثانياً - عينة البحث:

يقصد بالعينة عدد من المفردات التي يتم سحبها من المجتمع، على وفق طريقة منهجية علمية من أجل أن تمثل المجتمع تمثيلاً مناسباً (عطيوي، ٢٠٠٠ : ٩٠)، وقد أشارت أدبيات القياس النفسي الى أنّ هناك عدداً من الأسس العلمية السليمة التي تمكن الباحث من الوصول الى عينة بحثه، واعتمدت الباحثتان في اختيار عينة بحثها على الطريقة الطبقية العشوائية، إذ بلغ حجم العينة(50) طالبة من الصفوف الاربعة ، وكما موضح في الجدول (٢).

الجدول (٢) توزيع أفراد العينة بحسب الصفوف

الصفوف الدراسية	العدد
الاول	25
الثاني	10
الثالث	10
الرابع	5
المجموع	50

ثالثاً - أداة البحث:

إن أدوات البحث يتم استعمالها من قبل الباحث من أجل جمع المعلومات المرتبطة بأهداف بحثه، والتي يتم استعمالها أساساً من أجل الإجابة عن تساؤلات البحث، أو من أجل إصدار الأحكام المرتبطة برفض فرضيات البحث أو قبولها (عطية ، ٢٠١٠: ٢٠٣)، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثتان ببناء مقياس **الطاقة النفسية.**

الخصائص القياسية (السيكومترية) للمقياس:

أ - صدق المقياس:

ولتحقيق صدق معالجة المعلومات لمقياس الطاقة النفسية قامت الباحثتان باستخراج نوعين من الصدق، وهما كالآتي:

1 - الصدق الظاهري: وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين وكما تم ذكره سابقاً في صلاحية الفقرات.

الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
1	0.51	دالة	6	0.62	دالة	11	0.44	دالة	16	0.36	دالة
2	0.52	دالة	7	0.60	دالة	12			17		
3	0.49	دالة	8	0.62	دالة	13	0.58	دالة	18	0.44	دالة
4	0.49	دالة	9	0.46	دالة	14	0.41	دالة	19	0.38	دالة
5	0.68	دالة	10	0.41	دالة	15			20		

٢ - صدق البناء : وقد تحققت الباحثتان من هذا النوع من الصدق عن طريق مؤشرين هما:

أ - حساب القوة التمييزية لمقياس الطاقة النفسية.

ب - الاتساق الداخلي: إذ تحققت الباحثتان منه عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس وبدرجة المجال الذي تنتمي إليه الفقرة، فضلاً عن درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس.

– ثبات المقياس: استخدمت الباحثتان في حساب الثبات بطريقة واحدة:

تحققت الباحثتان من ثبات مقياس الطاقة النفسية بطريقة الفا كرو نباخ وذلك بالاعتماد على بيانات العينة الكلية، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.81) بعد حذف الفقرات (12-15-17-. 20)

طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest)

قامت الباحثتان بتطبيق الاختبار على عينة من الطالبات والبالغ عددهن (٥٠) طالبة، تم التطبيق الأول للاختبار بتاريخ، وبعد مرور مدة (١٥) يوماً تم تطبيق الاختبار نفسه على نفس العينة ،وكان التطبيق ميدانياً لأفراد العينة، حيث بلغ معامل الثبات (87) وهو معامل ثبات عالي.

إجراءات التجربة الاستطلاعية

من الضروري التحقق من مدى فهم العينة لمفردات المقياس ، ومدى وضوح تلك الفقرات لديهم (فرج، ١٩٨٠: ١٦٠) ، لذا توجب على الباحثتان القيام بالتجربة الاستطلاعية على عينة صغيرة تتشابه خصائصها مع عينة البحث الرئيسة، إذ لابد من التحقق من مدى

فهم أفراد العينة للفقرات، ومعرفة مدى وضوح تعليمات المقياس ، فضلاً عن حساب الوقت الذي يستغرقه أفراد العينة في الإجابة على المقياس، وقد تكونت العينة الاستطلاعية من (50) طالبة تم اختيارهن عشوائياً من الصفوف (الأول، والثاني والثالث والرابع)، وبواقع (25) طالبة من كل صف.

التحليل المنطقي للفقرات (صلاحية الفقرات):

يُعد التحليل المنطقي ضرورياً في بداية إعداد فقرات المقياس، إذ يُمثل المظهر العام للمقياس وسيلة من وسائل القياس العقلي، إذ أن عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى صلاحية فقراته في قياس الخاصية المراد قياسها يعد نوعاً من أنواع الصدق الذي يطلق عليه الصدق الظاهري (Moss,1994:231)، وقد تحقق ذلك من خلال الآتي:

أ - عرض الأداة على لجنة محكمين بصيغته الأولية:

قامت الباحثتان بعرض الأداة بصورتها الأولية مع موجز نظري يوضح الأساس الذي يقوم عليه مقياس الطاقة النفسية ملحق (١) على مجموعة من المحكّمين والمتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية، ورياض الأطفال والقياس والتقويم، والبالغ عددهم (٥) محكماً، لغرض تقويم المقياس والحكم عليه، وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها، اعتمدت الباحثتان نسبة اتفاق (٪٨٠) لقبول الفقرات، إذ تم الإبقاء على جميع الفقرات مع إجراء بعض التعديلات.

ب - إعداد تعليمات المقياس

بعد الانتهاء من إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمين على فقرات المقياس بصورته الأولية، وضعت الباحثتان لأفراد العينة تعليمات الاستجابة على المقياس، وقد حرصت على أن تكون واضحة ومناسبة وتضمنت التعليمات هدف المقياس بصورة ضمنية لأن المقاييس النفسية عادةً إذا كان هدفها واضحاً للمستجيب قد تؤدي إلى تزييف الإجابة (فائق وعبد القادر ، ١٩٧٣ : ١٦٧) ، بسبب مشكلة المرغوبية الاجتماعية (Desirability Social)، أي جعل الأفراد يظهرون أنفسهم بصورة مقبولة اجتماعيا، لذلك تم التأكيد على أن هذه الإجابات هي لأغراض البحث العلمي فقط وسوف لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة، وأنه لا توجد هناك حاجة لذكر اسم المستجيب، وكذلك تضمنت التعليمات كيفية الإجابة على فقرات المقياس، ووضعت لغرض الاستجابة ثلاثة بدائل وعلى المستجيب أن يختار أحد تلك البدائل، وأنه ليس هناك إجابة صحيحة، أو خاطئة، وأنّ الإجابة الصحيحة هي التي تعتقد أنها تنطبق عليك أكثر من غيرها، وتضمنت التعليمات كذلك ملء البيانات الخاصة بالمعلومات لأفراد العينة.

إجراءات البحث

أ- القوة التمييزية لفقرات المقياس: ولتحقيق ذلك أتبعت الباحثتان الخطوات الآتية:

-1- قامت الباحثتان بتطبيق مقياس الطاقة النفسية (ملحق 2) على عينة عشوائية من طالبات رياض الاطفال.

2ـ تصحيح كل استمارة وتحديد الدرجة الكلية لكل منها.

3- ترتيب الدرجات التي حصل عليها الطلبة تنازليا (من أعلى درجة إلى أدنى درجة).

4- اختيار نسبة قطع لتحديد المجموعتين الطرفيتين، أذ أشار أيبل Elbe إلى أن نسبة (27) تعد أفضل نسبة لتحديد المجموعتين المتطرفتين وذلك لأنه على وفق هذه النسبة يتم الحصول على عينة بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن (Eble,1972,p.261).

وفي ضوء هذه النسبة (27) بلغ عدد الاستمارات لكل مجموعة (14) استمارة، أي إن عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل بلغ (28) استمارة.

5- قامت الباحثتان بتطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة ، وتعد الفقرة مميزة إذا كانت القيمة التائية المحسوبة أعلى

من القيمة التائية الجدولية[1]، والجدول (3) يوضح ذلك .

(1) القيمة التائية الجدولية عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (26) تساوي (2.05)

الجدول (3) القوة التمييزية لمقياس الطاقة النفسية باستعمال العينتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	الدلالة
1	عليا دنيا	3.79 2.71	0.43 1.33	2.88	دالة
2	عليا دنيا	3.71 2.14	0.73 1.35	3.83	دالة
3	عليا دنيا	3.36 2.14	0.84 1.17	3.16	دالة
4	عليا دنيا	2.93 1.86	1.21 1.1	2.46	دالة
5	عليا دنيا	3.29 1.71	0.83 0.99	4.55	دالة
6	عليا دنيا	3.14 1.86	0.95 1.03	3.44	دالة
7	عليا دنيا	3 1.64	0.96 1.01	3.65	دالة
8	عليا دنيا	3.21 1.64	0.7 1.01	4.79	دالة
9	عليا دنيا	2.93 1.71	1 0.99	3.23	دالة
10	عليا دنيا	2.86 1.86	1.03 1.17	2.41	دالة
11	عليا دنيا	2.79 1.97	1.19 1.12	2.29	دالة
12	عليا دنيا	2.29 1.43	1.07 1.22	1.89	غير دالة
13	عليا دنيا	2.71 1.14	0.91 0.95	4.46	دالة

دالة	2.88	0.99 1.1	2.29 1.14	عليا دنيا	14
غير دالة	1.12	1.1 0.91	2.14 1.14	عليا دنيا	15
دالة	2.23	1.01 0.85	2.36 1.57	عليا دنيا	16
غير دالة	1.03	1.05 0.77	2.21 1.86	عليا دنيا	17
دالة	3.33	0.84 0.74	2,64 1.64	عليا دنيا	18
دالة	2.08	1.02 0.66	2.5 1.67	عليا دنيا	19
غير دالة	1.63	0.79 0.61	2.21 1.71	عليا دنيا	20

من الجدول اعلاه يتبين أن الفقرات جميعها مميزة لأن قيمها التائية المحسوبة أعلى من التائية الجدولية البالغة (2.05) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (26) عدا الفقرات (12-15-17-20)

ب ـ علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس صدق (الفقرة Item Validity) :

ولتحقيق ذلك استعملت الباحثتان معامل ارتباط بيرسون Pearson لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس الطاقة النفسية والدرجة الكلية ل (50) استمارة أي العينة ككل، وعند موازنة قيم الارتباط مع قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية البالغة (0.27) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (48) أتضح أن الارتباطات كلها دالة إحصائيا .

التطبيق النهائي لقياس الطاقة النفسية

بعد إكمال إعداد أداة البحث والمتمثلة بمقياس (الطاقة النفسية)، وبعد أن تحقق الصدق قامت الباحثتان بتطبيق الأداتين على عينة البحث البالغ عددها (50) طالبة من طالبات قسم رياض الأطفال / كلية التربية للبنات / جامعة بغداد / للعام الدراسي (2024- 2025) / الدراسة الصباحية، وللصفوف الدراسية (الأول، والثاني والثالث والرابع)،

الوسائل الاحصائية (Statistical Means)

تمت معالجة بيانات البحث باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spssوالتي تضمنت الوسائل الإحصائية الآتية:

١ - معادلة النسبة المئوية لاستخراج نسبة اتفاق الخبراء حول صلاحية الفقرات.

2- الاختبار الثاني (t-test) لعينتين مستقلتين: لاستخراج القوة التمييزية الفقرات المقياسين.

3 - الاختبار الثاني (t-test) لعينة واحدة: لقياس الطاقة النفسية لدى طالبات قسم رياض الأطفال.

الفصل الرابع

نتائج البحث

- قياس الطاقة النفسية لدى طالبات رياض الاطفال

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثتان بتطبيق مقياس الطاقة النفسية على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (50) طالبة ، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (37.40) درجة وبانحراف معياري مقداره (8.27) درجة ، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي [2] للمقياس والبالغ (32) درجة ، وباستعمال الاختبار الثاني (t-test) لعينة واحدة تبين أن الفرق دال إحصائيا ولصالح المتوسط الحسابي ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.96) بدرجة حرية (49) ومستوى دلالة (0.05) والجدول (3) يوضح ذلك .

جدول (3)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الطاقة النفسية

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
50	37.40	8.27	32	4.62	1.96	49	دال

تشير نتيجة الجدول (4) الى ان عينة البحث لديهم الطاقة النفسية بمستوى مرتفع.

بينت النتائج وجود طاقة نفسية لدى طالبات قسم رياض الاطفال، والسبب يعود إلى وجود مثيرات ايجابية في بيئة الطالبات اوجدت مستوى عالي من الطاقة النفسية.

2ـ ثم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس (الطاقة النفسية) وذلك من خلال جمع أوزان بدائل المقياس الخمسة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس والبالغة (16) فقرة.

المصادر

1ـ ابو عاصي، ضياء فيصل ,2021, فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستويي الطاقة النفسية والمناعة النفسية لدى طلاب الجامعة في ضل جائحة كورونا، جامعة العريش، كلية التربية، مجلة كلية التربية .

2ـ الامارة، اسعد شريف، الضغوط النفسية , مجلة النبأ , العدد 54, 2001.

3ـ البطش، محمد وليد وأبو زينة، فريد كامل. (٢٠٠٧): مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل والإحصائي، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

4ـ الجبوري، حسين محمد جاود (٢٠١٣) : منهجية البحث العلمي، دار الصفاء للنشر، عمان، الأردن.

5ـ راتب، أسامة كامل (٢٠٠٤) تدريب المهارات النفسية في المجال الرياضي، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة .

6ـ رشاد عبد العزيز موسي (2014) , الارشاد التحفيزي للطاقة الايجابية طرح جديد لتحقيق التوافق النفسي . المجلة العلمية لجامعة 6 اكتوبر , 2(2) , 255ـ 267.

7ـ الراشد , صفاء حامد تركي وحسين , حلا خضير صوكر (2019) . الطاقة النفسية وعلاقتها بالانغماس الوظيفي لدى موظفي جامعة الانبار , مجلة جامعة الانبار للعلوم الانسانية , كلية التربية , جامعة الانبار , ع (3) ,ص 162ـ197.

8- زيدان، حمدي (٢٠١٤): الطاقة النفسية وقوة الذات، دار الكتاب الجامعي، ألعين، الإمارات العربية المتحدة، ط1 , السقا، صلاح .

9ـ الضمد , عبد الستار (2019), تأثير تنمية الطاقة النفسية كمركز للاعداد النفسي , جامعة البصرة / كلية التربية البدينة .

10ـ عطية , محسن علي (2010) , البحث العلمي في التربية , دار المناهج للنشر والتوزيع , عمان , الاردن .

11ـ عطيوي , جودن (2000) ,اساليب البحث العلمي ,مفاهيمه ,ادواته ,طرقه الاحصائية ,دار الثقافة للنشر ,عمان ,الاردن .

12ـ عبد الستار جبار الضمد (2019) تأثير تنمية الطاقة النفسية كمرتكز للاعداد النفسي في تطوير التصرف الخططي للاعبين الشباب بكرة القدم . المجلة الدولية للعلوم النفسية والرياضية ,(1), 79ـ 88.

13ـ الفلاحي ,حسين حمود ابراهيم (2011),الطاقة النفسية واتجاهات الابداع , المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين ـ الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب , المجلس العربي للموهوبين , مج (2) ,ص1ـ6.

14ـ مكاوي ,صلاح (2012),الطاقة النفسية الفعالة وعلاقتها بمعنى الحياة لدى الشباب الجامعي المشاركين في ثورة (25) يناير ,مجلة كلية التربية ,جامعة الزقازيق ,ع76,دراسات تربوية ونفسية.

15ـ متولي ,مصطفى (1983), الاشراف الفني في التعليم ,دراسة مقارنة ,دار المطبوعات الجديدة ,الاسكندرية .

16ـ مسحل ,رابعة عبد الناصر محمد (2017),الطاقة النفسية الفعالة وعلاقتها بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى عينة من الشباب الجامعي من الجنسين ,المجلة الدولية للتنمية ,مج (6) ,ع(1) ,ص9ـ 24.

الملاحق

م/ مقياس الطاقة النفسية بصيغته الاولية

حضرة الاستاذة الفاضلة

تروم الباحثتان بأجراء بحث عن (الطاقة النفسية لدى طالبات قسم رياض الاطفال) نرجو من حضراتكم الاجابة على فقرات الاستبانة وابداء آرائكم العلية في مدى صلاحية الفقرات.

الطاقة النفسية: بانها طاقة داخلية ايجابية تعبر عن نفسها في القوة والحيوية التي يؤدي بها العقل والجسد وظائفها الموكلة اليها هي تقود الفرد نحو تحدي كل ما يعقيه ويقف امامه في سبيل تحقيق اهدافه فيتحقق له التوافق والسواء النفسي (مسحل, 2017)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	تعديل
1	ارتب ملاحظاتي قبل البدء في الدراسة			
2	اتمتع بأفكار متجددة لكن ظروف الدراسة داخل القسم تمنعني			
3	انقل ما تعلمته الى مواقف جيدة			
4	اعتمد على معلوماتي في حل مشاكلي			
5	اقوم دائما بتسجيل افكاري في دفتر خاص			
6	يصعب عليه التركيز في موضوعات متعددة			
7	يصعب عليه التعامل مع افكار الاخرين			
8	اسعى لتطوير اساليبي الابداعية والارتقاء بها			
9	اسعى لتطوير اساليبي الإبداعية			
10	افكر ملياً قبل الاجابة عن سؤال ما			
11	اتجنب التفكير بأخطائي لكي انساها			
12	اختلط دائما بالأشخاص الايجابيين			
13	اقارن نفسي مع الآخرين			
14	اسامح الآخرين عند ايذائهم لي			
15	اعاني من سوء الحظ			
16	اتوقع ان الآخرين يتربصون بي			

17	اسعد عندما اعمل مع زميلاتي			
18	اتعامل مع المشكلات بهدوء وفاعلية			
19	الوم نفسي في حالة اتخاذي قرار غير صائب			
20	يصعب عليه التعامل مع افكار الاخرين			

ملحق

(اسماء السادة المحكمين الذين استعانت بهم الباحثتان)

ت	اللقب العلمي	اسم الخبير	التخصص	مكان العمل القسم / الكلية
1	م.م	مريم نوري	رياض الاطفال	رياض الاطفال / كلية التربية للبنات
2	أ.م.د	شيماء حارث محمد	رياض الاطفال	رياض الاطفال / كلية التربية للبنات
3	م	هند لؤي	رياض الاطفال	رياض الاطفال / كلية التربية للبنات
4	أ.د	الطاف ياسين	رياض الاطفال	رياض الاطفال / كلية التربية للبنات
5	أ.م.د	انوار فاضل	رياض الاطفال	رياض الاطفال / كلية التربية للبنات

جامعة بغداد **الملحق (2)**

كلية التربية للبنات

قسم رياض الاطفال

م/ الطاقة النفسية بصيغته النهائية

عزيزتي الطالبة

تحية طيبة .....

تروم الباحثتان بأجراء بحث عن (الطاقة النفسية لدى طالبات قسم رياض الاطفال) خدمة للبحث العلمي نرجو منكم مساعدتنا من خلال الاجابة على الفقرات الاتية بوضع علامة (√) تحت البديل الذي يمثل رأيكم ولا داعي لذكر الاسم . شاكرين تعاونكم معنا.

الطاقة النفسية: بانها طاقة داخلية ايجابية تعبر عن نفسها في القوة والحيوية التي يؤدي بها العقل والجسد وظائفها الموكلة اليها هي تقود الفرد نحو تحدي كل ما يعقيه ويقف امامه في سبيل تحقيق اهدافه فيتحقق له التوافق والسواء النفسي (مسحل, رابعة عبد الناصر محمد 2017)

الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي احياناً	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق عليه ابداً
ارتب ملاحظاتي قبل البدء في الدراسة					
اتمتع بأفكار متجددة لكن ظروف الدراسة داخل القسم تمنعني.					
انقل ما تعلمته الى مواقف جيدة					
اعتمد على معلوماتي في حل مشاكلي					
اقوم دائما بتسجيل افكاري في دفتر خاص					
يصعب عليه التركيز في موضوعات متعددة					
يصعب عليه التعامل مع افكار الاخرين					
اسعى لتطوير اساليبي الابداعية والارتقاء بها					
اسعى لتطوير اساليبي الابداعية					
افكر ملياً قبل الاجابة عن سؤال ما					
اتجنب التفكير بأخطائي لكي انساها					
اختلط دائما بالأشخاص الايجابيين					
اقارن نفسي مع الآخرين					
اسامح الآخرين عند ايذائهم لي					
اعاني من سوء الحظ					
اتوقع ان الآخرين يتربصون بي					
اسعد عندما اعمل مع زميلاتي					
اتعامل مع المشكلات بهدوء وفاعلية					
الوم نفسي في حالة اتخاذي قرار غير صائب.					
يصعب عليه التعامل مع افكار الاخرين					

الادمان على الانترنت وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة

د.مختار بوفرةد.يوسف لعجيلات
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية/جامعة معسكر/الجزائر

د.قصير بن سالم
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية/جامعة معسكر/الجزائر

Doi: 10.5281/zenodo.14262235

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى إدمان الانترنت لدى طلبة الجامعة، والتعرف على الفروق في مستوى إدمان الانترنت لدى الطلبة تبعا لمتغير المستوى،وكذا الكشف عن الاختلافات في مستوى ادمان الانترنت تبعا لمتغير عدد ساعات الاستخدام،تكونت عينة الدراسة من 110 طالب وطالبة من جامعة معسكر بالغرب الجزائري، طبق عليهم مقياس إدمان الانترنت، وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وكشفت النتائج عن وجود مستوى منخفض من إدمان الانترنت لدى طلبة الجامعة،كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في إدمان الانترنت تبعا لمتغير المستوى،كما توصلت إلى وجود اختلافات في مستوى إدمان الانترنت تبعا لمتغير عدد استخدام الانترنت في اليوم ولصالح الطلبة الذين يستخدمون أكثر من 11 ساعة يوميا.

الكلمات المفتاحية:الادمان،الأنترنت،طلبة،الجامعة.

Abstract

The study aimed to reveal the level of Internet addiction among university students, and to identify the differences in the level of Internet addiction among students according to the level variable, as well as to reveal the differences in the level of Internet addiction according to the variable of the number of hours of use. The study sample consisted of 110 male and female students from the University of Mascara in western Algeria, to whom the Internet addiction scale was applied, and the data were statistically processed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program, and the results revealed a low level of Internet addiction among university students. The results also showed no statistically significant differences in Internet addiction according to the level variable, and it also concluded that there were differences in the level of Internet addiction according to the variable of the number of Internet uses per day and in favor of students who use more than 11 hours per day.
Keywords: Addiction, Internet, Students, University.

المقدمة والخلفية النظري:

أصبحت تكنولوجيا الاعلام والاتصال توفر فوائد وإشباع لحاجات ورغبات الانسان، وتسهل على المجتمعات الحديثة كسر الحواجز والعقبات وكذا تسهيل التواصل الإنساني ما جعل العالم قرية صغيرة ولعل أهم الانجازات التكنولوجيا المنجزة ما يسمى بالشبكة العنكبوتية، أو العالم الرقمي أو الافتراضي، بالرغم من اختلاف التسميات إلى أن المعنى واحد،وشهد استخدام الشبكة العنكبوتية معدلات قياسية في العالم إذ في سنة 2014 وصل معدل الاستخدام نسبة 65,5%،كما صدر في تقرير المركز الأمريكي لإحصائيات التعليم لسنة 2003 أن 78% من المراهقين في الفئة العمرية 15- 17 سنة هم من مستخدمي الإنترنت (الجبيله،301:2016)،كما توصلت إحدى الدراسات بالولايات المتحدة الامريكية أن نسبة 90 % من الشباب يستخدمون شبكة الانترنت و 74% منهم لديهم روابط وصل بالأنترنت(علاء،210:2010)،وتختلف استخدامات الانترنت من فرد إلى آخر ومن فئة عمرية لأخرى إذ نرى فئة تستخدمها في إدارة أعمالها التجارية والاقتصادية وفئة لملء الفراغ واللعب واللهو بينما نجد فئة أهل العلم تستخدمها من أجل البحث والعطاء وتبادل المعرفة العلمية،وبالتالي اعتبرت الانترنت نعمة من النعم لا يمكن للإنسان في القرن الواحد والعشرون الاستغناء عنها لما توفره له من استخدامات ووظائف فيما يخدم مصالحه الخاصة والعامة، وجعلته يجول ويسرح ويمرح عبر العالم بكبسة زر، ولكن لا يختلف إثنان على انها قد أصبحت نقمة من النقم تهدد البشرية نتيجة سوء استخداماتها ومن التداعيات الحديثة التي ارتبطت بالشبكة العنكبوتية ما عرف بإدمان الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، إذ أشارت مجلة النيوز ويك أن 32 % من مستخدمي شبكة الانترنت يعانون من إدمانها المفرط.

وإن الادمان على الانترنت أصبح يشكل هاجسا على المجتمعات حيث معظم أفرادها وإذ لم نقل غالبيتهم مدمن على النت، وفي حالة استمرار هذا الوضع وعدم القدرة على السيطرة والتحكم فيه سيأخذ منحنى خطير،واعتبر فئة المراهقين الشباب من أكثر ضحايا هذه التكنولوجيا نتيجة توفر النت والأجهزة بمختلف أنواعها،وطلبة الجامعة هم من فئة المراهقين الشباب الذين مستهم هذه الظاهرة وأثرت عليهم من كل النواحي النفسية والاجتماعية والأكاديمية،ومن هنا جاءت الحاجة للبحث والتعرف على مستوى الادمان على الانترنت وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، ومن هنا تم طرح التساؤلات التالية:

- ما مستوى الادمان على الانترنت لدى طلبة الجامعة؟
- هل توجد فروق في مستوى الادمان على الانترنت تبعا لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق في مستوى الادمان على الانترنت تبعا لمتغير المستوى؟

فروض الدراسة:

- مستوى ادمان الانترنت لدى طلبة الجامعة عال.
- توجد فروق في مستوى الادمان على الانترنت تبعا لمتغير الجنس.
- توجد فروق في مستوى الادمان على الانترنت تبعا لمتغير التعليمي.

أهداف الدراسة:

- هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى ادمان الانترنت لدى طلبة الجامعة.
- الكشف عن الفروق في مستوى إدمان الانترنت لدى الطلبة بين الجنسين.
- معرفة الاختلافات في مستوى إدمان الانترنت لدى الطلبة تبعا للمستوى الدراسي

- محاولة الخروج بنتائج علمية من خلال الدراسة التطبيقية وطرح توصيات كمساهمة في إثراء الحلول العملية لظاهرة الادمان على الانترنت.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة في تحديد مستوى ادمان الانترنت لدى شريحة مهمة من المجتمع وهي فئة طلبة الجامعة التي ينبغي رعايتها لمواجهة الثورة المعلوماتية التي تغزو العالم.
- تعزيز ميدان الدراسات والبحوث بدراسة حديثة في تحديد مستوى الادمان على الانترنت وخصوصا على المستوى المحلي.
- مساعدة المتخصصين في بناء برامج علاجية لمساعدة فئة المراهقين في التخفيف من الاستخدام المفرط للانترنت وتوجيههم نحو الاستخدام الصحيح والفعال.

تحديد المفاهيم الإجرائية:

ادمان الانترنت:

الدرجة التي يحصل عليها التلميذ من خلال أجابته على مقياس ادمان الانترنت اذ تتراوح أدنى قيمة صفر(0) وأقصها أربع وثمانون(84).

الخلفية النظرية:

- مفهوم إدمان الانترنت:

عرفت يونج Young(1998) ادمان الانترنت بأنه استخدام الانترنت أكثر من 38ساعة أسبوعيا دون وجود سبب وظيفي أو أكاديمي يدفع إلى ذلك ومشابه لإدمان الميسر من حيث الطبيعة المرضية لكليهما وبهذا فهو اضطراب ضبط الانفعالات(كردي،138:2009).

يعرف شارلتونCharlton(2002) ادمان الانترنت على أنه حالة من الاستخدام المرضي وغير التوافقي للانترنت تؤدي إلى اضطرابات اكلينيكية يستدل عليها بوجود بعض المظاهر كالتحمل والأعراض الانسحابية(ابريعم،222:2015).

أما من وجهة نظر تشنغ Zhng (2007) الإدمان على الإنترنت فهو حالة عقلية تتميز بالاستخدام المفرط للإنترنت، وعادة ما يضر المستخدم، وعموما يُفهم هذا الإدمان على أنه اضطراب عقلي ينطوي على السلوك القهري، عندما يكون شخص ما متصل بالإنترنت باستمرار، يمكن وصفه على ذلك بأنه شخص مدمن(خيلان وأحمد،77:2021)

ويعرفه زيدان(2008) بأنه الاستخدام المفرط للانترنت من حيث الزمن والأغراض حيث يكون الفرد مدفوعا إليه ومنشغلا به عما سواه رغم إرادته ولا يستطيع مقاومته أو الامتناع عنه أو التخلص منه ولا يستطيع أن يتحكم فيه بل يخضع له فيصبح عادة ثابتة مترسخه في حياته اليومية(المومني،364:2015).

أما الزيدي(8:2015) فتعرف ادمان الانترنت أنه الاستخدام المطول لشبكة الانترنت لمدة ستة ساعات أو أكثر في اليوم وعدم قدرة الفرد الاستغناء عنه.

بينما يرى فهد(2016) أن إدمان الانترنت حالة من انعدام السيطرة والاستخدام المفرط للمواقع الالكترونية، ما يؤثر تأثيرا سلبيا في ممارسة الفرد الطبيعية لمهامه الحياتية وتعتريه نتيجة لذلك اضطرابات نفسية وسلوكية واجتماعية قد تتشابه مع غيرها من الاضطرابات التي تعتري الشخص المدمن للعقاقير والمواد المؤثرة نفسيا وسلوكيا(الطيار،409:2016).

وحسب الحساني(280:2022)إدمان الإنترنت يصنف بأنه إدمان سلوكي حيث يعتاد الفرد على استخدام الإنترنت لفترات طويلة بشكل قهري،مما يؤدي إلى تأثيرات سلبية على جوانب حياته الصحية،والنفسية،والاجتماعية،والمهنية.

- أسباب ادمان الانترنت:

يرى بيومي(2002) أن من اهم اسباب إدمان المراهقين على الانترنت بصفة عامة هي:

- انتشار مقاهي الانترنت وتوفر السيولة المالية للمراهقين.
- التأثر بثقافات أخرى خاصة في عصر التطور الهائل في الاتصالات،والمفهوم السلبي للتحضر والقابلية للاستهواء.
- تأثير جماعة الاقران والأصدقاء خاصة إن كانوا مدمنين الانترنت(حمودة،217:2015).

- أنواع ادمان الانترنت:

تقسم يونج Young(1998) إدمان الانترنت إلى خمسة أنواع هي:

- ادمان الفضاء الجنسي أي مواقع الجنس الإباحية.
- إدمان العلاقات أي التي تتم عبر الفضاء المعلوماتي(علاقات قاعات الدردشة)،وإدمان ألعاب لزائد عن الحد.
- إلزام الانترنت مثل المقامرة أو الشراء عبر الانترنت.
- الافراط المعلوماتي مثل البحث عن المعلومات الزائدة عن الحد عبر الانترنت(الزيدي،13:2015).

- النظريات المفسرة للادمان:

أولاً: الاتجاه السيكوديناميي:

يعتمد على خبرات مرحلة الطفولة وارتباط ذلك بسمات الشخصية والاضطرابات والميول والنزعات الموروثة لدى الفرد، فقد يكون لدى الفرد استعداد نظري لإدمان الإنترنت، ولكنه لا يقع في الإدمان إلا إذا توافرت ظروف وأحداث ضاغطة في حياته تدفعه إلى إدمان الإنترنت، ومن ثم يصبح الفرد عرضة للإدمان، ويرى هذا الاتجاه أن إدمان الإنترنت هو استجابة هروبيه من الإحباطات والرغبة في الحصول على لذة بديلة تحقق الإشباع والرغبة في النسيان(خيلان وأحمد،81:2021).

ثانيا:الاتجاه الطبي

يفسر إدمان الإنترنت طبي ا على أساس العوامل الجينية الو ا رثية، والتغيرات الكيميائية التي تحدث في المخ والناقلات العصبية التي تتحكم في سلوك الفرد فتجعله عرضة لإدمان الإنترنت،حيث يساهم السيروتونين في تثبيط السلوك ويؤثر الدوبامين على التعلم والتحفيز، وتؤثر بنية الدماغ أيضا على تطور الإدمان والسلوكيات القهرية،لذلك وجد أن الأفراد الذين يعانون من إدمان الإنترنت لديهم مادة رمادية أقل في مناطق القشرة الحزامية الأمامية،والخلفية اليسرى للدماغ(الحساني،276:2022)

ثالثا:الاتجاه السلوكي

تفسر النظرية السلوكية إدمان الإنترنت على أساس الاشراط الاجرائي لسكنر،فالطلبة يقوم بأنشطة مختلفة يحصل من خلالها على المكافاة، ويقدم الإنترنت العديد من المعززات للفرد فهو يقدم الحب والمتعة والراحة النفسية والجسمية، كما يعد وسيلة للهروب من مشكلات الواقع وكل هذا يعتبر من معززات السلوك لدى الطلبة فيسعى الطلبة وراء هذه المعززات عن طريق الإنترنت(هندر،380:2022).

رابعا:الاتجاه المعرفي

تغزو هذه النظرية ادمان الانترنت إلى بنى معرفية وأفكار خاطئة تجعل المدمن يستعيض بالواقع الافتراضي عن الواقع الحقيقي،كذلك الرغبة في الاكتشاف والتوصل إلى المعلومات عن طريق البحث ووفقا لبروبز يزداد شغف الحصول على المعلومات بشكل حلزوني يبدأ بسيطا ثم يتطور ويزداد سعة وتعقيدا بمرور الوقت وبتراكم الخبرات وتكوين الأبنية المعرفية والتصورات الذهنية،وتنتج الرغبة في الاستكشاف وفقا لحاجات وميول المراهق على وجه الخصوص حيث تخضع عملية اختيار المعلومات التي تتم معالجتها معرفيا وفقا لذلك الشغف والحاجة المعرفية والميول الاستكشافية التي تنتهي باستبصار وتعميمات جديدة(الرواف،324:2022).

خامسا:الاتجاه الاجتماعي

يرى هذا الاتجاه أن الناس يستخدمون الإنترنت في الدرجة الأولى من أجل التفاعل الاجتماعي،والحاجة إلى التنشئة الاجتماعية،ويبحثون عن الأشخاص المشابهين لهم ليتواصلوا معهم،وينظر هذا الاتجاه إلى المدمنين بناء على تباين واختلاف الجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والعمر ويرى هذا الاتجاه أنه لا يمكن فهم أي اضطراب نفسي الا عندما ينظر إليه في إطار البيئة الثقافية، وأن المجتمع هو السبب في السلوك اللاسوي(هندر،380:2022).

–آثار الإدمان على الإنترنت:

الآثار الصحية

- الأضرار التي تصيب الأيدي من الاستخدام المفرط للفأرة.
- أضرار تصيب العين نتيجة للإشعاع الذي تبثه شاشات الحاسوب،وأضرار تصيب الأذنين لمستخدمي مكبرات الصوت.
- أضرار تصيب العمود الفقري والرجلين نتيجة نوع الجلسة والمدة الزمنية لها مقابل أجهزة الحاسب (العباجي،87:2007).

الآثار النفسية

- الدخول في عالم وهمي بديل تقدمه شبكة الإنترنت مما يسبب آثاراً نفسية هائلة حيث يختلط الواقع بالوهم.
- تقليل مقدرة الفرد على خلق شخصية نفسية سوية قادرة على التفاعل مع المجتمع والواقع المعاش(العباجي،86:2007)

الآثار الاجتماعية:

- انسحاب ملحوظ للإنسان من التفاعل الاجتماعي نحو العزلة،وخسارة الأصدقاء.
- الأثر في الهوية الثقافية والعادات والقيم مع هذا الغزو المعلوماتي الهائل(المومني،370:2015).

الاثار الأكاديمية:

–يؤدي إلى تدني مستوى الطالب الأكاديمي.

-الغياب عن الحصص.

-توقف شغف البحث عن العلم والمعرفة.

الاثار المادية:

-الصرف بكثرة على شراء الأجهزة أو الاشتراك في شركات الاتصالات او نتيجة الاشتراك ببعض المواقع لشراء بطاقات الألعاب الالكترونية(هندر،373:2022).

أعراض ادمان الانترنت:

قدمت الجمعية الامريكية للطب النفسي سبعة معايير لتشخيص ادمان الانترنت وهي كالتالي:

- أعراض الانسحاب، الاحتمال،والرغبة الدائمة في السيطرة على السلوك.
- مدة استخدام الانترنت أكثر من الوقت الذي تم التخطيط له،وقضاء وقت طويل في الحديث عن القضايا التي تتعلق بالانترنت.
- تقليل الانشطة الاجتماعية والمهنية والترفيهية من خلال استخدام الانترنت.
- استخدام المستمر على الرغم من معرفة الاثار السلبية له(الجبيله،304:2016).

- علاج ادمان الانترنت:

ظاهرة إدمان الانترنت ليست دائمة وبالإمكان تفاديها والوقاية منها، إذ تقترح يونج(1998) بعض طرق تخفيف والإبقاء على الشكل الطبيعي لاستخدام الانترنت وهي:

- عمل العكس يقوم الفرد بإعادة التنظيم الزمني لاستخدامه المفرط للإنترنت بإنشاء جدول زمني جديد لاستخدام الانترنت.
- بطاقة التذكير هي بطاقات يذكر فيها أشياء ملموسة حول ماذا يتجنبون وماذا يريدون أن يفعلوا مثلا قضاء الوقت مع العائلة.
- الدعم الاجتماعي تنظيم مجموعات دعم تناسب المدمنين على وجه الخصوص المواقف الحياة الضاغطة لخفض اعتماد الانترنت.
- العلاج الاسري اتخاذ ترتيبات لعلاج المدمنين الذين فشلت علاقاتهم الاسرية نتيجة لإدمان الانترنت.
- العلاج النفسي من خلال استخدام أساليب وفنيات واستراتيجيات العلاج النفسي مثل العلاج السلوكي والعلاج السلوكي والعلاج السلوكي والمعرفي والعلاج النفسي الديني والعلاج النفسي الايجابي والعلاج التكاملي(الطيار،413:2016).
- وضع أهداف مسبقة فمن المفيد جدا وضع مخطط مسبق لجميع أيام الأسبوع بحيث يحدد بوضوح كم عدد الساعات المخصصة لاستخدام الانترنت، فعلى المدى البعيد يولد هذا السلوك لدى الفرد شعورا بقدرته على التحكم في استخدام الانترنت.
- استخدام ساعات التوقف إذ تساعد هذه المنبهات في تذكير الفرد بموعد انتهاء وقت استخدام الانترنت(حسن،221:2008).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

إن الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة مستوى إدمان الانترنت لدى تلاميذ التعليم المتوسط، فإن المنهج الوصفي هو الملائم لطبيعة هذه الدراسة.

عينة الدراسة:

شملت الدراسة الحالية طلبة قسم علم النفس جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر بالغرب الجزائري للموسم الجامعي 2024/2023 ،طبقت عليهم الاستبيان إلكترونيا بلغت العينة المستجيبة 110 طالبا،والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة:

الجدول رقم(01) يوضح توزيع العينة حسب المتغيرات الديمغرافية

المتغير	الخاصية	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	السنة الثانية	70	% 63,6
	السنة الثالثة	40	% 36,4
عدد ساعات استخدام الانترنت	أقل من 5 ساعات	40	% 36,4
	من 6 ساعات إلى 10 ساعات	52	% 47,3
	أكثر من 11 ساعة	18	% 16,4

وصف أدوات الدراسة:

بعد مراجعة أهم المقاييس التي استعملت للتعرف على ادمان الانترنت في الدراسات السابقة، رأى الباحث أنه من الأنسب استخدام مقياس الأسطل(2011)لإدمان الانترنت لما يتمتع به من خصائص سيكومترية عالية،يتكون من واحد وعشرون(21) فقرة موزعة درجات الإجابة على سلم خماسي الخيارات وهي (دائما، كثيرا،أحيانا،نادرا،أبدا) وتكون الاوزان على النحو التالي(4،3،2،1،0) وتتراوح الدراجات على المقياس من أدنى درجة وهي صفر(0) وأربع وثمانون(84) كحد أقصى.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة من خلال حساب الصدق عن طريق الاتساق الداخلي والثبات بطريقة التجزئة النصفية.

أ- صدق المقياس:

قام الباحث بالتأكد من صدق المقياس بطريقة صدق الاتساق الداخلي من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الإتساق الداخلي بحساب معاملات إرتباط درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم(02) يبين معاملات الارتباط المتبادلة بين كل بند والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0,330**	8	0,508**	15	0,626**
2	0,538**	9	0,523**	16	0,640**
3	0,553**	10	0,481**	17	0,689**

4	0,617**	11	0,198*	18	0,643**
5	0,682**	12	0,414**	19	0,599**
6	0,567**	13	0,676**	20	0,655**
7	0,514**	14	0,529**	21	0,663**

* دال عند مستوى دلالة α 0,05** دال عند مستوى دلالة α 0,01

يتضح من الجدول رقم(02) أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة إحصائيا عند مستوى(0,01-0,05) حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0,198 و 0,689.

ب- ثبات المقياس:

تم الاعتماد على طريق التجزئة النصفية في الأداة الأولى حيث بلغ معامل الثبات 0,686، وبعد تصحيحه أصبح معامل الثبات يساوي 0,814،بينما بلغت قمية الثابت عن طريق معادلة ألفا كرونباخ 0,888،ومما سبق يتضح أن مقياس إدمان الانترنت يتسم بخصائص سيكومترية مقبولة من صدق وثبات وهذا ما يبرر من استعماله في الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستعملة:

لمعالجة البيانات المتحصل عليها في الدراسة تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:النسبة المئوية،إختبار "ت" لدلالة الفروق.

عرض وتحليل النتائج:

الفرضية الأولى:

نصت على أن مستوى ادمان الانترنت لدى طلبة الجامعة عال،وللتحقق من صحتها تم استخدام اختبار"ت" لعينة واحدة والجدول يوضح ذلك:

جدول رقم (03) يوضح مستوى إدمان الانترنت لدى طلبة الجامعة

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
110	33,50	13,914	42	6,407	109	دالة إحصائيا

يتضح من خلال الجدول رقم(03) أن قيمة المتوسط الحسابي بلغت 33,50 أما قيمة الانحراف المعياري بلغت 13,914، بمتوسط فرضي 42 ولمعرفة الفرق بين المتوسطين تم استخدام اختبار"ت" لعينة واحد حيث بلغت قيمته 6,407 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0,05، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي نرى أن المتوسط الحسابي أصغر من المتوسط الفرضي وهذا ما يدل على أن مستوى إدمان الانترنت لدى طلبة الجامعة منخفض.

ويمكن تفسير هذه النتيجة المنخفضة إلى أن أفراد العينة يستخدمون الانترنت بشكل كبير ولكن لا يصل إلى حد الادمان حيث تكون أوقات الاستخدام متقطعة وغير مخطط لها،كما أن إدمان الانترنت قد يظهر لبعض الافراد من العينة وبالتالي لا يمكن اعتباره مشكلة جماعية،ومن جهة أخرى فإن طلبة الجامعة أصبحوا يستخدمون الانترنت في ميدان دراستهم خاصة بعدما أضحت الجامعة تقدم بعض المواد التعليمية من خلال المنصات الرقمية وحتى بعض المواقع العالمية التي تقدم بعض البحوث والكتب العلمية وبالتالي أصبحت الانترنت تستخدم بشكل إيجابي خاصة في أوقات الدوام الرسمي، وكذلك وجود بعض العوامل الاخرى التي قد تحد من ظاهرة إدمان الانترنت كعدم وجود وقت كافي للولوج إلى عالم الانترنت بسبب كثافة البرامج الدراسية وكثرة الاعمال المطلوب تقديمها كالبحوث وبعض التقارير،

واختلفت نتائج دراستنا مع دراسة مني Min(201) التي توصلت إلى أن انتشار الانترنت بين الطلبة الجامعيين عالية، وكذا دراسة رابح(2011) ودراسة بن دبيلي(2016) التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع لإدمان الإنترنت لدى طلبة الجامعة،بينما خلصت دراسة معيجل(2011) ودراسة العجمي واخرون(2022) إلى وجود مستوى متوسط من إدمان الانترنت لدى طلبة الجامعة.

الفرضية الثانية:

نصت على وجود فروق في مستوى إدمان الانترنت لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير المستوى،وللتحقق من صحتها تم حساب اختبار"ت" الجدول يوضح ذلك:

جدول رقم (04) مستوى الفروق في درجة إدمان الانترنت تبعا لمتغير المستوى

المؤشرات / المتغير	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
السنة الثانية	70	32,49	13,136	1,011	غير دالة إحصائيا
السنة الثالثة	40	35,28	15,191		

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة "ت" البالغة 1,011 غير دالة إحصائيا مما يؤكد أن طلبة السنة الثانية والسنة الثالثة علم النفس لديهم نفس مستوى إدمان الانترنت،ويمكن أن نرجع النتيجة إلى أن كلا المستويين يملكون نفس فرص استخدام الانترنت وفي جميع الأوقات،وأصبح غالبية الطلبة إذ لم نقل جميعهم يمتلكون هواتف ذاكية أو لوحات إلكترونية مزودة بخدمة الانترنت،وهذه عوامل ساهمت في ادمان الانترنت بمختلف أشكاله.

وتتفق نتائجنا مع دراسة الزيدي(2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في إدمان الانترنت تبعا لمتغير المستوى الدراسي،بينما اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة العجمي(2022) إلى وجود علاقة بين الإدمان على الأنترنت ومتغير السنة الدراسية ولصالح طلبة السنة الدراسية الرابعة.

الفرضية الثالث:

نصت على وجود فروق اختلافات في مستوى إدمان الانترنت لدى الطلبة تبعا لمتغير عدد ساعات الاستخدام، وللتحقق من صحتها تم حساب اختبار تحليل التباين الجدول يوضح ذلك:

جدول رقم (05) مستوى الفروق في درجة إدمان الانترنت تبعا لمتغير عدد ساعات الاستخدام

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسط	قيمة"ف"	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	2588,729	2	2	7,480	دالة إحصائيا
داخل المجموعات	18514,771	107	107		
الكلي	21103,500	109			

نلاحظ من الجدول رقم (05)أن قيمة"ف"البالغة 7,480 دالة إحصائيا عند مستوى 0,05،مما يؤكد وجود اختلافات في اتجاهات في مستوى إدمان الانترنت لدى الطلبة تبعا لمتغير عدد ساعات الاستخدام ولصالح الفئة التي تستخدم الانترنت أكثر من 11 ساعة في الاسبوع.

ويمكن ارجاع هذا الاختلاف إلى عدم تساوي عدد الساعات في استخدام الانترنت ولدى الفئة التي تستخدم الانترنت أكثر من 11 ساعة يوميا تستغل الوقت للولوج على حساب أوقات الدراسة،وإذا ما قارن حجم الساعي للاستخدام لدى هذه الفئة خلال الأسبوع نرى أنه تجاوز الحد الذي أكده الكثير من الباحثين إذ يرو أن زيادة احتمالية الإدمان لدى الفرد يكون من خلال استخدامه 20 ساعة في

الأسبوع للانترنت، وهذا أيضا ما أكدته يونج Young(1998) من خلال عدة دراسات أن الفرد يصل للإدمان إذا ما تجاوز عدد ساعات الاستخدام 38 ساعة في الأسبوع،وتوصلت راشيل(2019) إلى أن 60 % من المراهقين يقضون وقتا مع أصدقائهم عبر الانترنت يوميا.

الاقتراحات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يتم الخروج بالاقتراحات التالية:

- عقد ندوات وأيام دراسية في الوسط الجامعي لبيان ايجابيات وسلبيات الانترنت.
- ضرورة حث الطلبة على الاستخدام الأمثل للانترنت في مجال البحث العلمي.
- إعداد برامج إرشادية وعلاجية للتخفيف من إدمان الانترنت،وضرورة الاهتمام بالتدخل الوقائي من أجل تحقيق التوافق النفسي.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث لبيان مدى خطورة الظاهرة.

المراجع:

- ابريعم سامية(2015)العلاقة بين ادمان الانترنت والشعور بالاغتراب النفسي لدى طلاب وطالبات جامعة أم البواقي، مجلة علوم الانسان والمجتمع، جامعة محمد خيضر بسكرة،(15)،215-240.
- الجبيله الجوهره بنت فهد(2016) إدمان الانترنت وعلاقته بالرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية،المجلة التربوية المتخصصة،5(5)،300- 323.
- جيلان بنت يحي غالب هنادي،أحمد عامر ذكية (2021) الدم الاجتماعي المدرك وعلاقته بإدمان الانترنت لدى المراهقين،المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات،2(9)،65-115.
- الحساني علي أحمد امال(2022) إدمان الانترنت لدي عينة من طلاب كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية،مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية،مصر،(8)،262-300.
- حسن علي صلاح عبد المحسن(2008) إدمان الانترنت لدى طلاب الجامعة،المؤتمر العلمي الثاني لشباب الباحثين،212-222.
- حمودة سليمة(2015) الادمان على الانترنت اضطراب العصر، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة،(21)،213-224.
- الرواف سعد لطيف كريم الاء(2022) إدمان الانترنت وعلاقته بالمشكلات المعرفية والانفعالية وسبل معالجتها من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية في بغداد،مجلة نسق، الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية ،34(1)،318-341.
- الزيدي أمل بنت علي بن ناصر(2015) إدمان الانترنت وعلاقته بالتواصل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة نزوى،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب،جامعة نزوى.
- الطيار فهد بن علي(2016) إدمان الانترنت وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود، المجلة التربوية المتخصصة،5(3)،404- 446.

- العباجي، عمر موفق بشير (2007) الإدمان والإنترنت ،ط1، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان.

- العزايزة جابر يحي عبد القادر(2016)إدمان الانترنت وعلاقته بالقلق والاكتئاب لدى المراهقين الفلسطينيين، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، جامعة الأزهر،غزة.

- علاء حسين عمران إنصاف(2010)دراسة إحصائية تحليلية لاستخدام شبكة المعلومات الدولية(الانترنت) من قبل طلبة الكليات الطبية، مجلة واسط للعلوم الانسانية، جامعة واسط، 6(14)،209-266.

- كردي سميرة بنت عبد الله بن مصطفى(2009) الاكتئاب والذكاء الانفعالي لدى عينة من مدمنات الانترنت،مجلة دراسات نفسية،كلية التربية، جامعة الطائف،19(1)،121-166.

- المومني محمد عمر(2015) علاقة إدمان الانترنت بالتواصل الاجتماعي لدى طلبة تخصص التربية المهنية، مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، كلية الاداب، جامعة واسط ،(20)،360- 378.

- هندر سعيد علي مبارك(2022) إدمان الإنترنت وأثره على التحصيل الدراي لدى طلبة الصف التاسع والعاشر في الأردن،المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية،الأكاديمية الإفريقية للدراسات المتقدمة، تركيا،1(4)،374-385.

مستوى المهارات الرقمية لدى الأساتذة العصر الرقمي في ضوء بعض المتغيرات - دراسة ميدانية لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة معسكر-

د.شعنبي نورالدين
جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر

د. بوزار يوسف
جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر

د. بن يوسف حنان
جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر

Doi: 10.5281/zenodo.14262290

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية لمعرفة مستوى المهارات الرقمية لدى أساتذة التعليم الثانوي وأهم الاحتياجات التعليمية الرقمية اللازمة لديهم في عصر التحول الرقمي ، ولأجل تحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على المنهج الوصفي وتطبيق استبيان الممارسات الرقمية للباحثة أحلام ابراهيم محمد الحاج حسين (2021)على عينة عشوائية متكونة من 75 أستاذا (ة) من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة معسكر، وبعد المعالجة الاحصائية للبيانات باستخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss20) واختبار الفرضيات باستخدام اختبار تحليل التباين الثنائي واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، كانت النتائج كما يلي :

- مستوى المهارات الرقمية و أبعادها الفرعية متوسط لدى أساتذة التعليم الثانوي
- توجد فروق في امتلاك المهارات الرقمية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور ، ولاتوجد فروق تعزى لمتغيرات السن والخبرة المهنية والتخصص الجامعي لدى أستاذة التعليم الثانوي

وعليه أوصت الدراسة بضرورة إعداد أكاديمي ومهني الكتروني ورقمي للأساتذة من واقع احتياجاتهم الفعلية وتدريبهم حتى يتمكنوا من توظيف المهارات بنجاح ومسايرة المستجدات الرقمية الحاصلة في مجال التعليم .

الكلمات المفتاحية : المهارات الرقمية، أستاذ العصر الرقمي، أساتذة التعليم الثانوي

The current study aims to know the level of digital skills among secondary school teachers and the most important digital educational needs they have in the age of necessary digital transformation. In order to achieve these goals, the descriptive approach was relied upon and the digital practices

questionnaire by researcher Ahlam Ibrahim Muhammad Al-Haj Hussein (2021) was adopted to a random sample consisting of 75 secondary education teachers in the province of Mascara , and after statistical processing of the data using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS20) and testing the hypotheses using the two-way analysis of variance test and extracting the statistical means and standard deviations, the results were as follows:

-The level of digital skills and their sub-dimensions is average among secondary school teachers

- There are differences in the possession of digital skills according to the gender variable in favor of males, and there are no differences due to the variables of age, professional experience, and university specialization among the secondary school teachers.Accordingly, it recommended the necessity of academic and professional electronic training teachers based on the needs of the research sample and training them on it so that they can employ it successfully and keep up with the digital developments in the field of teaching.

Keywords: digital skills, digital age teacher, training needs, secondary school teachers

مقدمة:

إن المستجدات الحاصلة في مجال التطور التكنولوجي والرقمي أخذت في تغيير كل مجالات الحياة والنشاطات المرتبطة بها وأوجه التكيف معها ، مما يفرض على مجال التربية والتعليم مسايرة هذه التطورات بتكوين وتدريب مواردة البشرية على امتلاك المهارات الرقمية اللازمة استجابة لمتطلبات العصر الرقمي ومحاولة النهوض بهذا القطاع وتجويد مخرجاته حسب المؤشرات العالمية المتاحة ، ولعل هذا التكوين في مجال الممارسات الرقمية ينصب أولا على القائم المباشر على الفعل التعليمي التعلمي وهو المعلم التي توكل إليه مهمة إكساب الحقائق والمعارف العلمية للمتعلمين وتزويدهم بالمهارات اللازمة للنجاح في الدراسة وفي الحياة بشكل عام ، مما يكون له بالغ الأثر في إحداث التغيرات الهادفة في سلوك المتعلمين وتكوين اتجاهات مستقبلية ايجابية لديهم تمكنهم من التكيف وخلف فرص التجديد والابتكار في شتى المجالات.

الإشكالية:

شهدت الفترة السابقة العديد من التغيرات في النظم التعليمية وجاءت هذه التغيرات كنتيجة طبيعية لما شهده العالم من تطورات وثورة معرفية أفرزت العديد من المستحدثات التكنولوجية التي تم توظيفها في التعليم ليصبح أكثر فاعلية من النظم التقليدية ، وتتمثل فاعليته في جودة المنتج التعليمي والمتمثلة في الخريجين من الطلاب **(طلال بن حسن كابلي وآخرون ،2012:224)**

وأولت معظم نظم التعليم في العالم تقويم دور المعلم التعليمي والتربوي عناية خاصة من أجل تحقيق النمو المهني المستمر له ، بغرض تحسين العمل التربوي وتطويره أولا ، ولمعرفة مدى نجاح برامج إعداد المعلم ، ويعد النمو المهني المستمر للمعلم ضرورة لازمة تقتضيها طبيعة عمله ، فهو يتعامل مع أهداف متجددة ومتغيرة باستمرار، والإعداد الأكاديمي مهما بلغ مستواه وتنوعت أساليبه لا يلغي أو يقلل من الحاجة الملحة إلى النمو المهني المستمر للمعلم ، سواء أكان بالاعتماد على الجهد الذاتي ، أو بما توفره المؤسسة من برامج تدريبية وفرص تعليمية مناسبة لتلبية احتياجاته التدريبية الآنية والمستقبلية **(راضي عبد المجيد ،37:2014).**

وتكوين المعلم في المجال الرقمي يعتبر أحد الضرورات الملحة التي تحقق مبتغى هذا النمو المهني المستمر الذي يساير التطورات الحاصلة في مجال التعليم الرقمي والالكتروني الذي فتح مجال التوسع في تقديم المحتوى التعليمي والتفاعلات داخل الغرفة الصفية وخارجها بين عناصر العملية التعليمية التعلمية المختلفة .

وللتعليم الرقمي دورا كبيرا في العملية التربوية من زوايا متعددة ، حيث يعمل على تحسين أداء كل من المعلم والمتعلم ، وهذا ما ورد في دراسة **لونيس علي وياسمينة شعلال (2014)** في دراسة بعنوان : دور التعليم الرقمي في تحسين الأداء لدى المعلم والمتعلم (البيئة المهنية نموذجا) وذلك من حيث تحسين الأداء ، من حيث المحتوى و الأهداف حيث يعمل التعلم الرقمي على جعل محتوى و مضمون العملية التدريبية و التعليمية بالنسبة للفرد أكثر حيوية وديناميكية، و كذلك في الوقاية من حوادث العمل ، ومن حيث نوعية وكمية الانتاج ، فبقدر ما كانت الوسائل المعتمدة واضحة ومهيأة (المدخلات) بقدر مانحصل على نتائج (مخرجات) تتميز بالنوعية والجودة العالية و بكمية تسمح بتحقيق الإشباع بشتى أنواعه و بأعلى نسبة من الأفراد **(لونيس وشعلال ،2014: 420،418).**

وعليه ولأهمية التعليم الرقمي في البيئة التعليمية والمهنية ودور الممارسات التعليمية الرقمية وآليات تجسيدها ميدانيا ، لابد من معرفة وتقييم المهارات الرقمية عند المعلمين حتى يتسنى للمشرفين إعدادهم بما يناسب احتياجاتهم التعليمية الرقمية والمهنية ، وقد أخذت عدة دراسات موضوع المهارات الرقمية صوب اهتماماتها كدراسة **سلمان سعد سلمان محمد حمادة(2022)** بعنوان:" مستوى توظيف معلمي المرحلة المتوسطة بالكويت للتعليم الرقمي وسبل تعميقه "دراسة ميدانية " حيث أشارت نتائجها إلى أن مستوى توظيف معلمي المرحلة المتوسطة بالكويت للتعليم الرقمي جاء متوسطا.

كما كشفت دراسة **شحادة والعواودة (2022)** بعنوان :"درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي العلوم في لواء القويسمة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم "إلى أن درجة توافر الكفايات الرقمية لديهم كانت متوسطة

وأظهرت نتائج دراسة **أمثال بنت عادل بن راكان الشمري وشرين السيد ابراهيم (2023)** بعنوان : مستوى ممارسة معلمات اللغة العربية لمهارات المعلم الرقمي في ظل جائحة كورونا في المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن ، أن مستوى ممارسة معلمات اللغة العربية لمهارات المعلم الرقمي في ظل جائحة كورونا جاءت بمستوى (4,21) ودرجة ممارسة كبيرة جدا

ومن المنطلقات السابقة فدراستنا الحالية تسير في نفس المنحى من حيث سعينا لمعرفة مستوى المهارات الرقمية لدى أساتذة التعليم الثانوي ، حيث سنجيب على تساؤلات الدراسة التالية :

1- تساؤلات الدراسة:

- ما مستوى المهارات الرقمية وأبعادها الفرعية لدى أساتذة التعليم الثانوي
- هل توجد فروق في امتلاك المهارات الرقمية تبعا لمتغيرات الجنس والسن والخبرة المهنية والمؤهل العلمي والتخصص الجامعي لدى أستاذة التعليم الثانوي
- ماهي المهارات الرقمية اللازمة التي تلبي احتياجات أستاذة التعليم الثانوي التعليمة الرقمية في عصر التحول الرقمي .

2-فرضيات الدراسة:

من خلال استقراء نتائج الدراسات السابقة، أمكننا صياغة الفرضيات كما يلي :

- مستوى المهارات الرقمية وأبعادها الفرعية لدى أساتذة التعليم الثانوي متوسط
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك المهارات الرقمية تبعا لمتغيرات الجنس والسن والخبرة المهنية والتخصص الجامعي لدى أستاذة التعليم الثانوي

3-اهداف الدراسة :

- معرفة مستوى المهارات الرقمية لدى أساتذة التعليم الثانوي

-معرفة المهارات الرقمية تبعا لمتغيرات الشخصية (السن والخبرة المهنية والمؤهل العلمي).

- معرفة احتياجات أستاذة التعليم الثانوي التعليمة الرقمية في عصر التحول الرقمي .

4- أهمية الدراسة :

للمهارات الرقمية دورا كبيرا في معرفة مستوى تحكم الأساتذة في تكنولوجيات المعلومات ومجالات التعليم الرقمي والالكتروني التي أصبحت مطلبا لا غنى عنه في ظل التغيرات الرقمية الهائلة التي يشهدها عصر المعلوماتية والتي تساهم في التطوير المهني للمعلم وتخطيطه لمحتوى المادة وتنفيذها وتقويمها باستخدام التقنيات الحديثة التي تعمل على تجويد مخرجات التعلم وتحقيق نتائج ايجابية تعكس الأثر الذي يحدثه التعلم في سلوك المتعلمين ، كما تمكن المهارات الرقمية من تحفيز المعلم على الابداع والابتكار في مجاله وتشجيع ابتكار متعلميه ، وتمكينه من القدرة على التواصل الفعال بطرق جديدة تستثمر الوقت والجهد وتحقق ميزة المعلم والمتعلم الرقمي.

5-تحديد المفاهيم:

أ-اصطلاحا:

- المهارات الرقمية:

يعرفها **Welsh**.2016 المهارات الرقمية هي مجموعة من المهارات والمعارف والمواقف التي تمكن المتعلم من الاستخدام الواثق والابداعي والحاسم للتكنولوجيا الحديثة التي يجب أن يكون المتعلمون على دراية وتمكن كامل بها ويكونوا قادرين على النجاح في مجتمع اليوم إذا أردو ذلك ، والتي أصبحت تلك المهارات والتقنيات من أهم أدوات التواصل الاجتماعي .

كما عرفها **الدقن** (2020) المهارات الرقمية ليست مجرد القدرة على تشغيل الأجهزة الرقمية بشكل صحيح ، ولكنها مجموعة من المهارات المعرفية المستخدمة لأداء المهام في بيئة رقمية ، مثل تصفح الإنترنت، وفك تشفير واجهات المستخدم ، والعمل على قواعد البيانات، والدردشة في غرف الدردشة **(الثنيان والشمري ، 105:2023).**

-العصر الرقمي:

يعرف العصر الرقمي بأنه يعني كل أشكال المعلومات يمكن أن تصبح رقمية ، النصوص والرسومات والصور الساكنة والمتحركة والصوت ، وتلك المعلومات يتم انتقالها خلال شبكة المعلومات الدولية بواسطة أجهزة الكترونية وسيطة (الحاسب الالي-الهاتف)، كما فتح العصر الرقمي امكانية تحقيق شبكات المعلومات الحالية للاتصالات والتي يمكن من خلالها تخزين وتوزيع كم هائل من المعلومات الرقمية المستمرة في التزايد المضطرد(**راوية عبد الحميد ابراهيم ،وآخرون ،2023:125)**

ب-إجرائيا:

- المهارات الرقمية: هي مجموع استجابات أساتذة التعليم المتوسط بولاية غليزان على استبيان الممارسات الرقمية للباحثة أحلام ابراهيم محمد الحاج حسين (2021) والمتكون من خمسة أبعاد (التطوير المهني ، الأعمال الإدارية ، التواصل ، التدريس ، التقييم).

- معلمو العصر الرقمي : هم أساتذة التعليم الثانوي الذين يزاولون مهام التدريس بمؤسسات التعليم الثانوي بمدينة معسكر .

6- اجراءات الدراسة الميدانية:

6-منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي الذي يلائم أغراض الدراسة ، والذي يعرف على أنه :"أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع البيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة **(علي معمر ،2008: 287)**

7-أدوات الدراسة : تم استخدام أداة البحث التالية :

- مقياس المهارات الرقمية :

- بعد الاطلاع على مقاييس عديدة خاصة بالمهارات والممارسات الرقمية ، تم استخدام استبيان الممارسات الرقمية للباحثة أحلام ابراهيم محمد الحاج حسين (2021) في دراسة لها بعنوان :" الممارسات الرقمية المهنية للمعلمين أثناء جائحة كورونا "، مع التصرف في فقراته من حيث الصياغة حيث تم تحويل العبارات من شكل الممارسات الرقمية إلى شكل مهارات تمكن المعلم من استخدامها مع الحفاظ على نفس المحتوى ، باستثناء البعد الأول الخاص بالتطوير المهني .

كما تم إضافة سؤال مفتوح في آخر الاستبيان هو: ما هي المهارات الرقمية اللازمة التي تراها ضرورية لاحتياجاتك التكوينية في مجال التعليم لتطوير قدراتك وتحسين مهاراتك .

- تضمن المقياس 23 فقرة بخمسة مجالات(التطوير المهني، الأعمال الإدارية، التواصل، التدريس، التقييم) ، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (دائمًا، كثيرا، أحيانًا، نادرا، إطلاقًا.)

- تم الحكم على مجالات المقياس كما يلي :(التطوير المهني متكون من ستة فقرات ، الأعمال الإدارية بثلاث فقرات ، التواصل بستة فقرات ، التدريس بخمس فقرات ، التقييم بثلاث فقرات)

حيث تم ايجاد المتوسط الحسابي من خلال حساب مجموع الفقرات التي تنتمي لكل مجال، ثم إيجاد المتوسط الحسابي لهذا المجموع، بعد ذلك تم قسمة المتوسط الحسابي على عدد الفقرات التي يتضمنها كل مجال ذلك لإيجاد قاعدة واحدة نستطيع من خلالها المقارنة بين المجالات الخمسة من حيث ترتيب شيوعها، وتم الحكم على الأبعاد بنفس الطريقة المتبعة في الحكم على الفقرات بتحديد درجة الاستخدام عن طريق تقسيم المقياس إلى ثلاث فئات:

1- (1- 2.33) درجة ضعيفة.

2- (2.34-3.67) درجة متوسطة.

3-(3.68-5) درجة كبيرة

.أما الدرجة الكلية للمقياس فقد تراوحت ما بين الدرجة الدنيا (23) والدرجة العليا(115).

وتم تقسيم المقياس إلى ثلاث فئات :

1-(23-53.67) درجة ضعيفة

2-(53.68-84.27) درجة متوسطة

"3-(84.28-115) درجة كبيرة **(أحلام ابراهيم ،مرجع سابق :195-201)**

8-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة :

- صدق المقياس:

صدق المحكمين: تم عرض الاستبيان على مجموعة من الأساتذة في علم النفس وعلوم التربية ،حيث تم الاتفاق على سلامة البناء اللغوي للفقرات ومحتواها ومناسبتها للموضوع المراد قياسه دون تعديل يذكر .

الصدق التمييزي:

بعد تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة الاستطلاعية المتكونة من (20) أستاذا وأستاذة بالتعليم الثانوي بمدينة معسكر تم حساب الصدق التمييزي كما هو موضح فيما يلي :

الجدول (01): يوضح قيمة ت لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للعينة

العينة / المتغير	العينة العليا : ن5		العينة الدنيا : ن5		قيمة ت	مستوى الدلالة
المهارات الرقمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
	83.80	05.07	54.60	08.01	6.883	0.00

من الجدول رقم(05) يتضح أن قيمة ت التي بلغت 6.883دالة احصائيا عند مستوى 0,05 مما يشير الى قدرة المقياس على التمييز بين طرفي السمة المقاسة (مرتفعي ومنخفضي مستوى المهارات الرقمية)

ثبات المقياس:

استخدم الباحثون لحساب معامل الثبات طريقة التناسق الداخلي بحساب معامل ألفا لكرومباخ

جدول رقم (02) : يبين ثبات مقياس المهارات الرقمية بطريقة ألفا لكرومباخ

الابعاد	عدد الفقرات	قيمة الفا كرومباخ
التطوير المهني	6	0.715
الأعمال الإدارية	3	0.478
التواصل	6	0.583
التدريس	5	0.842
التقييم	3	0.639
الدرجة الكلية	23	0.777

من الجدول يتضح أن مؤشرات معاملات الفا لكرومباخ كلها مرتفعة مما يدل على تمتع المقياس بخاصية الثبات

9-عينة الدراسة الأساسية:

شملت عينة الدراسة الأساسية 75 أستاذا وأستاذة من مؤسسات التعليم الثانوي ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتتوزع مواصفاتها حسب متغيرات الدراسة كما يلي:

جدول رقم (03)يوضح مواصفات عينة الدراسة الأساسية

	الجنس		السن				الخبرة				المؤهل العلمي			التخصص الجامعي	
	ذكور	اناث	أقل من 30	من30-39	40-49	50+	1-10	11-20	20+	ليسانس	ماستر	مدرسة عليا	المواد العلمية	المواد الأدبية
العدد	32	43	12	29	26	8	37	22	16	41	19	15	36	39
النسبة	42,67	57.33	16.00	38,67	34.76	10,67	49,33	29,33	21,33	54,67	25,33	20,00	48.00	52.00

من الجدول **رقم (07)**يتضح أن عدد الإناث أكثر من الذكور بنسبة بلغت57,33 %، ومن حيث السن كانت أكبر نسبة تنحصر بين الفئتين (**من30-39، 40-49**) بنسب متقاربة ، أما بالنسبة للخبرة فكانت أكبر نسبة للفئة (**1- 10**) قدرت ب 49,33% أما المؤهل العلمي فكانت أكبر نسبة لحاملي لشهادة الليسانس بنسبة **54,67**% ، وأما التخصص الجامعي(مواد التدريس) فتقاربت النسب بين مدرسي المواد الأدبية والمواد العلمية حيث بلغت على التوالي (52,00%، **48,00**%).

10-الأساليب الإحصائية المستخدمة : تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية متمثلة في:

معامل الارتباط بيرسون ، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، تحليل التباين الثنائي

11-عرض و مناقشة نتائج الفرضيات:

أولا: عرض نتائج الدراسة :

-عرض نتائج التساؤل الأولى :

- " مستوى المهارات الرقمية وأبعادها الفرعية لدى أساتذة التعليم الثانوي متوسط

الجدول رقم (04): يبين المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجات المهارات الرقمية

المهارات الرقمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
التطوير المهني	03.23	4.23	1
الأعمال الإدارية	2.61	3.09	5
التواصل	2.62	5.58	4
التدريس	2 .82	5.24	3

التقييم	2.85	3.03	2
الدرجة الكلية	65 .67	15.54	

من خلال الجدول جاءت مستويات المهارات الرقمية وأبعادها الخمسة كما يلي :

- بعد التطوير المهني في الرتبة الأولى بمستوى متوسط بلغ 03.23
- بعد التقييم في الرتبة الثانية بمستوى متوسط بلغ 3.03
- بعد التدريس في الرتبة الثالثة بمستوى متوسط بلغ 2.82
- بعد التواصل في الرتبة الرابعة بمستوى متوسط بلغ2.62
- بعد الأعمال الإدارية في الرتبة الخامسة بمستوى متوسط بلغ2.61
- الدرجة الكلية لمقياس المهارات الرقمية بمستوى متوسط بلغ 65.67

ومن خلال هذه النتائج نستنتج أن مستوى المهارات الرقمية وأبعادها الفرعية كلها بمستوى متوسط .

-عرض نتائج الفرضية الثانية :

نص الفرضية: توجد فروق في ذات دلالة إحصائية امتلاك المهارات الرقمية تبعا لمتغيرات الجنس والسن والخبرة المهنية و المؤهل العمي و التخصص الجامعي لدى أستاذة التعليم الثانوي

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام تحليل التباين الثنائي وكانت نتائج القياس كما يلي:

الجدول رقم (05) : المتغيرات المقاسة بتحليل التباين الثنائي

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الجنس	1168.056	1	1168.056	4.841	0.032
السن	1207.288	3	402.429	1.668	0.185
الخبرة المهنية	285.690	2	142.845	0.592	0.557
المؤهل العلمي	285.214	2	142.607	0.591	0.557
التخصص الجامعي	256.989	2	78 .494	0.325	0.724
الخطأ	13028.325	54	241.265		

المجموع	295843.000	75			
المجموع المعدل	15468.215	74			

يلاحظ من الجدول رقم(05) أن الفروق في المتغيرات المقاسة كلها غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، باستثناء متغير الجنس حيث بلغت قيمة (ف) عنده(4.841) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) ولصالح الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور 70.56، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث 62.62.

وعليه تحققت الفرضية الثانية جزئيا في متغير الجنس فقط ولم تتحقق في متغيرات السن والخبرة المهنية والمؤهل العلمي والتخصص الجامعي .

- عرض نتائج السؤال المفتوح :

- ما هي المهارات الرقمية اللازمة التي تراها ضرورية لاحتياجاتك التكوينية في مجال التعليم لتطوير قدراتك وتحسين مهاراتك .

وقد جاءت هذه الاحتياجات حسب درجة شيوعها لدى الأساتذة كما يلي :

- الحاجة الى إنتاج وتصميم محتوى رقمي مميز يساعد على تحسين عملية التعلم
- القدرة على استخدام الأجهزة الذكية و التعامل معها والتقنيات الرقمية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- مهارة القراءة والكتابة الرقمية والاتصال الرقمي.
- التنظيم والتلخيص الرقمي للمعلومات في اشكال مختصرة .
- التحليل والتفسير الرقمي للبيانات المعلوماتية.
- القدرة على الابتكار و حل المشكلات في العالم الرقمي .
- مهارة البحث والتقييم الرقمي والتعامل مع الحاسوب .
- اتقان استخدام الأدوات الرقمية خاصة في المشاريع المطلوبة
- التحكم في المنصات التعليمية والمدونات الالكترونية والتعامل مع التطبيقات الرقمية
- تعلم برامج الحاسوب وطرق البحث باستخدام محركات البحث.

ثانيا: مناقشة نتائج الفرضيات:

-مناقشة وتفسير نتائج التساؤل الأول:

تم التوصل من خلال نتائج التحليل الإحصائي للتساؤل أن مستوى المهارات الرقمية وأبعادها الفرعية كلها بمستوى متوسط، حيث ترتب في الصدارة بعد التطوير المهني، يليه بعد التقييم، ثم بعد التدريس، فالتواصل، وأخيرا الأعمال الإدارية.

تفسر هذه النتيجة بأن أساتذة التعليم الثانوي ليس لديهم مستوى مهاري عال في التحكم في التقنيات الرقمية نظرا لنقص تكوينهم وتدريبهم عليها أمام حجم المسؤولية الملقاة على عاتقهم وعدم توفر الوقت الكاف للولوج الى المواقع التعليمية للبحث والتعلم الذاتي ، أما بالنسبة لتصدر بعد التطوير المهني ، فمعظم الأساتذة يلجأون الى شبكة الأنترنت ويتحكمون في المتصفح ومحركات البحث العادية لمعرفة المستجدات في المجال التعليمي ، أو لتحضير دروسهم ومذكراتهم اليومية من مختلف الموارد التعليمية الرقمية مثل الكتب المتاحة على المكتبات الرقمية أو المجلات وغيرها ، أو للتواصل مع زملائهم وتبادل أفكارهم وخبراتهم .

وفي الرتبة الثانية بعد التقييم ، حيث أن جل الأساتذة تقريبا يستخدمون تقنيات التقييم الرقمي لمتابعة التقدم في تعلمات التلاميذ ، وملأ درجات التقييم المستمر والفروض والواجبات المنزلية والاختبارات في نظام الرقمنة ، وفي الرتبة الثالثة بعد التدريس ، حيث يقوم الأساتذة بتبادل تحضيراتهم لدروسهم عبر شبكات الأنترنت مع زملائهم ، كما أن هناك من يقوم بدعم تعلمات التلاميذ عن طريق وسائل الاتصال المتاحة مثل إنشاء صفحات على مواقع التواصل الاجتماعي .

أما فيما يخص التواصل الذي جاء في المرتبة الرابعة ، فمرده حسب استجابات العينة الى نقص التحكم في استخدام التقنيات الرقمية في هذا المجال مثل العروض الرقمية ،تسجيل الدروس بالصوت والصورة ، صعوبة استخدام المدونات لإنشاء منصات الكترونية أو الفصول الافتراضية .

وفي الأخير بعد الأعمال الإدارية مرده إلى اهتمام الأساتذة أكثر بالجانب البيداغوجي الذي يشكل محور أدوارهم ومهامهم ، وكذلك معظم الوثائق الإدارية تكون ورقية وليس رقمية مثل تسجيل الحضور والغياب .

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة سلمان سعد سلمان محمد حمادة(2022) بعنوان مستوى توظيف معلمي المرحلة الثانوية بالكويت للتعليم الرقمي وسبل تعميقه "دراسة ميدانية " حيث أشارت نتائجها إلى أن مستوى توظيف معلمي المرحلة المتوسطة بالكويت للتعليم الرقمي جاء متوسطا .

اختلفت النتائج مع دراسة الثنيان والشمري (2023) التي توصلت إلى أن غالبية معلمي المرحلة الابتدائية يمتلكون مهارات رقمية مرتفعة تمكنهم من استخدامها في مجال العملية التعليمية في ظل جائحة كورونا .

-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

من خلال نتائج التحليل الإحصائي توصلنا إلى تحقق الفرضية الثانية جزئيا في متغير الجنس حيث وجدنا فروقا بين الذكور والإناث لصالح الذكور ، ولم تتحقق في متغيرات السن والخبرة المهنية والمؤهل العلمي والتخصص الجامعي(مواد التدريس) .

يمكن تفسير الفروق بين الذكور والإناث في درجة امتلاك المهارات الرقمية لصالح الذكور إلى ميل الذكور لتحسين مهاراتهم الرقمية الذاتية من خلال توسعة تواصلهم عبر وسائل التواصل المختلفة ، ثم أن الأساتذة على اختلاف جنسهم لم يتلقوا تكوينا خاصا أثناء الخدمة وموحدا حول التعليم الرقمي و الممارسات الرقمية لذا يبرز هذا الاختلاف بين الجنسين ، فالذكور يمضون وقتا أكثر على شبكة الانترنت للولوج لمختلف المواقع والمنصات للتدريب واكتساب المهارات الرقمية مما يساهم في التطوير المهني الرقمي لديهم عكس الإناث.

أما عدم وجود فروق تعزى لمتغيرات السن والخبرة المهنية والتخصص الجامعي (مواد التدريس) فمرده الى أن مستوى المهارات الرقمية لدى الاساتذة تتأثر بالممارسة مهما اختلف سنهم أو خبرتهم أو تخصصهم .

تختلف نتائج الفرضية مع نتائج دراسة سلمان سعد سلمان محمد حمادة(2022) التي توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات النوع، ووجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل لصالح ذوي المؤهل التربوي، وتتفق معها في عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص .

تختلف كذلك مع دراسة شحادة والعواودة (2022) في دراسة بعنوان درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي العلوم التي توصلت الى عدم وجود فروق في الدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس وتتفق معها في عدم وجود فروق تبعا لعدد سنوات الخدمة.

خاتمة وتوصيات:

تطرقت الدراسة الحالية إلى مستوى المهارات الرقمية لدى أساتذة التعليم الثانوي ، وهو من المواضيع الحديثة والهامة التي تستجيب لمتطلبات التحول الرقمي الرامية إلى تجويد الفعل التعليمي التعلمي وتعزيز توسعاته من دائرة الاتصال في الغرف العاديةالى التفاعل الواسع عبر الوسائل الرقمية المختلفة ، وتحقيق الأهداف التربوية والتي تتطلب درجة اتقان المهارات الرقمية لمستخدميه من مشرفين ومعلمين ومتعلمين ، ولقد توصلت دراستنا إلى أن مستوى المهارات الرقمية و أبعادها الفرعية (التطوير المهني ، الأعمال الإدارية ، التواصل ، التدريس ، التقييم) متوسط لدى أساتذة التعليم الثانوي

ووجود فروق في امتلاك المهارات الرقمية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور ، ولاتوجد فروق تعزى لمتغيرات السن والخبرة المهنية والتخصص الجامعي لدى أستاذة التعليم المتوسط ، كما أثار ت الدراسة أهم الاحتياجات الرقمية لدى الأساتذة التي تستجيب لمتطلبات العصر الرقمي وكانت أكثرها شيوعا التدرب على تصميم محتوى تعليمي رقمي متميز لتحسين عملية التعلم و التدريب على استخدام المناصات التعليمية ومواقع البحث الرقمي.

وعليه نقترح مايلي :

- ضرورة التنمية المهنية الرقمية والالكترونية للأساتذة وإعدادهم في مجال المهارات الرقمية اللازمة

- توسيع الدراسة على عينة كبيرة من الأساتذة والمعلمين في مراحل التعليم المختلفة

- إجراء دراسات حول الاحتياجات الرقمية للأساتذة في مختلف الأطوار التعليمية .

قائمة المراجع :

-الثنيان ، صقر نايف والشمري سلطان حماد .(2023) .درجة امتلاك المهارات الرقمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحوها في مدينة حائل في ظل جائحة كورونا .جامعة سوهاج .المجلة التربوية لكلية التربية. ج1، العدد 108.ص99-123

- أمثال بنت عادل بن راكان الشمري و إبراهيم ، شرين السيد (2023) . مستوى ممارسة معلمات اللغة العربية لمهارات المعلم الرقمي في ظل جائحة كورونا في المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن .المجلة العربية للتربية النوعية ، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، مصر ،7(27) ،ص104،63

- أحلام ابراهيم محمد الحاج حسين (2021).الممارسات الرقمية المهنية للمعلمين أثناء جائحة كورونا. Arab Journal for Scientific Publishing، المجلة العربية للنشر العلمي .، الاصدار الرابع ، العدد36 ،ص190-214.

- راضي عبد المجيد طه .(2014).المعلم في عصر المعلوماتية (إعداده وتأهيله).القاهرة :دار الفكر العربي

- راوية عبد الحميد ابراهيم ،محمد جابر محمود،رشاد أبو المجد مصطفى .(2023).العصر الرقمي ، مفهومه ،وخصائصه ومتطلباته وتأثيره على قيم المواطنة.مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا.العدد 55ج1-ص 115-150

- طلال بن حسن كابلي،أسامة سعيد علي هنداوي ، محمد عبد الرحمان مرسي ،ابراهيم يوسف محمد محمود.(2012).التعليم الالكتروني (التقنية المعاصرة ، ومعاصرة التقنية).الطبعة الأولى.المدينة المنورة: مكتبة دار الايمان

- سلمان سعد سلمان محمد حمادة(2022)." مستوى توظيف معلمي المرحلة المتوسطة بالكويت للتعليم الرقمي وسبل تعميقه "دراسة ميدانية ".مجلة التربية ، جامعة الأزهر ، كلية التربية بالقاهرة . العدد: (193) ، الجزء (1) يناير لسنة 2022.ص 482- 445

- لونيس علي وياسمينة شعلال (2014) . دور التعليم الرقمي في تحسين الأداء لدى المعلم والمتعلم (البيئة المهنية نموذجا),مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. عدد خاص . الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي .مارس .ص414-421

- علي معمر عبد المومن.(2008).مناهج البحث في العلوم الاجتماعية (الأساسيات والتقنيات والأساليب).الطبعة الأولى .جامعة 7 أكتوبر .

- فوار حسن شحادة و ديانا سالم العواودة (2022) . درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي العلوم في لواء القويسمة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعليم الالكتروني (المجلد (1) (العدد16).ص14-27

تفعيل استراتيجيات التعليم النشط في صفوف العربية: المستوى الثانوي أنموذجا

د. سمية الناصري

تعليم العربية للناطقين وغير الناطقين بها
جامعة الأخوين/ مدرسة الأخوين، إفران، المغرب

Doi: 10.5281/zenodo.14262342

الملخص:

يشكل الديداكتيك إطارا مرجعيا لمقالنا هذا، باعتباره: الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى الذهني المعرفي، أو الوجداني، أو الحسي الحركي، أو المهاري. وكونه الخيط الناظم بين المناهج والبرامج الدراسية مع وضعيات التدريس المختلفة، وضبط الإجراءات والتدابير المناسبة لتدريس المادة الدراسية، بالإضافة إلى التخطيط الذي يساعد في تحقيق الأهداف والكفايات، ويساعد على استنتاج مجموع الاستراتيجيات الفعالة في عملية التدريس. ومن بين هذه الاستراتيجيات التعليمية التي سنركز عليها: التعلم النشط؛بوصفه إجراءات وخطوات تعليمية تربوية معرفية، تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وجعله محوريا في العملية التعليمية التعلمية، الساعي في منهجه للانتقال بالمتعلم من حالة المتلقي السلبي،إلى حالة المتعلم الإيجابي والمتفاعل مع المواقف التعليمية، وذلك؛ باستهداف مجموعة من المهارات، على سبيل المثال لا الحصر: مهارات التفكير العليا بالدرجة الأولى (كالتحليل، والتركيب، والتقويم، وحل المشكلات، التفكير النقدي، والإبداعي...)، ومهارات أخرى (كالقراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث...)، واعتمادا على مواقف تعليمية وأنشطة مختلفة تستلزم البحث، والتجريب، والعصف الذهني، والمناقشة، والعمل التفاعلي، والتعلم الذاتي، أو الجماعي أيضا... بقصد اكتساب المهارات، والحصول على المعلومات، وبناء الحقائق والمعارف والقيم... من هذا المنطلق، فإن هدفنا الأساس في هذا المقال: هو التركيز العملي على بعض هذه الاستراتيجيات الفعالة والناجحة للتعليم النشط من خلال التقيد بخطوتين إجرائيتين اثنتين:

- اعتماد أنموذج ديداكتيكي يتأسس على التعليم النشط موجه لمتعلمي العربية الناطقين بها وغير الناطقين بها.
- تعزيز الإطار النظري المعتمد في النقل الديداكتيكي للمحتويات التعليمية، بنماذج إجرائية تطبيقية.

الكلمات المفاتيح: التعليم النشط – تعليم العربية لغير الناطقين بها – مهارات التعليم النشط – الديدكتيك-الاستراتيجيات.

Abstract:

Didactics constitutes a frame of reference for this article, as it is the scientific study of teaching methods and techniques, and of the forms of organizing educational situations to which the learner is subjected in order to achieve the desired goals, whether at the mental, cognitive, emotional, sensory-motor, or skill levels. It is the regulating thread between curricula and study programs with different teaching situations, and setting appropriate procedures and measures for teaching the subject, in addition to planning that helps in achieving goals and competencies, and helps in deducing a set of effective strategies in the teaching process. Among these educational strategies that we will focus on: active learning.

As educational, pedagogical and cognitive procedures and steps that aim to activate the learner's role and make him central to the educational learning process, seeking in his approach to move the learner from the state of a negative recipient, to the state of a positive learner who interacts with educational situations, and that is; By targeting a set of skills, including but not limited to: primarily higher-order thinking skills (such as analysis, synthesis, evaluation, problem solving, critical and creative thinking...), and other skills (such as reading, writing, listening, speaking...), Depending on educational situations and various activities that require research, experimentation, brainstorming, discussion, interactive work, and self- or group learning as well... with the intention of acquiring skills, obtaining information, and building facts, knowledge, and values... From this standpoint, our primary goal in this.

The article: is a practical focus on some of these effective and successful strategies for active learning by adhering to two procedural steps:

- Adopting a didactic model based on active learning directed at Arabic learners, both native and non-native speakers, at Al Akhawayn School/ Al Akhawayn University. Morocco.

- Strengthening the theoretical framework adopted in the didactic transfer of educational contents, with applied procedural models.

Keywords: active learning - teaching Arabic to non-native speakers - active learning skills - didactics - strategies.

مقدمة:

أصبح التعليم النشط واستراتيجياته وأفكاره وألعابه وأنشطته – واقعا فارضا نفسه بقوة- تقنيات واستراتيجيات تجعل من الحصص الدراسية تشتعل حماسا وإنتاجية وإبداعا، حصص مفيدة وممتعة في الوقت نفسه، استراتيجيات تحسن من مستوى التلاميذ ومهاراتهم، حصص تتنوع فيها طرق التقييم من خلال دمج وإدماج كل الطلاب المتفوقين منهم والمتعثرين في جل المهارات، حصص تعترف بالذكاءات المتعددة وتوظيف الذكاء الوجداني في خلق فرص للكل، وخلق الاندماج الصفي والتعلم الذاتي واكتشاف مواهب وإبداعات الطلاب والقدرة على تطويرها، واستعمال مهارة الحفظ والتلقين وقت الحاجة إليها فقط. هذا ما سنكشف بعض تفاصيله من خلال هذا المقال.

1- التعليم النشط:

التعليم النشط **(Active Learning)**، فلسفة تعليمية تربوية تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وجعله محوريا في العملية التعليمية التعلمية، ويسعى إلى الانتقال بالمتعلم من حالة التلقي السلبي والتلقين، إلى إيجابية المتعلم وفاعليته في المواقف التعليمية، وذلك؛ باستهداف مهارات التفكير العليا بالدرجة الأولى: كالتحليل والتركيب والتقويم اعتمادا على مواقف تعليمية وأنشطة مختلفة تستلزم البحث والتجريب والعمل والتعلم الذاتي أو الجماعي أيضا...لاكتساب المهارات والحصول على المعلومات.

1-1 التعليم النشط: بعض الأسس والمبادئ:

من بين أهم أسس التعليم النشط؛ تحويل مركز الاهتمام نحو المتعلم بدلا من المعلم، وجعله محور العملية التعليمية من خلال إجراءات ديداكتيكية تركز على:

- اهتمامات المتعلم واحتياجاته
- تفاعل قائم بين المتعلم وبيئته والمعلم

- انطلاقة تستهدف قدرات المتعلم واستعداداته
- ضرورة إحداث تغيير في جو الصف الدراسي من خلال برمجة أنشطة خارج صفية مثل (النادي أو المقهى أو المكتبة، أو فضاء طبيعي...)

1-2 استراتيجيات التعلم النشط:

عبارة عن مجموعة قرارات وخطط تعليمية فيها نوع من الإبداع والخلق والابتكار، يستعملها المعلم في صورة خطوات إجرائية، ويوضع لكل خطوة بدائل تسمح بالمرونة عند التنفيذ وتتحول كل خطوة من خطوات الاستراتيجية إلى أساليب جزئية تفصيلية تتم في تتابع مقصود ومخطط له في سبيل تحقيق الأهداف المحددة.

سنحاول في مقالنا هذا التطرق لبعضها مع ذكر نماذج تطبيقية:

ومن بين أهم استراتيجيات التعلم النشط التي سنخصها بالدراسة كل من:

- استراتيجية الحوار والمناقشة
- استراتيجية حل المشكلات
- استراتيجية لعب الأدوار
- استراتيجية التعلم بالمشاريع
- استراتيجة حل المشكلات
- استراتيجيات تنشيط الذاكرة

ومن الجدير بالذكر أن لكل استراتيجية خطوات تطبيقية خاصة بها، غير أن معظم الاستراتيجيات تشترك في الخصائص التالية:

- تحديد الهدف من الاستراتيجية وتسميتها.
- طرح الموضوع المطلوب دراسته.
- القيام بالتهيئة الذهنية المناسبة لجذب الانتباه.
- تحديد المهمة المطلوبة من التلاميذ.
- إعطاء التلاميذ الوقت الكافي لإنجاز المهمة المطلوبة.
- مراقبة وتتبع للتلاميذ قصد التأكد من سير المهمة في نجاح وطريقها الصائب.

1-2-1 استراتيجية الحوار والمناقشة:

تقوم هذه الطريقة على البحث وجمع المعلومات، ومناقشتها داخل الفصل باتباع خطوات إجرائية لبدء النقاش وإشعاله ثم الانتهاء بمخرجات، تتمثل في خلاصات وآراء وأفكار مختلفة، من خلال تفعيل مختلف أنواع المناقشات من قبيل(المناقشة الحرة الجماعية- الندوات- المناقشة الثنائية- مجموعات العمل).

ومن مميزات أسلوب النقاش والمحادثة التفاعلية: قدرة هذه الاستراتيجية على تنمية ثقة الطالب بنفسه من خلال عرض أفكاره أيا كانت، وكيفما كانت وجهة نظره أو تصوره، مما يعزز لديه الثقة بالنفس، وتطوير مهارة معالجة المعلومات، وطرق عرضها وتحليلها ومناقشتها والدفاع عنها أو العذول عنها، أو ضرورة تصويبها. وكما هو جار به العمل اليوم؛ فإن ضرورة مواكبة مستجدات العصر في مجال التعليم أصبح أمرا ضروريا خاصة ما يعيشه الطالب من وفرة في المعلومات وسهولة الوصول إليها وعليها، وانحياز نحو التعلم الذاتي عبر كل الوسائل الإلكترونية وغيرها...لكن نجاح تفعيل هذه الاستراتيجية في الصف رهين بمجموعة تدابير احترازية ينهجها المدرس قبل وأثناء وبعد انتهاء المناقشة من أهمها:

- الاحتياط من الخروج عن الموضوع بشكل كلي، إذ من المفروض أن يتولى المدرس مهمة القائد الموجه.
- التحكم في المحادثات الثنائية إن كان النقاش مطروحا للكل.
- تتبع مسار الحوار، وتوجيه أسئلة هادفة تخدم الموضوع، وتصل به للنتائج المرجوة.
- إدماج كل الطلاب بدون استثناء خاصة الانطوائيين منهم والأشخاص ذوي فوبيا الحديث أمام الجمهور.

1-2-2 نماذج تطبيقية لاستراتيجية الحوار والمناقشة:

تشكل مواضيع الحوار والمناقشة- كما أشرنا سابقا- حافزا فعليا للحديث والتفاعل الحواري الهادف، من خلال إثارة مواضيع راهنية تدفع الطالب للتعبير عن رأيه ومواقفه وتزيح عنه حاجز الخجل والصمت وتشجعه على مشاركة أفكاره ومناقشتها بشكل تفاعلي فعال يطور من مهاراته الحوارية، ومهارات الإقناع والحجاج لديه، وتنمي أفكاره ومستواه النقدي. ومن بين المواضيع المثيرة لحماس الطلاب- حسب تجربتنا الصفية في التعليم الثانوي- كل ما يرتبط باهتمامات الطلاب لذلك؛ من الأفضل خلق علاقات إنسانية طيبة يسودها الود والاحترام مع الطلاب، وتحقيق مستوى من التواصل يسمح بالتعرف على اهتماماتهم، طموحاتهم، هواياتهم، مشاكلهم، علاقاتهم...تسمح هذه الخاصية بفتح أبواب للنقاش والحوار في مختلف المجالات والاتجاهات من قبيل: مواضيع المشاكل الصحية سواء الجسدية منها أو العقلية أو النفسية، المشاكل الاجتماعية، المشاريع، المسار الدراسي والمهني، مواضيع اقتصادية، سياسية، تاريخية، رياضية، ثقافية، كل هذا طبعا حسب المنهاج الدراسي (الوحدة المبرمجة) وحسب السياق أحداث سياسية مستجدة (الحرب)، أو وضع طبيعي (كالكوارث الطبيعية).

2- استراتيجية لعب الأدوار:

لعب الأدوار هو تمثيل واقتباس لشخصية معينة (خيالية أو واقعية) تنتمي لمجال ما من المجالات، يتم استحضارها لغرض علمي أكاديمي هدفه التعريف بالشخصية وتقريب الشخصية من الأذهان، أو مناقشة مواقفها، أو التعرف عليها لأول مرة، أو وصفها، أو انتقادها، إلى غير ذلك من الأغراض... وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية في قدرتها على ترسيخ المعلومة في ذهن المتعلم كونه تبنى دور الشخصية ومثلها، وبحث فيها وعنها، وهيأ للدور وعرضه أمام زملائه وأمام الجمهور، كما أنها تترسخ أيضا في ذهن المتلقي (الطلاب) الجمهور كونهم يعيشون حدثا حيا مجسدا أمام أعينهم.

خطوات التنفيذ:

- تهيئة الطلاب، وذلك؛ بتقديم الشخصية أو الشخصيات أو الحدث أو المشكلة، وشرح جوانبها وتوضيحها.
- تحديد الأدوار وتوزيعها مع مراعاة حسن توزيعها حسب شخصية التلاميذ، وطبيعتهم ومواقفهم.
- تهيئة المكان المناسب للعب الأدوار حسب طبيعة الموضوع (مسرح- مكان رياضي- مطعم- مائدة مستديرة لعقد اجتماع أو مناقشة- مونتاج- ملابس وإكسسوار معين- أصوات...) وكل أو بعض ما يلزم من مستلزمات لتأدية الدور بشكل منتج، طبعا وفق طاقة المؤسسة المنظمة وإمكانياتها.

2- 1نموذج تطبيقي لتفعيل استراتيجية لعب الأدوار:

من أكثر المعارف والمعلومات ترسخا في ذهن الطالب؛ المعلومات التي يستطيع ربطها بأحداث أو وقائع أو أماكن أو روائح أو ألوان...لهذا يشكل عامل المتعة، وتجسيد المكان والزمان في التعلمات أمرا مهما للغاية عند الطالب، إذ يسهل معه استحضار المعلومات بشكل سلس وتنشيط معلومات أخرى من خلال قانون التنشيط والإشعال الذهني للمعلومات المراد استحضارها وتذكرها بشكل طويل الأمد، وتلعب استراتيجية لعب الأدوار نقطة تحول مهمة خاصة في حالة تغيير الروتين، وتكسير جو الملل في تدريس مواد من قبيل:

الحديث عن شخصيات تاريخية أو دراما، مسرح، فنانين أو كوميديين، برامج سياسية، ثقافية، اقتصادية، قانونية، استجوابات أو غيرها...

ومن النماذج المعتمدة في صفنا لتعليم العربية للناطقين بها وغير الناطقين (المستوى الثانوي)؛ خلق فضاءات للعب الأدوار، من خلال برامج يبدع فيها الطلاب في أدوار متباينة نذكر على سبيل المثال:" برنامج استضافات" وهو برنامج خاص بالحديث عن شخصيات مشهورة في تخصصات مختلفة. وبرنامج "مع أو ضد" للمواضيع الشائكة والتي فيها جدال، كالموضة قديما وحديثا، مثلا، أحداث سياسية مستجدة وغيرها من المواضيع. وبرنامج " لقاء مفتوح": نترك فيه المجال لاختيارات التلاميذ وإمكانية الحديث عن أي موضوع يريدونه طبعا ضمن حدود الأخلاق والآداب المتعارف عليها. وتسمح هذه الطريقة بتطوير مهارة المحادثة والنقاش والتفاعل وإغناء المعجم الذهني للطالب بمفردات جديدة وأساليب الإقناع، وتقنيات التنشيطوتوظيف لغة الجسد وبناء الثقة بالنفس أمام الأضواء والكاميرا...

3- استراتيجية التعلم بالمشاريع:

التعلم بالمشاريع أو التعلم القائم على المشاريع هو منهج دينامي للتدريس يكتشف فيه الطلاب المشاكل والتحديات الحقيقية في العالم المحيط بهم، وفي نفس الوقت يكتسب الطلاب المهارات عبر العمل في مجموعات تعاونية صغيرة، ولأن التعلم القائم على المشاريع مليء بالمشاركة والإيجابية والتعلم النشط، فإنه يمد الطلابفهم أعمق للمواد التي يدرسونها. ويعد التعليم القائم على المشاريع نموذجا تعليميا مميزا يعتمد بشكل كبير على نظريات التعلم الحديثة ويفعلها، حيث يستغرق الطلاب في استقصاء المشكلات الملحة في نطاق سياقهم الاجتماعي ويقوم الطلاب بتحديد أحد المشكلات وفق أدوات البحث العلمي والنموذج العلمي لحل المشكلات، ومن ثم تصميم مشروع عملي للمساهمة في حل هذه المشكلة، ويصاحب ذلك؛ تصميم معرض ومنتجات لنتائج التعلم، مما يعزز تعلمهم وينمي قدراتهم العقلية العليا ومهاراتهم الحياتية".

ويتمثل المشروع التربوي البيداغوجي، حسب فليب بيرنو، فيما يلي:

"أولا: المشروع مقاولة جماعية تدبرها جماعة القسم (المدرس ينشط لكنه لايقرر).

ثانيا: يتوجه نحو إنتاج ملموس (في المعنى الواسع مثل إنجاز نص، عرض مسرحي أو غنائي، عرض، مجسم، خارطة، تجربة علمية، رقصة، إبداع فني أو يدوي، حفلة، بحث، تظاهرة رياضية، سباق، مباراة، لعبة، إنشاء موقع إلكتروني إلخ...).

ومن الجهة البيداغوجية التعلمية الصرفة يرى فليب بيرنو أن للمشروع وظائف متعددة منها:

أولا: يتسبب المشروع في تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة وبناء الكفايات.

ثانيا: التعاطي مع الممارسة الاجتماعية التي تنمي المعارف والتعلمات المدرسية.

ثالثا: اكتشاف معارف جديدة وعوالم جديدة في منظور تحسيسي أو تحفيزي.

رابعا: الوقوف أمام عوائق لا يمكن تجاوزها إلا بتعلمات جديدة قد تقع خارج المشروع.

خامسا: إثارة تعلمات جديدة في إطار المشروع نفسه.

سادسا: يسمح المشروع بتحديد المكتسبات والنواقص في إطار منظور التقويم الذاتي والتقويم –الحصيلة.

سابعا: تنمية التعاون والذكاء الجماعي.

ثامنا: مساعدة كل تلميذ على أخذ الثقة في النفس وتعزيز الهوية الفردية والجماعية.

تاسعا: تكوين التلميذ على تصور وقيادة المشروع.

عاشرا: تنمية الاستقلالية والقدرة على وضع اختيارات والتفاوض بشأنها"[1]

[1] - الحسن، اللحية. (2008).دليل المدرس (ة) التكويني والمهني. دار الحرف للنشر والتوزيع- المغرب، الطبعة:1. ص: 101.

3-1 أنواع المشاريع:

تنقسم المشاريع حسب أنواعها والهدف منها إلى:

- **مشاريع تنمية مهارات**[2]
- **مشاريع حل مشكلات: تتضمن المشاريع التطويرية والبحثية.**
- **مشاريع استقصائية: تشمل مشروعات جمع بيانات، ومشروعات تحليلية، ومشروعات إنشائية.**[3]

3-2 نماذج للتدريس باستراتيجية المشاريع وطرق تطبيقها:

إن أهم خاصية في استراتيجية التدريس بالمشاريع هي قدرة هذه الاستراتيجية على ربط الطالب بمساره الدراسي المستقبلي وبالواقع المهني ومستجدات شوق الشغل، لذلك؛ يعد التمرس على هذا النوع من الأعمال والمشاريع أمرا ضروريا وملحا، إذ يزرع في الطالب حس المسؤولية والإنتاجية والإبداع والخلق بعيدا عن مهام تقليدية كالحفظ والاستظهار، وأجواء الامتحانات الروتينية. وتختلف المشاريع حسب توجيه الأستاذ(ة) وأهدافه المسطرة، وحسب رغبة الطلاب واختياراتهم واهتماماتهم فمنهم من يهتم بالعلوم البحتة (كالبيولوجيا، وعلم الفزياء وعلم الكمياء والرياضيات، ومنهم من يكون ميولهم نحو العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومنهم من توجهاته نحو التجارة وإدارة الأعمال... بحيث تتنوع مشاريعهم حسب توجهاتهم من (مشاريع تتضمن خدمات اجتماعية وإنسانية/ مشاريع تشمل إنشاء صندوق للتبرعات/ مشاريع بيئية تنموية/ مشاريع إلكترونية إنشاء مواقع إلكترونية مختلفة الأغراض والتخصصات...)

ومن الجدير بالذكر، أن تطبيق هذه الاستراتيجية ليس بالأمر اليسير على الأستاذ(ة)، لأنه بمثابة مشرف ومتتبع لمسار سير الأحداث وتطور المشاريع كي لاتخرج عن الهدف المنشود، خاصة أن أغلب المشاريع تكون وفق مجموعات مما يزيد الأمر صعوبة.

4 - استراتيجة حل المشكلات:

التعلم بالمشكلات **APP** نمط من التعلم يتمركز على المتعلم وتحكمه في المعارف والمهارات تطبيقيا. ومن بين أسسه مواجهة المتعلم لمشكل لم يتم التعرض إليه في السابق لاستنفار مهاراته وقدراته ومعارفه، فالمشكل المطروح مشكل مصطنع وذريعة للتعلم. والغاية ليست إيجاد حلول، بل إدراك كل ما يرتبط بالوضعية [4] أو المشكل؛ وحل المشكلات نشاط فكري من مستوى عال لأنه المستوى الأكثر تعقيدا للأنشطة المعرفية. ففي حل المشكل تعبئ الذات الذاكرة والإدراك والبرهنة والمفهمة واللغة وعواطفها وتحفيزاتها وثقتها في ذاتها وقدراتها على مراقبة الوضعية.[5]

4 -1 الوضعية- المشكلة:

للوضعية- المشكلة عدة خصائص منها:

أولا: الشمولية، أي مهمة شاملة تتطلب أكثر من فعل أو إجراء وقابلة للتجزئ في الوقت نفسه.

ثانيا: التعقيد، أي تتطلب عدة معارف وصراعا معرفيا.

ثالثا: المعنى، أي لها معنى بالنسبة للتلاميذ.

---

[2]- منال، عبد الله زاهد. " استراتيجية التدريس بالمشروعات، المملكة العربية السعودية- وزارة التعليم، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. ص: 50.

[3]- منال، عبد الله زاهد. " استراتيجية التدريس بالمشروعات، المملكة العربية السعودية- وزارة التعليم، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. ص: 50.

[4] - منال، عبد الله زاهد. " استراتيجية التدريس بالمشروعات، المملكة العربية السعودية- وزارة التعليم، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. ص: 50.

[5]-الحسن، اللحية. (2008).دليل المدرس (ة) التكويني والمهني. دار الحرف للنشر والتوزيع- المغرب، الطبعة:1. ص: 106.

رابعا: هادفة، أي تستهدف تحقيق أهداف تعليمية.

خامسا: تورط التلميذ في العمل، أي مطلوب منه تجاوز العوائق وبالتالي بناء معارفه، علما بأن الوضعية – المشكلة لا تقبل الحل المباشر.

سادسا: تساهم في تغيير التمثلات وتعيد بناء الأفكار.

سابعا: ارتباطها بالإنجاز.

ثامنا: الوضعية- المشكلة ذريعة للتعلم.

تاسعا: تتسم الوضعية- المشكلة بملاءمتها لمستوى التلاميذ، أي استبعاد الطابع التعجيزي.

عاشرا: ليست الوضعية- المشكلة إشكالية لكنها تحضر التلاميذ لطرح إشكاليات تتطلب تدرجا يحصل بواسطة سلسلة من الوضعيات.

إحدى عشر: الوضعية- المشكلة تستهدف التكوين الذاتي للمتعلم.

إثنى عشر: تتسم الوضعية- المشكلة بخاصية تحويلية للتعلمات.

ثلاثة عشر: تتسم الوضعية- المشكلة بالمعنى والانفتاح والدينامية وتفاعلية التلاميذ.

أربعة عشر: لا ترتبط الوضعية بتعلم واحد أو تخصص واحد.

4-2 نماذج تطبيقية للوضعية- المشكلة:

لم تعد العلوم البحاثة وغيرها من العلوم الوحيدة في مجال توظيف الوضعية- المشكلة في التعلمات وحل المشكلات والمسائل، [6] بل أصبحت هذه الاستراتيجية فعالة للغاية في مجال تعليم اللغات وتعلمها -كاللغة العربية - سواء كلغات ثانية أو للناطقين بها، خاصة عندما نتحدث عن فئة تستهدف طلاب جل اهتماماتهم علمية. من هذا المنطلق؛ تشكل مهارة طرح السؤال إحدى المهارات الواجب على الأستاذ إجادة صياغتها وتنويع محتوياتها، ويتوجب على الطالب التريث واستخدام ذكائه ومعارفه للإجابة عنها، ومن بين نماذج هذه الأسئلة:

- **-الاختيار من متعدد**
- **صحيح أو خطأ مع التعليل**
- **أسئلة الاستنتاجات**
- **أسئلة ملء الفراغ**
- **أسئلة الترتيب**
- **صياغة بعض الأسئلة بصيغة هل تعتقد؟ ولماذا؟**

5 – استراتيجيات تنشيط الذاكرة:

من خلال استثمارنا لمجموع الدراسات عن الذاكرة باعتبارها "القدرة على الاحتفاظ بما مر بالفرد من خبرات، وهي خاصية تتميز بها الكائنات الحية وبخاصة الإنسان، تؤثر في سلوكه وخبراته المقبلة، وتتضمن عمليات عقلية متداخلة منها: " الاحتفاظ، الاستدعاء، التعرف، والاستذكار..."[7] فإن ارتباط الذاكرة بمجموعة من العمليات المعرفية الأخرى جعلها ظاهرة معقدة تستدعي منا تحديد مختلف العمليات

[6]- الحسن، اللحية. (2008).دليل المدرس (ة) التكويني والمهني. دار الحرف للنشر والتوزيع- المغرب، الطبعة:1. ص: 106.

[7]- مدحت، عبد الرزاق الحجازي. (2012). معجم مصطلحات علم النفس (عربي- انجليزي- فرنسي). بيروت: دار الكتب العلمية. الطبعة: 1. ص: 200.

المرتبطة بها، حتى يتسنى لنا فهم بعض طرق اشتغالها، وطرق بنائها، فكيف إذا كان الأمر يحدد مصير ومسار التعلم من خلال عمليات التخزين والاسترجاع والقدرة على الاحتفاظ بالمعلومة وطرق معالجتها، من هذا المنطلق؛ حاولنا استثمار نتائج عدد من الأبحاث المرتبطة بالذاكرة ونتائجها مع الإبداع في صياغة النماذج التطبيقية حسب المواد المدرسة والمهام الموكولة للتلاميذ.

- **مرحلة التسجيل الحسي:**

يشكل التسجيل الحسي أولى المراحل التي تخزن بواسطتها المعلومة وإن كان مداه الزمني جدا قصير، إذ هو الخطوة الأولى التي تمكننا بواسطة الانتباه الانتقائي من ترميز المثيرات التي نستقبلها من العالم الخارجي، عبر المداخل الحسية وتحويلها إلى تمثلات ذهنية مؤقتة أو دائمة. " فعمليات الترميز إذن؛ عبارة عن مصفاة معقدة تستقبل المثيرات القادمة من المحيط، وتدخل عليها التنظيم والضبط اللازم"[8]

يمكن الاستفادة من خصائص هذه المرحلة من التخزين، من خلال التركيز على المثيرات الخارجية من حيث الشكل واللون والحجم والصوت والحركة والذوق واللمس... إذ على قدر تنويع طرق عرض المثير للتلميذ يتم تخزين المعلومة بنجاح وتساعد هذه المرحلة على المرور بنجاح أيضا للمرحلة المقبلة وهي مرحلة الذاكرة القصيرة المدى أو الذاكرة العاملة.[9]

- الذاكرة العاملة أو القصيرة المدى:

إن السمة الأساس التي تميز الذاكرة القصيرة المدى؛ هي قدرتها على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة وجيزة، إذ يمكننا القول أنها بناء افتراضي يمكننا من الاحتفاظ بالمعلومات المستقبلة من المحيط الخارجي- رغم محدوديتها وسرعة تلاشي المعلومة فيها- إن لم تعرف بعض استراتيجيات المحافظة كالتكرار الذهني- وأركز هنا على كلمة التكرار الذهني الذي يمكن توظيفه بشكل إيجابي تفاعلي وإبداعي في الصف، يسهل من مأمورية الاحتفاظ بالمعلومة بطرق واستراتيجيات تنشيطية صفية حسب النشاط المستهدف.

5-1 نماذج تطبيقية لتخزين المعلومات في الصف:

عملية التكرار الذهني: تناسب هذه الطريقة درس المفردات وطرق تسهيل تخزينها واسترجاعها وقت الحاجة إليها وفق السياق المناسب، إذ يمكن اعتماد الحقل الدلالي للوحدة كمرحلة أولى لوجود رابط أو روابط بين مفردات متعددة يتم الإبداع والتفنن في طرق عرضها من خلال: (اللون – الشكل- الحجم- والرموز المرافقة لها) ووضعها في سياقاتها المحتملة مع الروابط المناسبة لها.

عملية الانتقاء أو الفرز: تتمثل في عرض مجموعة من المفردات التي تنتمي لحقل دلالي معين، أو مجال معين تم التركيز عليه في الدرس وضمن الوحدة مختلطة بمفردات بعيدة عن مجال التخصص، والقيام بعملية فرزها في جدول مع وضع الترجمة المناسبة لها باللغة الإنجليزية.

- مسابقة اختبار الذاكرة، من يتذكر أحسن؟ من يتذكر أكثر؟

يعرض على التلاميذ قصة قصيرة باللغة العربية حسب مستوى الطلاب طبعا، أو فيديو تعليمي ثقافي، ومن خلال توظيف مهارة الاستماع؛ يتم اختبار ذاكرة التلاميذ بتكليفهم بإعادة مضامين الفيديو أو القصة بعد عرضه مرتين على التوالي، يتم الاختبار بشكل فردي، ونشير إلى أن هذه الاستراتيجية تساعد على تنمية مهارة التركيز على الكل والجزء، وتطوير حاسة السمع والربط بين الأحداث والألوان والمشاهد المعروضة في الفيديو أو المقطع أو القصة.

---

[8]- بنعيسى زغبوش، (2015). الذاكرة واللغة: مقاربة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية. اربد: عالم الكتب الحديث. الطبعة:1. ص: 49.

[9]- سمية، الناصري. (2022). المعالجة المعرفية للمعلومات اللسانية: تفيء دلالة الكلمة واسترجاعها عند الطفل"، منشورات مجلة كراسات تربوية- سلسلة أطروحات رقم (04)، مطبعة بلفقيه- الرشيدية المغرب. الطبعة:1. 78-79.

خاتمة:

يتضح مما سبق، أن البحث في مجال التعليم النشط مجال خصب وواسع وله آفاق بعيدة في مجال الديداكتيك، إذ يمكن الاستفادة من نتائجه واستثمارها في تخصصات مختلفة، بل أصبح الأمر ضروريا بحكم مستجدات واقع التعليم والتكنولوجيا الحديثة التي غيرت من طريقة عيشنا، وتعاملنا مع المعلومة، وأيضا مستجدات الواقع الدراسي والمهني والبحثي للطلاب وتوجهاتهم، وقد شكل مقالنا هذا محاولة لتقديم بعض هذه الاستراتيجيات التي تجعل من اللغة العربية مادة محببة وتدرس بطرق علمية وفنية ممتعة تستجلب اهتمام الباحث، وتثير رغبته لتعلم المزيد سواء كان ناطقا بالعربية أو غير ناطق بها، مستبعدا فكرة أن اللغة العربية لغة صعبة ومعقدة من جهة، وأحيانا أخرى كونها لغة لا تناسب احتياجاته المستقبلية في مساره المهني من جهة أخرى، ومن الجدير بالذكر؛ أن الدينامية التي يتميز بها التعليم النشط تمنح للأستاذ والطالب إمكانية تعديل وتحديث وتنويع الاستراتيجيات وفق الاحتياجات حتى يتم الرقي بمستوى التعلمات إلى مستوى الكفاءة والجودة.

لائحة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

1. بنعيسى زغبوش، (2015). الذاكرة واللغة: مقاربة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية. اربد: عالم الكتب الحديث. الطبعة:1.
2. الحسن،اللحية. (2008).دليل المدرس (ة) التكويني والمهني. دار الحرف للنشر والتوزيع- المغرب، الطبعة:1.
3. سمية، الناصري. (2022). المعالجة المعرفية للمعلومات اللسانية: تفيء دلالة الكلمة واسترجاعها عند الطفل"، منشورات مجلة كراسات تربوية- سلسلة أطروحات رقم (04)، مطبعة بلفقيه- الرشيدية المغرب. الطبعة:1.
4. فليب، بيرنو. (2004). بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة لحسن بوتكلاي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. الطبعة 1.
5. مدحت، عبد الرزاق الحجازي. (2012). معجم مصطلحات علم النفس (عربي- انجليزي- فرنسي). بيروت: دار الكتب العلمية. الطبعة: 1.
6. منال، عبد الله زاهد. " استراتيجية التدريس بالمشروعات، المملكة العربية السعودية- وزارة التعليم، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

المراجع الأجنبية:

1. P.Palloan. J. Phys. (2021). E-Learning Integrated Active Learning Strategies to Improve the Critical Thinking SkillsTo cite this article: Conf. Ser. 1899 012162
2. International Journal of TEACHING & LEARNING International Journal of In Higher Education ISSN 1812-9129 Volume 19 • Number 2 • 2007 A Publication of the International Society for Exploring Teaching and Learning Executive Editor Peter E. Doolittle, Virginia Tech, USA Senior Associate Editor Susan Henry, Clayton State University, USA
3. Larry P. Nelson1 & Mary L. Crow1, Do Active-Learning Strategies Improve Students' Critical Thinking?1 College of Education and Health Professions, University of Texas at Arlington, USA Correspondence: Larry P. Nelson, College of Education and Health Professions, University of Texas at Arlington, USA. Tel: 817-272-1102. E-mail: lnelson@uta.edu؟

المواقع الإلكترونية

https://www.new-educ.com

https://www.t3lemona.com/2020/10/blog-post_24.html

دور التكوين الالكتروني في التكوين الأساس للأساتذة المتدربين بالمغرب

دة. السعدية دحان

دة. بشرى بن الهادي

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بجهة الدار البيضاء-سطات

المغرب

Doi: 10.5281/zenodo.14262366

الملخص:

تفترض التحولات العالمية الحالية خلال الألفية الثالثة تغيير مسارات التكوين من تكوين تلقيني يعتمد بيداغوجيات تقليدية إلى تكوين نشيط يتغيى مواكبة الجديد والانفتاح على تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وحث الطالب (ة) على استخدام وسائل حديثة، وابتكار برامج تعليمية تتوافق مع جيل اليوم وتدفعه إلى التكوين الذاتي والتفكير الإبداعي. وهكذا في ظل الثورة الرقمية أصبح لزاما تجديد التكوين الأساس للطلبة المتدربين بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين لتتلاءم مع المستجدات الحالية بما يتوافق مع أهداف الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار ويخدم أهداف التنمية المستدامة. كما تنسجم طرائق وأساليب التنشيط المعتمدة في تفعيل مضامين المجزوءات المدرسة على المقاربة الاندراغوجية المعتمدة في إعداد وتصريف عدة التكوين على العمل الورشي والتعلم التعاوني التشاركي والتي تقتضي التمركز حول حاجات الطلبة المتدربين والاستجابة لاهتماماتهم بشكل يسهم في تحسين مزاولتهم لمهامهم سواء أثناء زمن التكوين أو بعد التخرج.

انطلاقا مما سبق، هدفت الدراسة الحالية التعرف على دور التكوين الالكتروني في التكوين الأساس للطلبة المتدربين في مجزوءة علوم التربية والصعوبات التي صادفتهم لتفعيل مضامين المجزوءة. لذا سنحاول الإجابة على سؤال اشكالي مفاده ما أثر التكوين الالكتروني في وحدة علوم التربية على مردودية الطلبة المتدربين من خلال مقارنة معدلاتهم قبل التعليم الالكتروني وبعده.وبالتالي سنقسم دراستنا إلى محور نظري يطرح تعريف التكوين الالكتروني، وأهميته وأهدافه من خلال الأدبيات التربوية وأيضا سنقف عند مضمون محاور وحدة علوم التربية وأهدافها وأهميتها بالنسبة لتكوين الموارد البشرية وطريقة تقويمها من خلال توصيف المجزوءة.وفي محور ثان، سنعرض نتائج الدراسة الميدانية، حيث تم اختيار عينة عشوائية بلغت 123من الطلبة والطالبات المتدربات من المجموع الكلي للطالبة (ات) بالفرع الإقليمي الجديدة بالسلك الابتدائي، ومن خلال قراءة وتحليل نتائج الأساليب الإحصائية تبين لنا الفرق الشاسع في مردوديتهم واهمية اعتماد التكوين الالكتروني كبديل للتكوين الكلاسيكي المعتمد على المحاضرة ،وكذا وقفناعلى أهميةرقمنة التكوين والرقي به على مستوى المحتوى والطرائق المعتمدة والتقويم والسعي إلى التجديد والارتقاء بممارستهم المهنية قصد الرفع من مستواهم وتيسير اندماجهم المهني.

الكلمات المفاتيحية: التكوين الالكتروني-التكوين الأساس - مجزوءة علوم التربية – الطلبة المتدربين- المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين.

The role of electronic training in the basic composition of trained professors in Morocco

Dehhane Saadia

Benelhadi Bouchra

Regional Center for Education and Training professions

Casa-Settat – Morocco

Abstract:

The current global transformations during the third millennium presuppose changing the composition pathways from a traditional pedagogical to an active formation that tends to keep pace with the new and open to information and communication technology, urging the student to use modern means, innovate educational programmes that are compatible with today's generation and drive him to self-formation and creative thinking. Thus, in the context of the digital revolution, it is necessary to renew the basic composition of trainee students in the regional centres of education and training professions in order to meet current developments in line with the objectives of the strategic vision and the framework law and serve the objectives of sustainable development. The modalities and methods of activation adopted to operationalize the content of the school dividends are consistent with the gradual approach adopted in the preparation and management of various training on workshop work and participatory collaborative learning, which requires focusing on the needs of trainee students and responding to their interests in a way that contributes to improving their exercise of their functions both during the training time and after graduation.

From the foregoing, the present study aims to identify the role of electronic training in the basic composition of students trained in the fragmentation of education sciences and the difficulties encountered by them to activate the content of the fragmented. So we will try to answer a problematic question that the e-composition in the Education Sciences Unit has affected the feasibility of trainee students by comparing their rates before and after e-learning. Thus, we will divide our study into a theoretical axis that raises the definition of electronic composition, its importance and objectives through educational literature, and also we will stand at the content of the Unit's axes, objectives and importance for the formation of human resources and the way they are evaluated through the characterization of fragmentation. In a second axis, we will present the results of the field study, where a random sample of 123 students and trainees was selected from the total student (t) The new regional branch of the Primary School, by reading and analysing the results of statistical methods, shows us the great difference in their feasibility and the importance of adopting electronic composition as an alternative to the classical composition based on the lecture, as well as the importance of digitizing and upgrading the composition at the level of content, methods adopted and evaluation, and seeking to renew and upgrade their professional practice in order to raise their level and facilitate their professional integration..

Keywords: Electronic Composition - Basic Composition - Bundled Education Sciences - Trainee Students - Regional Center for Education and Training Professions

مقدمة:

يثير التكوين عن بعد العديد من الجدل خلال السنوات الأخيرة لاتساع دائرة تطبيقاته لاختلاف وسائله وأدواته وتباينها بالدول المتقدمة صناعيا والدول السائرة في طريق النمو؛ فالوصول إلى المعرفة أضحى ميسرا وصعبا في ذات الوقت نظرا للكم الهائل من المعارف التي تتيحها الشبكة العنكبوتية ويوحي بتشتيت المعلومة وتعويمها، كما يتيح العديد من الفرص في التعلم وتكافؤ الفرص بين الطلبة وتلبية حاجياتهم المتزايدة في مجتمع المعرفة لتحقيق جودة التكوين.

واهتم المغرب كغيره من الدول بالتكوين الالكتروني كنمط من التكوين عن بعد، حيث تناط بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين مهمة تأهيل أطر هيئة التدريس المتدربين باعتماد صيغ متنوعة في التكوين الأساس والتكوين المستمر لفائدة أساتذة التعليم الأولي والابتدائي والتعليم الثانوي بسلكيه عن طرق تأهيلهم معرفيا وديدكتيكيا وبيداغوجيا لممارسة مهنة التدريس على أحسن وجه بين تكوين حضوري وتكوين ميداني وتكوين عن بعد. وقد ورد هذا المفهوم في دليل تكوين الأساتذة الموظفين بموجب عقود2016-2017م باعتباره "دعامة تتكامل مع صيغتي التكوين الميداني والحضوري في إطار تيسير التكوين الذاتي."(دليل تكوين الأساتذة الموظفين بموجب عقود،ص:08)، وأعقبته المذكرة الوزارية 155/18بتاريخ 30 أكتوبر 2018 في شأن تنظيم السنة التكوينية الثانية لفائدة أطر الأكاديميات التي عرفت التكوين عن بعد بمثابة" صيغة من صيغ التكوين تهدف إلى تنمية الكفايات المهنية " وتستهدف تطوير البعد المهني لدى الأستاذ المتدرب، وتتكامل مع صيغتي التكوين الميداني والحضوري.

نلمس انطلاقا مما سبق، أن التكوين عن بعد ابتدأ رسميا بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين سنة 2018م باستفادة المتدربين من مجزوءات إضافية عن بعد وحضورية تهدف تحقيق عدة أهداف منها:

" تعرف مضامين عدة التكوين والاطلاع عليها وفق ايقاع شخصي

- ✓ تملك الكفايات المهنية في بعدها النظري والعملي.
- ✓ تنمية القدرات الذاتية.
- ✓ تعميق المعارف.
- ✓ تطوير الأداء المهني." (دليل تكوين الأساتذة الموظفين وفق عقود، ص: 08)

فالتكوين في مجزوءة علوم التربية باعتبارها مجزوءة مستعرضة لا يخرج عن هذا الإطار، حيث أصبح لزاما تبني تكوين عن بعد يستجيب لضرورات المهننة والممارسة التبصرية بعيدا عن التكوين التقليدي النظري الصرف وادماجها سابقا قبل 2018م في مجزوءات أخرى كالتخطيط والتدبير، حيث لم تكن الحرية للمكون في اختيار المضامين والاشتغال عليها مع الطلبة المتدربين إلا بعد استشارة باقي المكونين في مجزوءات أخرى. فجعلها مجزوءة مستقلة فرض ضرورة تغيير طرائق التكوين والانفتاح على المستجدات الحديثة خصوصا التكوين الالكتروني بالارتكاز على روابط الانترنيت مما يسمح بتحسين منحنيات التكوين والانصهار في جماعات وتكوين تعاوني لبناء المعارف وتمهير القدرات وترسيخ المهارات.

وبالتالي سنقسم البحث إلى محور نظري يطرح تعريف التكوين الالكتروني، وأهميته وأهدافه من خلال الأدبيات التربوية وأيضا سنقف عند مضمون محاور وحدة علوم التربية وأهدافها وأهميتها بالنسبة لتكوين الموارد البشرية وطريقة تقويمها من خلال توصيف المجزوءة.وفي محور ثان، سنعرض نتائج الدراسة الميدانية التي همت عينة من الأساتذة المتدربين بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالسلك الابتدائي

1- مشكلة البحث:

يعد استخدام التكنولوجيا مطلبا ملحا في تكوين الأساتذة المتدربين من طرف المكون لتحقيق أهداف التكوين الأساس الذي تستلزم منه تطوير وتعديل الطرائق الفعالة من خلال خلق ثقافة تشاركية بين الطرفين باستخدام وسائط التكوين الالكتروني كالحاسوب والانترنيت والمنصات الرقمية....

وبالرجوع إلى دليل تكوين الأساتذة الموظفين بموجب عقود ودليل تنظيم السنة التكوينية لفائدة أطر الأكاديميات سنة 2018م، تعددت "الأدوات والوسائل الموظفة في تفعيل التكوين عن بعد بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين من منصات رقمية تحتوي على مصوغات منها منصة التكوين عن بعد e-takwineوهي معدة من قبل وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي ومنصات أخرى محدثة على صعيد كل مركز جهوي هذا فضلا عن تحميل وثائق مرجعية وأدوات إجرائية ودروس وعروض في ديدكتيك المواد وعلوم التربية" (محمد أبجير، 2021م، ص: 53)، ووضعها رهن إشارة الأساتذة المكونين لتحسين أدائهم الوظيفي والارتقاء به إلى مستويات تحفز استخدام التكنولوجيات الحديثةفي التكوين الحضوري والتكوين عن بعد.

من هنا تأتي إشكالية البحث لتحاول الإجابة عن السؤال المركزي التالي:

ما دور التكوين الالكتروني في التكوين الأساس للأساتذة المتدربين في وحدة علوم التربية عبر منصة كلاس روم من خلال آراء الطلبة المتدربين خلال السنة التكوينية الحالية وما أثر هذا التكوين على مردودية الأساتذة المتدربين؟

تتفرع عنه الأسئلة التالية:

- ما هو التكوين الالكتروني؟ ما أهميته وأهدافه بالنسبة للتكوين الأساس؟
- ما وجهات نظر الأساتذة المتدربين عن التكوين الالكتروني عبر الحاسوب وتوظيف الشبكة العنبكوتية من خلال منصة كلاس روم في التكوين الأساس بمجزوءة علوم التربية؟
- ما أثر التكوين الالكتروني على مردودية الأساتذة المتدربين؟

2- فرضيات البحث:

انطلاقا من الإشكالية الأساس، سنقترح فرضيتين للاشتغال:

-يؤثر التكوين الالكتروني ايجابيا على اكتساب الطلبة المتدربين لمحتويات مجزوءة علوم التربية باستخدام كلاس روم من خلال توفر البنية التحتية الملائمة واستعدادات الأستاذ المكون والأساتذة المتدربين.

- لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات الاتجاه نحو التكوين الالكتروني بطلبة المجموعة التجريبية التي تكونت بطريقة العروض والمحاضرات وبين طلبة المجموعة الضابطة الذين تكونوا باعتماد التكوين الإلكتروني.

3- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الوقوف على أهمية التكوين الالكتروني في التكوين الأساس في علوم التربية من وجهة نظر الأساتذة المتدربين بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين وتحديد الصعوبات التي واجهت تنزيل مضامين المجزوءة قصد الخروج بتوصيات تفيد تعديل تطبيقه وأجرأته عمليا قصد الانتقال من علوم تربية نظرية الى علوم تربية تطبيقية.

4- حدود البحث:

للإجابة على إشكالية البحث، حصرت الدراسة في:

- حدود مكانية: أجري البحث في المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالفرع الإقليمي الجديدة والمقر الرئيس.
- حدود زمانية: أجري البحث خلال السنة التكوينية 2022-2023م.
- عينة البحث: اقتصر البحث على الأساتذة المتدربين بالسلك الابتدائي.

5- منهج البحث:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي حيث تطرقت إلى الجانب المفاهيمي في الدراسة النظرية وأهمية الموضوع ثم انتقلت إلى الإطار التطبيقي من خلال استمارة موجهة للطلبة المبتدئين حول آرائهم بخصوص استخدام التكوين الالكتروني في التكوين الأساس وأثره على مردوديتهم الداخلية وتحقيق جودة التكوين.

الإطار النظري: التكوين الالكتروني: تعريفه، أهميته وأهدافه

1- تعريف التكوين الالكتروني:

يمكن تعريف التكوين على أنه" النشاط الخاص باكتساب وزيادة المعرفة ومهارة الفرد لأداء عمل معين ومقصود بالمعرفة هنا نوع وكم المعلومات والحقائق التي يعرفها الفرد ويستوعبها من عمل معين، أما المهارة فيقصد بها القابلية على أداء الواجب والعمل بالمستويات المطلوبة من الكفاءة بأقل ما يمكن من البطاقة والجهد."(خالد عبد الرحيم الهيتي، 2003م، ص: 223)

تعددت التعاريف المعطاة للتكوين الالكتروني، وسنعرض لبعضها:

- "تقديم المحتوى عبر جميع الوسائط الإلكترونية، بما في ذلك الإنترنت، والشبكات الداخلية؛ الشبكات الخارجية؛ ويشمل البث، والفيديو، والتلفزيون التفاعلي، والقرص المدمج ROM.E-Learning وجميع التعلمات المضطلع بها، سواء كانت رسمية أو غير رسمية من خلال التسليم الإلكتروني.

(Dictionary of education :language of teaching and learning.M.Solaiman Ali, ph.d.first published by author House 2007.p :204)

- "بأنه كل المنظومة التكوينية التي تستخدم شبكة محلية أو دماج أو عملية الانترنت لتوزيع والاتصال، وهذا ما يدرج ويضمن التعليم عن بعد في بيئة موزعة أخرى غير التعليم بالمراسلة الكلاسيكية المعروفة." (عبو، 2008)

- أحد أشكال التكوين عن بعد التي تعتمد على إمكانيات وأدوات شبكة المعلومات والانترنيت في دراسة محتوى تكويني محدد، عن طريق التفاعل المستمر مع المكون والمتكون والمحتوى. (الضية،2014)

- "أحد أشكال التكوين عن بعد، التي تعتمد على شبكة الانترنيت في دراسة محتوى تكويني محدد عن طريق التفاعل المستمر مع المكون والمتكون والمحتوى"(نورة ووهيبة،2019-2020م،صفحة: 09)

- "العملية التي يتم فيها تهيئة بيئة تفاعلية، غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنية الحاسب الآلي، وشبكاته ووسائطه المتعددة، التي تمكن المتكون من بلوغ الأهداف التكوينية" (العمري، 2020م)

- هو منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التكوينية للمتعلمين أو المتكونين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر، بأسلوب متزامن أو غير متزامن دون الالتزام بمكان محدد وباعتماد مبدأ التكوين الذاتي والتفاعل بين المتكون والمكون.(sofiane, 2019 م) ".

نستخلص من التعاريف السابقة أن التكوين الالكتروني أساسي في التكوين الأساس يهم تقديم حصص تكوينية باعتماد شبكات الاعلام والاتصال لتحقيق التفاعل بين المكون والمتكون والمحتوى.

2- أهمية التكوين الالكتروني:

يمكن التكوين الالكتروني من تدعيم وترسيخ التعليم عن بعد باعتباره هدفا ووسيلة تسعى المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين لتعميم تطبيقه وربطه بباقي الصيغ التكوينية الحضورية والميدانية في مختلف المجزوءات دون استثناء من جهة، وجعله تكوينا تشاركيا محفزا على تنمية التفاعلات بين الطلبة المتدربين والمكونين من جهة وبين الطلبة المتدربين فيما بينهم من جهة ثانية.

يقدّم هذا النمط الحديث في التكوين عدّة0 مزايا للمتعلّمين، يمكن ذكرها فيما يأتي:

ـ " الرّفع من فعّالية المجهود التكويني المبذول من طرف المتكونين، و هذا راجع للخصائص التي يتميز بها التكوين الإلكتروني وهي (Gottrand, Queant, 2002-2003):

- سهولة تلقّنه، فبإمكان المتعلّم أن يتكوّن و هو متواجد في مقرّ عمله، في منزله، أو في أيّ مكان يتوفّر على ممرّ للأنترنيت.
- مرونة إدارته، حيث باستطاعة المتعلّم أن يتكوّن متى يريد دون وجود قيود وقتية.
- سهولة تلاؤمه مع الحاجات الخاصة للمتكونين، فتفاعل وسيلة الإعلام الآلي يسهل من تأقلم محتوى التكوين مع الحاجات الخاصة للموارد البشرية المتكوّنة، آخذا بذلك في الحسبان كلاّ من مستوى ووتيرة الاستيعاب الشخصي على حدّ سواء.
- يمنح إمكانية الذهاب بعيدا في التكوين، و ذلك إمّا عن طريق الوصيّين(Tutoraux) الذين بإمكانهم التأقلم مع أيّ مستوى، أو بواسطة روابط الأنترنيت التي تسمح بتوجيههم إلى مواقع ذات صلة بموضوع التكوين.
- يمنح فرصة تبادل الآراء والمعارف فيما بين المتعلّمين، بفضل الملتقيات والدردشة الإلكترونية.
- يسمح بالجمع و التوفيق بين الدراسة و النشاط المهني (الجامعات الافتراضية).

وقد بيّنت الدراسات التي تمّ إجراؤها في بداية التسعينات أنّ التكوين الإلكتروني يسمح بتحسين منحنيات التّعلّم، و رفع مستوى ترسيخهم للمعلومات بـ 50% (Lombard, 2003).

- يسهم في تجسيد المقاربة الحديثة للتكوين و المتمركزة على الجماعة، بدل تلك التقليدية التي كانت متمركزة على المُكوّن أو المُتكوّن، فهذا النمط الحديث يتلاءم مع معطيات الواقع المعاش حاليا،أين يتطلّب الإقدام من جانب المتعلّم لجمع المعلومات، و التفاعل مع الآخرين لبناء المعارف و المهارات. (Gunia, 2002).

✓ **بالنسبة للمكوّنين:**

يستفيد المكوّنون بدورهم من التكوين الإلكتروني في عدّة نواحي نذكر منها: Gottrand, Queant (2002-2003م):

ـ الإثراء الحيوي لمضمون التكوين.

ـ التقييم الدقيق نتيجة الاختبارات المتواصلة طول فترة التّعلّم (تقييم الإنجازات في نهاية المقاييس)

ـ تسهيل عملية تحيين المحتوى البيداغوجي للتكوين."(سعيد عيمر، 2005م، ص: 92)

3- أهداف التكوين الالكتروني:

تعددت أهداف التكوين الالكتروني حيث لخصها العمري فيما يلي:

- مواكبة التطورات المتسارعة، الحاصلة في مجال التكوين من حيث طرق تصميم البرامج، ومحتوياتها، وكذا أساليب تقديمها المعتمدة على التقنية الحديثة
- المساهمة في نشر ثقافة التقنية في المجتمع
- التغلب على مشكل الاعداد الكبيرة للمتكونين
- تحديد معارف، ومهارات المتكونين،
- تهيئة الموظفين لتقلد مناصب جديدة أو تحسين أدائهم في مواقعهم المحلية. (العمري 2020، ص: 268)

وتستقبل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين خلال السنوات الأخيرة العديد من الافواج لسداد الخصاص من الأساتذة الممارسين، ولذا يلزم تغيير طريقة التكوين من تكوين كلاسيكي الى تكوين الكتروني يستجيب للتغيرات الكمية والنوعية وتجديد التكوين وتحسين أدائهم.

4- أشكال التكوين الالكتروني:

يتواجد التكوين الإلكتروني عموما في ثلاثة أشكال يمكن توضيحها من خلال الجدول الآتي:

أشكال التكوين الإلكتروني

التكوين دون وصاية عبر الأنترنيت فقط	***التكوين بالوصاية عبر الأنترنيت فقط***	التكوين الحضوري أو عبر الأنترنيت بوجود وساطة عبر الأنترنيت
تكوين شبيه لذلك المقدّم بقرص أو بشريط فيديو. لا يقدّم الكثير من حيث القيمة المضافة. عادة ما يتواجد كأحد البدائل المتاحة في التكوين. يتّجه مستقبلا نحو المجّانية.	نموذج مرجعي لبدائل التكوين. موجّه للجمهور العريض. المشتري يدفع ثمن تكوينه عبر الأنترنيت. يقترح الوصيّ برنامج العمل.	نموذج خاص بالجامعات، المدارس، والهيئات التكوينية. توفر كلّ من مضمون التكوين، الاختبارات، الوصاية، والتقييم عبر الأنترنيت. تقليص زمن الحضور. السماح بجعل التكوين مشخّص. السماح بالتذكير، الرّد على التساؤلات، أو التعمّق في المواضيع.

المصدر:Kassem et autres, 2004, p: 8 (أورده سعيد عيمر، 2005،ص: 95)

نستخلص من خلال الجدول، أن الاشكال الثلاثة للتكوين الالكتروني يتم إما دون وصاية عبر الانترنيت فقط حيث يقدم في شريط فيديو أو قرص مدمج وإما تكوينا بالوصاية عبر الانترنيت فقط وهو موجه للجمهور العريض، وإما تكوين حضوري أو عبر الانترنيت بوجود وساطة عبر الانترنيت وهو الأهم في مؤسسات التكوين والمعاهد والجامعات يتضمن الاختبارات والتقويم.

5-طرائق التكوين الالكتروني:

يتم التكوين الالكتروني وفق طريقتين:

✓ **الطريقة المتزامنة (Synchrone):**أي أنّ التكوين الإلكتروني يتمّ في زمن حقيقي داخل قاعة دروس مجهّزة بحواسيب متّصلة بشبكة، انطلاقا من أرضية تكوين، من قسم افتراضي، من ندوة مصورة بالفيديو(Vidéoconférence) ، عن بعد بواسطة مجموعة معلوماتية موجّهة لأغراض تربوية (Didacticiels)، بأقراص و وثائق متوفرة عبر الأنترنيت، عن طريق اجتماعات هاتفية، بتبادل رسائل إلكترونية و وثائق مرقمنة بأسلوب متزامن (Chat room)، برفقة وصيّ، أو كذلك انطلاقا من منصب عمل المتعلّمين، كلّها بدائل متوفرة للتكوين وفق هذه الطريقة.

✓ **الطريقة غير المتزامنة (Asynchrone):**وذلك باستخدام منتديات أو أرضيات تكوين تهدف إلى متابعة المتعلّمين من قبل مكوّنينأو وصيّين موصولين بالبريد الإلكتروني، أسئلة ذات اختيارات متعددة (QCM)، دراسة حالات وتمارين متوفرة عبر الأنترنيت، كلّها كذلك بدائل متوفرة للتكوين وفق هذه الطريقة.

6- مراحل التكوين الالكتروني:

اعتمدنا في تطبيق التكوين الالكتروني بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين للأساتذة المتدربين على مرحلتين:

أ- مرحلة تخطيط التكوين الإلكتروني من خلال:

- تحديد الكفايات العامة للمجزوءة،
- تحديد الهدف العام والأهداف النوعية،
- تحديد الفئة المستهدفة،
- توفير منصة رقمية classroom،
- توفير الوثائق الرقمية المعتمدة في التكوين،
- تحديد أساليب التكوين (محاضرات عن بعد،.....)

ب- مرحلة تنفيذ التكوين الالكتروني وتقويمه:

يتم تنفيذ التكوين الالكتروني من خلال منح الأساتذة المتدربين فرصة لتدبير الزمن من قبل التكوين بقراءة وتحليل الوثائق وتتبع المحاضرات عن بعد في منصة كلاس روم، وتكون فرصة النقاش والحوار والتبادل والتفاعل خلال الحصص التكوينية حيث يتعمق التواصل ويشرح المبهم من المعلومات والمعارف. ويستتبع هذه المرحلة، تقسيم العملية التكوينية للوقوف على مدى تحقق الأهداف المسطرة.

ثانيا:واقع علوم التربية بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين: الأهداف والمضامين

من المهام المنوطة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين مهننة التكوين وتجويد الممارسة باعتبار المعرفة الأكاديمية المتوفرة لدى المدرس يلزمها الصقل وإعادة التمهير والنقل الديدكتيكي لمعارفهم السابقة وتكييفها مع متطلبات السياق، مع استحضار التفاعلات الصفية وديناميةالجماعة وخصائص الفئات المستهدفة لان "التدريس ليس فقطإلقاء الدرس بل أيضا محاولة تنظيم هده العلاقات وخلق التوازنات الايجابيةبتنويع آليات التدخل والتفاوض والحسم لضمان أحسن الشروط لبروز وضعيات تعليمية إيجابية."(عبد النبي رجواني،2007، ص:49)

فتكوين الطلبة المتدربين في علوم التربية مطلبا أساسيا لتحقيق المهننة " أورد العربي السليماني في دراسة ميدانية أن" 73.15% من الأساتذة المستجوبين صرحوا أن ما يستفيدونه من النظريات والمعارف التربوية المعطاة في المراكز التربوية و المدارس العليا للأساتذة شيء قليل ليس إلا. وذلك لأنهم يجدون أنفسهم أمام واقع مخالف عندما يكونون في وضعية الملاحظة وتحمل المسؤولية ، أما الذين أجابوا بأنه من الممكن تطبيق النظريات التربوية التي يقرؤونها في المركزأو المدارس العليا للأساتذة فلا يمثلون إلا 26.84% من مجموع المستجوبين." ص:87

المبحث الثاني: الجانب التطبيقي للدراسة:

1- منهجية الدراسة:

منهجية الدراسة :اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استخدام أدوات الإحصاء الوصفي التحليلي، وقد اعتمدت على نوعين من البيانات هي البيانات الأولية والبيانات الثانوية، وتم الاعتماد على الاستمارة كأداة رئيسية في جمع البيانات الأولية، حيث تم تصميم الاستمارة وفق مقياس ثلاثي المتدرج الذي يتكون من ثلاث مستويات على النحو التالي: " الرقم (1) يقابل أوافق بشدة. والرقم (2)

محايد. والرقم (3) لا أوافق، وحتى يتم التحقق من صدق محتوى أداة الدراسة والتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين بلغ عددهم 3 من المحكمين في مجال التربية، وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم حول أداة الدراسة. وبعد أن تم استرجاع الاستمارة من جميع الخبراء تم تحليل استجاباتهم والأخذ بملاحظاتهم وإجراء التعديلات التي اقترحت عليها، وقد اعتبرنا الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المشار إليها بمثابة الصدق الظاهري وصدق المحتوى للأداة وبالتالي فإن الأداة أصبحت صالحة من أجل صياغتها الصياغة النهائية. واعتمدنا في عملية التحليل الإحصائي للبيانات على البرنامج الإحصائي SPSS. هذا وشمل مجتمع الدراسة الأساتذة المتدربين بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالفرع الإقليمي للجديدة، وبلغت عينة الدراسة 123أستاذا وأستاذة خلال الموسم التكويني 2023-2024م

أما متغيرات الدراسة، فشملت المتغير المستقل هو التكوين الالكتروني والمتغير التابع التكوين الأساس بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين للأساتذة المتدربين.

وللوقوف على دور التكوين الالكتروني في التكوين الأساس للأساتذة المتدربين، استعنا بالاستمارة لمعرفة آرائهم حول جودة التكوين وأيضا على المجموعتين التجريبية والضابطة للوقوف على آثار التكوين الالكتروني على مردوديتهم الداخلية.

2- عرض نتائج الدراسة ونتائجها:

أ -معلومات عامة:

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس:

الجنس	العدد	%
ذكر	27	21.95
أنثى	96	78.05
المجموع	123	100

يتضح من خلال الجدول، أن أغلب المتدربين من الجنس الانثوي بنسبة 78.05% مقابل نسبة 21.95 % من الذكور. وهذا يرجع الى أن اغلب الحاصلين على الاجازة من الاناث مقارنة مع الذكور.

التخصص العلمي لأفراد العينة:

التخصص	العدد	النسبة %
اللغة العربية	18	14.63
القانون العام والخاص	24	19.51
الاقتصاد	36	29.26
التاريخ والجغرافيا	2	1.62
اللغة الفرنسية	14	11.38
الفيزياء	26	21.13
الرياضيات	1	0.81
علوم الحياة والأرض	2	1.62
المجموع	123	100

نلمس من خلال الجدول، أن تخصص الاقتصاد يتصدر باقي التخصصات بالسلك الابتدائي بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالفرع الإقليمي الجديدة، يليه تخصص الفيزياء والقانون العام والخاص وتأتي باقي التخصصات في الدرجات الدنيا، وهذا يستجيب مع الولوج المفتوح للسلك الابتدائي وان تعدد التخصصات بهذا السلك يخلق نوعا من الانسجام والتكامل داخل الحصص التكوينية.

ب-بنود الاستمارة:

التكرارات والنسب المئوية لدرجة استجابة افراد العينة لمحاور الاستمارة

الرقم	العبارات الدالة		درجة الموافقة		
			موافق	محايد	غير موافق
1	يتوفر المركز على قاعة متعددة الوسائط للاستعمال الرقمي رهن إشارة الأساتذة المكونين والمتدربين.	العدد	0	0	123
		النسبة	0	0	100
2	يوجد بالمركز رابط الانترنيت بشكل دائم زمكانيا	العدد	100	10	13
		النسبة	81.30	8.13	10.56
3	يزود المركز الأساتذة المتدربينبلوحات ذكية للاستعانة بها في التكوين	العدد	0	0	123
		النسبة	0	0	100
4	يزود المركز الأساتذة المكونين بحواسيب خاصة	العدد	13	20	90
		النسبة	10.56	16.26	73.17
5	يقوم الاستاذ المكون بتفعيل منصات كلاس روم في كل لحظة	العدد	88	12	23
		النسبة	71.54	9.75	18.69
6	يقوم الأستاذ المكون بوضع وثائق رقمية رهن إشارة الأساتذة المتدربين	العدد	120	3	0
		النسبة	97.56	2.43	0
7	يقوم الأستاذ المكون بتجديدوتحيينالوثائق باستمرار	العدد	123	0	0
		النسبة	100	00	00
8	يقوم الأستاذ المكون بوضع وتحيين المحاضرات الرقمية باستمرار	العدد	120	1	2
		النسبة	97.56	0.81	1.62
9	يحرص الأستاذ المكون على التتبع الدائم لولوج الأساتذة المتدربين لمنصة كلاس روم ومراجعة أسئلتهم قبل الولوج للحصة	العدد	110	6	7
		النسبة	89.43	4.87	5.69
10	يسهل ولوج منصة كلاس روم مباشرة بعد التدريب الأولي على كيفية الولوج الى المنصة.	العدد	118	5	0
		النسبة	95.93	4.06	0
11	يطلع الأساتذة المتدربين على الوثائق المدرجة بكلاس روم باستمرار	العدد	115	05	03
		النسبة	93.49	4.06	2.43
12	يتابع الأساتذة المتدربين المحاضرات الرقمية قبل الولوج للحصة التكوينية الحضورية	العدد	120	3	0
		النسبة	97.56	2.43	00
13	يسمح التكوين الالكتروني بتدبير جيد لزمن التكوين	العدد	122	1	0
		النسبة	99.18	0.81	0
14		العدد	122	1	0

	يسمح التكوين الالكتروني عبر منصة كلاس روم بتحقيق التفاعل والتواصل الجيد.	النسبة	99.18	0.81	0
15	يسمح التكوين الالكتروني عبر منصة كلاس روم بالتعلم الذاتي	العدد	121	2	0
		النسبة	98.37	1.62	0
16	يسمح التكوين الالكتروني عبر منصة كلاس روم بتطوير الذات	العدد	118	3	2
		النسبة	95.93	2.43	1.62
17	يساهم التكوين الالكتروني في تطوير معارفي ومهاراتي في التكوين.	العدد	119	4	2
		النسبة	96.74	3.25	1.62
18	يقوم الأستاذ المكون عبر كلاس روم بإدراج تقويم مرحلي ويصححه بإعطاء تقدير رقمي	العدد	123	0	0
		النسبة	100	0	0
19	يسمح التقويم المرحلي الرقمي عبر منصة كلاس روم بالوقوف على التعثرات وتصحيحها	العدد	121	3	1
		النسبة	98.37	2.43	0.81
20	يتيح التقويم الإجمالي الوقوف على مدى تحقق الأهداف التكوينية	العدد	114	5	4
		النسبة	92.68	4.06	3.25

نستخلص من خلال قراءة وتحليل الجدول ما يلي:

1- عدم توفر الجوانب التقنية للتكوين الالكتروني: الحواسيب واللوحات الالكترونية الذكية بالمركز
2- عدم توفر قاعة متعددة الوسائط رهن إشارة مجزوءة علوم التربية أو باقي المجزوءات بالمركز مما يصعب معه تفعيل التكوين الالكتروني، فوجود قاعة متعددة الوسائط واحدة رهن إشارة جميع المجزوءات مما يتعذر معه استغلالها أسبوعيا في التكوين لكثرة المجزوءات والمكونين.
3- الربط المستمر بالأنترنيت داخل المركز خلال كل الأوقات ساعد الأساتذة المتدربين على ولوج المنصة بنسبة 100%
4- توفير الأستاذ المكون المنصة الالكترونية وتفعيلها وتجديد وثائقها الرقمية وتحيينها باستمرار مما يضمن استدامتها بالنسبة للأساتذة المتدربين بنسبة 97,56%
5- نشر الأستاذ المكون للمحاضرات الرقمية بالمنصة وتجديدها باستمرار بنسبة 97,56%.
6- تأكيد أغلب المستجوبين 95,93%على سهولة ولوج المنصة بعد تلقيهم تدريب سريع لمدة 10دقائق.
7- تأكيد كل الأساتذة المتدربين على أهمية التكوين الالكتروني في التدبير الأمثل لزمن التكوين وتحقيق التفاعل والتواصل الجيد بينهم وغرس روح التعلم الذاتي وتطوير المعارف والمهارات فضلا عن تطوير الذات.
8- تأكيد أغلب افراد العينة حوالي 98,37 %على أهمية التقويم الرقمي المرحلي والنهائي.

نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة واتجاههم نحو التكوين الالكتروني

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة
التجريبية	48	95.78	5.94	20.31
الضابطة	50	72.19	8.24	

نستخلص من خلال قراءة وتحليل الجدول، ان متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ 95,77 بانحراف معياري 5,94وهو أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة، ووصل متوسط المجموعة الضابطة 72,19 وانحراف معياري 8,24، وبالتالي تراجع التكوين بطريقة العروض والمحاضرات لصالح التكوين الالكتروني.

وبين الاختبار الثنائي لعينتين مستقلتين وباستخدام SPSSأن القيمة ت المحسوبة تساوي 20,31، وهو ما يفوق مستوى الدلالة 0,05، مما يدل على وجود فرق دال احصائيا بين المتوسطين لصالح المجموعة التجريبية.

4-تمحيص الفرضيات:

❖ قبول الفرضية: يؤثر التكوين الالكتروني ايجابيا على اكتساب الطلبة المتدربين لمحتويات مجزوءة علوم التربية باستخدام كلاس روم من خلال توفر البنية التحتية الملائمة واستعدادات الأستاذ المكون والأساتذة المتدربين.

❖ رفض الفرضية: لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات الاتجاه نحو التكوين الالكتروني لطلبة المجموعة التجريبية التي تكونت بطريقة العروض والمحاضرات وبين طلبة المجموعة الضابطة الذين تكونوا باعتماد التكوين الالكتروني.

- **خاتمة :**

وفي ختام هذا البحث نوصي بما يلي:

- التأكيد على أهمية التكوين الالكتروني في التكوين الأساس للأساتذة المتدربين بما يكفل جودة التكوين والرفع من المردودية الداخلية.
- التركيز على الدور الحاسم للتكوين الالكتروني لما له من تأثير إيجابي على الأساتذة المتدربين وضمان العمل بالتعلم الرقمي عند الممارسة الفصلية في إطار تحديث البرامج والمناهج.
- التأكيد على ضرورة العمل على تطوير المنصات الالكترونية في التكوين وضمان استدامتها
- العمل على تجهيز المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين بالحواسيب واللوحات الالكترونية ووضعها رهن إشارة الأساتذة المتدربين.

وبالنظر لما سلف يلزم إعداد عدة رقمية للمجزوءات ذات الصلة بالمواد الاجتماعية وبعلوم التربية، و تنظيم دورات تأهيلية لفائدة المكونين الممارسين الجدد في التكوين الالكتروني، وضرورة الاشتغال ضمن فريق باعتباره فرصة للتعاون واغناء البحث العلمي فضلا عن القيام بدراسات مماثلة حول الطرائق الفعالة والبيداغوجية في التكوين وتجريب مدى فعاليتها في مختلف المجزوءات المدرسة.

لائحة المصادر والمراجع

- **المراجع العربية:**
- **الكتب:**

- خالد عبد الرحيم الهيتي: إدارة الموارد البشرية، الطبعة الأولى، 2003م.
- عبد الكريم الحجامي، سعيد حليم، خالد فارس، عبد النبي الرجواني، امحمد با محمد، ميلود التوري، عبد السلام رجواني(2008م): مجالات وافاق تكوين المدرسين، منهجيات التدريس، اشراف عبد النبي الرجواني، افريقيا الشرق.
- عبد الحميد الرفاعي(2010م)، التعليم الالكتروني: المفاهيم والتطبيقات، دار الفكر، الأردن.
- سارة، العمري 2020م، تفعيل التكوين الالكتروني للاستفادة من خدمات المكتبات في البيئة الرقمية. دار النشر جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية .

- **المؤتمرات:**

- سعيد عيمر: التكوين الإلكتروني و إسهامه في تنمية الكفاءات داخل الاقتصاديات المبنية على الدرايات، الملتقى الدولي حول اقتصاد المعرفة، بسكرة، كلية العلوم الاقتصادية، 2014م.

- الأخضر عزي وجيلالي بن عبو(2008)دور التكوين الالكتروني في تطوير اتساعية وتعميق إدارة الاعمال الالكترونية، مؤتمر دولي حول تسيير المعرفة والفعالية الاقتصادية (مخبر اقتصاد المؤسسة والتسيير التطبيقي، يومي 26/25 نوفمبر 2008م)

- المقالات والبحوث المنشورة:

- مراد زايد وحسين علي، (2017م) الإدارة الالكترونية للموارد البشرية كأحد مداخل إدارة المعرفة دراسة حالة شركة جازي للاتصالات،)مجلة رؤى اقتصادية الوادي، جامعة الشهيد حمه لخضر، العدد10 ،جوان 2016م.)
- محمد أبحير: (2021) تحديات التكوين عن بعد بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، النداء التربوي، العدد 27.
- بن لحسن نورة وبايشي وهيبة : التكوين عن بعد (التدريب الالكتروني) ودوره في تحسين أداء الأستاذ الجامعي،2019-2020.بحث لنيل شهادة الماستر في علوم التسيير.
- العربي اسليماني، (2005) مهنة التدريس وصعوبات البدء.مجلة علوم التربية، عدد28.
- مرام جمال الضية (2014م)، فاعلية استراتيجية المشروعات الالكترونية في تنمية التفاعل والتشارك الالكتروني والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية بالجمعة الإسلامية -غزة.
- **الوثائق الرسمية:**
- تقرير اليونيسكو 2020م
- الرؤية الاستراتيجية 2015-2030م
- الوثيقة الإطار
- خارطة طريق 2022-2026م

- **المراجع الأجنبية:**

- Dictionary of education :language of teaching and learning.M.Solaiman Ali, Ph.d.first published byAuthor House .2007.
- Badaoui Mohamed sofiane et Sid halem,(2019) : E-learning and some models and pilote experiences, route educational et social science journal, university Mesilla, vol. 06,No. 03,February 2019.
- Khan, B. H. (2005) : Managing E-Learning Strategies: Design, Delivery, Implementation and Evaluation. IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-59140-634-1
- François Lombard : Du triangle de Houssaye au tétroédre des TIC : Comprendre les interactions entre les savoirs d'expériences et ceux de recherche.Université de Genéve.TECFA.2003.In transformations des regards sur les recherches en Technologie de l'éducation.
- Nadége Gunia(2003) : la fonction ressources humaines face aux transformations organisationnelles des entreprises :impacts des nouvelles technologies d'information et de communication.

Le rôle du numérique et de l'Intelligence Artificielle Dans la recherche universitaire

Ghizlane Machraoui[1-2]

[1]Laboratoire LALITRA, FLSH Mohammedia

[2]Faculté des Sciences et Techniques (FST) Mohammedia

Université Hassan II Casablanca, Maroc

Doi: 10.5281/zenodo.14262383

Résumé

Le développement des technologies numériques et de l'intelligence artificielle a modifié de nombreuses perceptions de la recherche académique. Ces innovations facilitent l'accès à un large flux de sources d'information, automatisent l'analyse de données complexes et accélèrent la découverte scientifique dans divers domaines.

Les outils numériques, tels que les bases de données en ligne et les logiciels d'analyse, permettent une gestion plus efficace de l'information. De plus, l'intelligence artificielle ouvre de nouvelles perspectives en matière de méthodes de recherche, notamment grâce au traitement automatique du langage naturel et à l'apprentissage automatique. Cette évolution redéfinit non seulement les méthodologies de recherche, mais également le rôle des chercheurs eux-mêmes.

Abstract

The development of digital technologies and artificial intelligence has changed many perceptions regarding academic research. These innovations facilitate access to a vast flow of information sources, automate the analysis of complex data, and accelerate scientific discovery across various disciplines.

Digital tools, such as online databases and analytical software, enable more effective management of information. Moreover, artificial intelligence opens new horizons for research methods, particularly through automated natural language processing and machine learning. This development is redefining not only research methodologies but also the role of researchers themselves.

الملخص:

لقد غيّر تطوير التقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي العديد من التصورات حول البحث الأكاديمي. تسهّل هذه الابتكارات الوصول إلى تدفق واسع من مصادر المعلومات، وتؤتمت تحليل البيانات المعقدة، وتسرّع الاكتشاف العلمي في مختلف التخصصات. تُمكّن الأدوات الرقمية، مثل قواعد البيانات عبر الإنترنت وبرامج التحليل، من إدارة المعلومات بشكل أكثر فعالية. بالإضافة إلى ذلك، يفتح الذكاء الاصطناعي آفاقًا جديدة لأساليب البحث، لا سيما من خلال المعالجة الآلية للغات الطبيعية والتعلم الآلي. هذا التطور يعيد تعريف ليس فقط منهجيات البحث، ولكن أيضًا دور الباحثين أنفسهم.

Introduction

L'étudiant universitaire commence le développement de sa recherche lorsqu'il acquiert les techniques d'une présentation écrite et/ou orale devant un public. Cette dernière est basée sur une recherche documentaire. En effet, le besoin en informations s'impose. Diverses sources sont disponibles à l'étudiant : Dictionnaires, encyclopédies, ouvrages, articles, etc. Par ailleurs, une avancée technologique majeure transforme la manière d'interagir avec l'information. Tout est numérisé ! D'une manière exponentielle, le flux est à gérer !

C'est devenu actuellement capital de recourir à l'Intelligence Artificielle (IA.) Nous avons estimé souhaitable d'orienter/ guider les futurs grands chercheurs dans leurs recherches, savoir ce qu'ils cherchent de leurs recherches ? Quelle valeur ajoutée, de la créativité ! Quel rôle joue cette technologie révolutionnaire dans ce paysage de la recherche ?

A cet effet, plusieurs interrogations sont soulevées : Qu'est-ce que l'IA ? Quel en est le besoin ? Quels sont les outils dont il faut se doter ? Quelles erreurs à éviter ? Quelles recommandations à suivre ? Afin de garder une autonomie ou une indépendance de l'étudiant-chercheur vis-à-vis de la machine et de plus garantir une qualité dans sa recherche universitaire.

Définition des concepts

L'intelligence artificielle (IA) : c'est un domaine de l'informatique qui cherche à développer des systèmes capables de reproduire des comportements intelligents, autrement dit elle est théorisée pour reproduire l'intelligence humaine globale… Ces systèmes peuvent notamment apprendre, résoudre des problèmes et prendre des décisions de façon autonome. Parmi les technologies clés de l'IA, nous retrouvons l'apprentissage automatique (machine learning), le traitement du langage naturel et la reconnaissance d'images.

La Machine Learning (apprentissage machine), conçu pour imiter les processus cognitifs humains, vise à doter les machines de la capacité d'apprentissage, de raisonnement et de prise de décisions indépendantes. Il permet aux ordinateurs d'analyser des données massives/ de larges spectres et de reconnaître des schémas en ouvrant la voie à des applications diverses, de la reconnaissance vocale à la vision par ordinateur. Les algorithmes d'apprentissage profond, inspirés du fonctionnement du cerveau humain, permettent aux machines d'accomplir des tâches non seulement complexes mais avec une précision impressionnante. Il s'agit de l'intelligence artificielle !

Avec l'avènement de ces technologies numériques émergeantes et de l'intelligence artificielle (IA), les méthodes de recherche et de collaboration ont connu une transformation radicale. Pour les chercheurs (étudiants- doctorants- mastériens), tirer parti de ces outils peut accélérer leur processus de recherche, améliorer la qualité de leur travail en traitant les informations et aussi faciliter les collaborations nationales internationales, voire universelles. En effet cela répond à leurs besoins.

Or, l'IA est déjà présente dans pratiquement tous les aspects de notre vie quotidienne, des assistants personnels intelligents aux recommandations de produits en ligne. Elle promet des avancées significatives dans des domaines tels que la médecine, la recherche scientifique et la résolution de problèmes complexes. Dans le domaine de la recherche, elle est capable de naviguer à travers la gigantesque base de données de publications scientifiques en rapprochant et en croisant les informations issues de travaux étalés dans le monde entier.

Un succès fulgurant de l'IA a créé chez les étudiants un besoin d'utiliser les moteurs de recherche comme principale et importante source de documentation. Certains la voient comme un atout pour l'apprentissage et reconnaissent sa qualité voire son évolution positive ! Par ailleurs, d'autres s'inquiètent sur l'avenir de cet apprentissage (à savoir le plagiat /La fraude, la tricherie …).

L'étudiant-chercheur, dans cet univers de flux d'informations, de sources de documentations aussi diversifiées, de plus en plus de logiciels qui se créent de jour en jour dans la catégorie IA se trouve submergé ! Basculant entre collecte de données, tri, classement, organisation et structure quels moyens peuvent faciliter ces tâches ? Eh bien les technologies numériques et l'IA répondent à ces besoins. Néanmoins, il resterait à savoir de quelle façon réussir à cerner la recherche ? Quels outils utiliser ?

Problématique

Comment l'intégration des technologies numériques et de l'intelligence artificielle modifie-t-elle les pratiques de recherche universitaire ? En particulier, quelles sont les implications pour la collecte, l'analyse et l'interprétation des données et comment ces technologies influencent-elles le rôle des chercheurs dans la production et la diffusion des connaissances académiques ? Enfin, quelles sont les opportunités et les défis que ces innovations posent pour le monde universitaire en matière d'éthique, de collaboration et de formation ?

Méthodologie

Pour analyser le rôle des technologies numériques et de l'IA dans la recherche universitaire, une approche mixte est utilisée :

Revue de la littérature :

Analyse des travaux académiques récents sur l'impact de l'IA et des technologies numériques dans différents champs de recherche.

Analyse de données quantitatives

Enquêtes :

Un questionnaire structuré sera diffusé auprès d'un échantillon de chercheurs de diverses disciplines. Il contiendra des questions dont l'objectif est de mesurer la fréquence d'utilisation des technologies numériques et de l'IA dans la recherche universitaire, les types de technologies employées et l'impact perçu de ces outils sur la qualité de la recherche, la productivité et la collaboration.

Statistiques descriptives et corrélationnelles :

Les réponses recueillies seront analysées de manière quantitative afin d'identifier des tendances générales sur l'utilisation des technologies numériques et de l'IA et de comprendre comment l'IA est adoptée dans le domaine de la recherche.

Analyse des outils :

les logiciels et technologies d'IA utilisés dans la recherche universitaire, tels que les plateformes de gestion des données et les logiciels de traitement automatique du langage.

Utilisation des outils d'IA pour la recherche documentaire :

Il existe désormais un grand nombre de programmes et d'outils à la disposition des étudiants-chercheurs afin de mener à bien leurs projets universitaires.

Moteurs de recherche académiques avancés :

Des moteurs de recherche comme Google Scholar et Semantic Scholar tirent parti de l'intelligence artificielle pour trier et classer des millions d'articles scientifiques. Ces outils permettent aux chercheurs de repérer rapidement les publications les plus pertinentes et de suivre les chaînes de citations, enrichissant ainsi leur revue de littérature.

Synthèse et analyse de la littérature :

Des outils d'IA tels qu'Iris.ai sont capables de cartographier les recherches existantes, en identifiant les connexions entre différents articles. Cela aide les universitaires à acquérir une compréhension plus approfondie de leur sujet de recherche.

Gestion des données de recherche :

Plateformes de gestion des données :

Utiliser des outils comme GitHub pour le code ou Open Science Framework (OSF) pour gérer les projets de recherche permet aux étudiants universitaires de stocker, organiser et partager leurs données en toute sécurité.

Analyse de données assistée par l'IA :

Les logiciels tels que R et Python, avec leurs bibliothèques spécialisées pour le traitement des données, facilitent une analyse avancée et la découverte de motifs complexes dans les données, ce qui serait difficile à réaliser avec des méthodes traditionnelles.

Collaborations et réseautage virtuels

Outils de collaboration en ligne :

Des plateformes comme Slack, Microsoft Teams et Zoom facilitent la communication continue entre les membres d'une équipe de recherche, même s'ils sont géographiquement éloignés. C'est bien le monde qui est devenu un village !

Conférences virtuelles et webinaires :

Participer à ces événements permet d'élargir son réseau professionnel, de se tenir informé des dernières avancées dans son domaine et de présenter ses propres travaux à un public international.

Éthique et intégrité dans l'utilisation de l'IA

Questions éthiques :

Il est important d'être conscient des biais potentiels des algorithmes d'IA et d'appliquer des techniques pour les minimiser. L'honnêteté et l'intégrité scientifique doivent toujours guider l'utilisation de ces outils.

En effet, il est essentiel de trouver un juste équilibre entre l'exploitation des bénéfices de l'IA et la gestion des risques qu'elle peut engendrer. Des dialogues continus sur la réglementation, la transparence et l'éducation sont nécessaires pour assurer que l'intelligence artificielle contribue positivement à notre société, tout en respectant les principes éthiques et les droits fondamentaux.

Confidentialité des données :

Lorsqu'il s'agit d'utiliser l'intelligence artificielle pour analyser des données sensibles, le respect des normes éthiques et des régulations en matière de protection des données est non seulement une exigence légale, mais également un impératif moral. Les données sensibles peuvent inclure des informations personnelles identifiables par exemple, des dossiers discrets, des données financières, ou toute autre information qui pourrait compromettre la vie privée ou la sécurité des individus si elle était mal gérée. C'est aussi une question d'éthique !

Respect de la vie privée

L'utilisation de l'IA sur des données sensibles doit se faire dans le strict respect des principes de confidentialité et de protection de la vie de l'individu. Cela signifie que toutes les mesures possibles doivent être prises pour anonymiser ou pseudonymiser les données, de manière à ce qu'elles ne puissent pas être retracées jusqu'aux personnes spécifiques. Cela implique également d'obtenir un consentement éclairé des gens concernées, en leur expliquant clairement comment leurs données seront utilisées, pour quelles finalités et quels seront les bénéfices et les risques associés.

Conformité aux régulations

Les chercheurs doivent se conformer aux régulations en vigueur, telles que le Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD) en Europe, qui impose des exigences strictes concernant la collecte, le traitement et le stockage des données personnelles. Ces régulations obligent à mettre en place des mesures de sécurité robustes pour protéger les données contre les accès non autorisés, les fuites ou les cyberattaques.

Transparence et traçabilité

L'IA est souvent perçue comme une « boîte noire » en raison de la complexité de ses algorithmes. Pour éviter tout risque de biais ou de discrimination lors de l'analyse des données sensibles, il est important de garantir la transparence des processus algorithmiques. Cela implique de documenter les choix méthodologiques, de tester les modèles pour détecter des biais potentiels et de rendre ainsi les décisions prises par l'IA explicables et traçables. Les individus concernés devraient pouvoir comprendre comment et pourquoi une décision automatisée les affecte.

Minimisation des données

Un autre principe clé est celui de la minimisation des données, c'est-à-dire de limiter l'utilisation des données sensibles à ce qui est strictement nécessaire pour atteindre les objectifs de la recherche. L'IA peut traiter des volumes massifs de données, mais il est pertinent de ne pas surcollecter des informations, ce qui augmenterait les risques en cas de violation de la sécurité des données. L'étudiant-chercheur se trouve en effet submergé d'informations d'où la difficulté de s'en sortir !

Responsabilité éthique

Les chercheurs doivent également assumer la responsabilité éthique de l'impact potentiel de leur travail sur les individus et sur la société. Cela implique de prendre en compte les conséquences possibles de l'analyse des données sensibles, telles que la critique, l'exclusion, ou l'exploitation abusive des résultats. Ils doivent s'engager à utiliser les résultats de leurs recherches de manière à promouvoir le bien commun, en évitant toute application qui pourrait nuire à l'individu ou à la société.

Formation et sensibilisation/ Ressources

Enfin, il est essentiel que les chercheurs soient bien formés aux enjeux éthiques et aux régulations en matière de protection des données. Les institutions académiques devraient offrir des formations spécifiques sur la gestion des données sensibles et les risques associés à l'utilisation de l'IA. Cette formation aidera à créer une culture de la responsabilité et de l'éthique dans le domaine de la recherche, renforçant ainsi la confiance du public dans l'utilisation des nouvelles technologies.

En somme, l'analyse de données sensibles avec l'IA doit se faire dans un cadre rigoureusement éthique et réglementé, afin de protéger les droits des individus et garantir une utilisation responsable des technologies.

Des plateformes comme Coursera et edX offrent des cours pour acquérir des compétences en IA, en gestion de données et en programmation, indispensables pour mener des recherches modernes.

Mentorat et ateliers :

Participer à des ateliers ou à des programmes de mentorat peut aider les chercheurs à développer des compétences spécifiques nécessaires pour utiliser efficacement les technologies numériques dans leur recherche.

Il est aussi essentiel de savoir que, pour les étudiants-chercheurs de 2024, le rôle que jouent les technologies numériques et l'IA est important. Ce sujet traite des compétences et connaissances nécessaires pour rester compétitifs dans un environnement académique de plus en plus numérisé. Bien que ces technologies offrent de nombreux avantages, il s'avère judicieux de les utiliser de manière éthique et informée pour maximiser leur impact tout en minimisant les risques associés. Le constat que nous pouvons faire est que le chercheur est aussi bien émerveillé qu'effrayé par ces technologies ! Une arme à double tranchant par ses bienfaits et par ses contraintes, par sa liberté d'usage et par ses limites. Est-ce une main tendue ou un piège auquel il faut faire attention !?

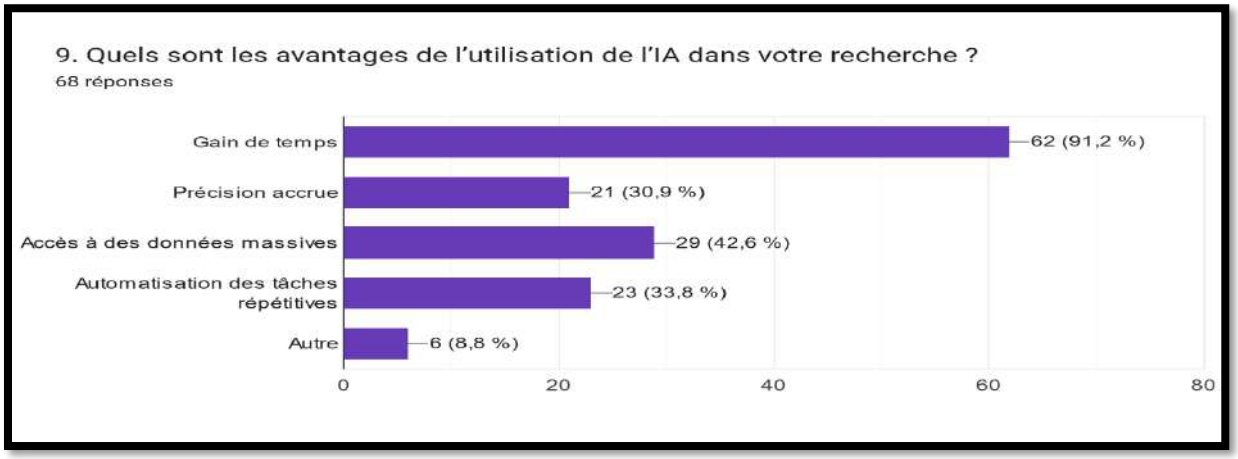
Résultats et discussion

Dans notre étude, une approche méthodologique reposant sur un questionnaire permettra de croiser des données qualitatives et quantitatives, offrant ainsi une compréhension complète du rôle des technologies numériques et de l'IA dans la recherche universitaire.

Notre population de 70 personnes se compose d'étudiantes et d'étudiants chercheurs (doctorants, mastériens /mastérants) majoritairement filles (59,7%) et de différentes disciplines (dont 50% appartient aux Sciences Exactes)

L'IA est un outil qui se met au service du chercheur à tous les niveaux en facilitant plusieurs tâches mais en en créant d'autres plus complexes.

A la question portant sur les avantages de l'IA, voici le résultat :



Les avantages :

Nombreux et significatifs sont les avantages que les progrès ou le développement des technologies numériques et de l'intelligence artificielle apportent à la recherche académique. En voici certains principaux bénéfices : Gain de temps, efficacité, précision dans la recherche documentaire, automatisation de l'analyse de données, amélioration de la productivité, collaboration facilitée.

Gain de temps : Les outils numériques automatisent plusieurs tâches fastidieuses, telles que le tri, le classement et l'organisation des informations, la recherche de différentes sources ou encore plus l'analyse de grandes quantités de données. Ce gain de temps décharge les chercheurs des activités répétitives en leur offrant la possibilité de se concentrer davantage sur les aspects créatifs et stratégiques de leurs projet

Efficacité : Les technologies avancées rendent la recherche documentaire à la fois plus rapide et plus précise. Les moteurs de recherche spécialisés, les bases de données en ligne ainsi que les outils de gestion bibliographique offrent un accès immédiat à des milliers d'articles, livres et études pertinentes. Cette aptitude à localiser des informations de manière ciblée et complète améliore l'efficacité des chercheurs dans la conduite de leurs projets.

Précision dans la recherche documentaire : Les algorithmes de recherche, souvent renforcés par l'intelligence artificielle, permettent de raffiner les résultats en fonction de critères spécifiques. Les chercheurs peuvent en effet filtrer les données selon des paramètres précis tels que les dates, les auteurs, les mots-clés ou même les citations, ce qui améliore considérablement la qualité des informations acquises.

Automatisation de l'analyse de données : Dans des domaines tels que les sciences de la vie, la physique ou les sciences sociales, les chercheurs travaillent fréquemment avec des ensembles de données vastes et complexes. L'intelligence artificielle permet d'automatiser leur analyse en détectant des schémas, des corrélations ou des tendances que l'œil humain pourrait ne pas percevoir. Comme exemple, les logiciels d'analyse statistique ou de traitement des données en sont un, facilitant ainsi l'exploitation efficace de ces données brutes.

Amélioration de la productivité : La simplification et l'accélération des processus de recherche et d'analyse améliorent significativement la productivité des chercheurs. En effet ils sont capables d'obtenir des résultats plus rapidement, de publier un plus grand nombre d'articles ou encore de gérer simultanément plusieurs projets grâce, aussi bien de l'utilisation optimisée de leur temps que celle de leurs ressources.

Collaboration facilitée Les plateformes numériques ainsi que les outils collaboratifs simplifient et accélèrent la communication entre chercheurs, qu'ils soient au sein de la même institution ou à des milliers de kilomètres. Des logiciels tels que les gestionnaires de projets, les espaces de travail partagés et les outils de visioconférence sont devenus des moyens pertinents aux équipes de collaborer en temps réel, de partager des données, d'échanger des idées et de co-rédiger des publications, même sans rencontre physique.

L'IA et les outils numériques automatisent des tâches chronophages, comme la recherche bibliographique, la revue de la littérature ou la génération de résultats expérimentaux. Par exemple, les outils comme les assistants virtuels de recherche ou les moteurs de recherche optimisés par IA qui fournissent des résultats personnalisés plus rapidement. Nous pouvons certes déduire que ces nouvelles technologies révolutionnent la façon dont la recherche est réalisée. Elles augmentent la productivité, la précision et l'efficacité des chercheurs, tout en facilitant la collaboration à grande échelle et en accélérant le rythme des découvertes.

Les inconvénients :

Malgré les opportunités considérables que les technologies numériques et l'intelligence artificielle offrent dans la recherche académique, des défis et des risques importants sont également soulevés :Risque de dépendance excessive, défis éthiques, coût et accessibilité des outils, complexité technique et moins de créativité.

Il convient, de ce fait, de les examiner attentivement. Voyons une analyse des principaux obstacles liés à ces technologies :

Risque de dépendance excessive

La prolifération des outils numériques et des algorithmes d'intelligence artificielle peut engendrer une dépendance excessive chez les chercheurs. En s'appuyant largement sur ces technologies pour automatiser certaines tâches, il existe un risque que des compétences essentielles, telles que l'analyse critique et la réflexion approfondie, soient moins sollicitées. Cette dépendance pourrait également réduire leur contrôle sur les processus de recherche, les transformant en simples utilisateurs passifs de ces outils, sans une compréhension complète de leur fonctionnement. Par ailleurs, une confiance excessive dans les résultats fournis par des algorithmes peut introduire des biais non détectés, impactant négativement la qualité des recherches. L’étudiant-chercheur est pris au piège !

Défis éthiques

Les technologies d'intelligence artificielle soulèvent des enjeux éthiques majeurs. Par exemple, l'utilisation massive de données personnelles pour alimenter les algorithmes pose des questions de confidentialité et de consentement. Il est du devoir des chercheurs de veiller à ce que leurs pratiques respectent les normes éthiques et les lois en vigueur, notamment en matière de protection des données. En outre, l'IA peut introduire des biais dans les résultats en fonction de sa programmation et de son apprentissage, ce qui peut poser des problèmes d'équité et de justice, surtout lorsque ces résultats influencent des domaines sensibles tels que la santé, l'éducation ou les politiques publiques.

Coût et accessibilité des outils

L'accès aux technologies avancées, telles que les logiciels d'analyse de données et les plateformes d'intelligence artificielle, demeure inégal. Ces outils, souvent onéreux, peuvent

creuser un fossé entre les institutions bien dotées financièrement et celles disposant de ressources limitées. Les chercheurs issus de pays en développement ou d'institutions moins privilégiées risquent d'être désavantagés, exacerbant ainsi les inégalités dans l'accès à la recherche de pointe. En conséquence, ces disparités économiques peuvent freiner la démocratisation de la science et restreindre la participation à des projets collaboratifs internationaux.

Complexité technique

Bien que les technologies numériques simplifient certaines étapes de la recherche, leur mise en œuvre et leur utilisation requièrent souvent des compétences techniques spécialisées. Les chercheurs doivent parfois maîtriser des langages de programmation, des algorithmes d'intelligence artificielle complexes ou des logiciels d'analyse statistique avancés. Pour ceux qui ne disposent pas de ces compétences, l'adoption de ces outils peut représenter un obstacle majeur, nécessitant une formation supplémentaire ou l'aide de spécialistes, ce qui alourdit la charge de travail et peut ralentir l'avancement des projets. De plus, cette complexité technique peut entraîner des erreurs d'utilisation, compromettant ainsi la fiabilité des résultats.

Moins de créativité

L'automatisation des processus de recherche peut nuire à la créativité des chercheurs. En se reposant trop sur les algorithmes pour générer des hypothèses ou analyser des données, il y a un risque de limiter la liberté intellectuelle et d'encourager une approche standardisée de la recherche. Bien que les machines soient très efficaces pour traiter de grandes quantités de données, elles manquent de l'intuition et de l'imagination, de la créativité propres à l'esprit humain. Elles ne peuvent pas toujours reproduire la curiosité, l'innovation ou les perspectives nouvelles que les chercheurs peuvent apporter. Cette standardisation pourrait freiner l'exploration de pistes de recherche moins conventionnelles, mais potentiellement révolutionnaires.

Ainsi, même si les technologies numériques et l'intelligence artificielle ont révolutionné la recherche académique, elles ne sont pas exemptes de défis. Il est essentiel d'adopter une approche équilibrée, qui prenne en compte les risques de dépendance, les enjeux éthiques, les coûts, la complexité technique, ainsi que l'importance de préserver la créativité humaine dans le processus de recherche. L'enjeu réside dans une utilisation responsable et réfléchie de ces outils, en reconnaissant leurs limites tout en maximisant leurs avantages

Boîte à outils pour les chercheurs

Outils de recherche documentaire :

Google Scholar, PubMed, Mendeley.

Outils d'organisation :

Trello, Notion, Evernote.

Outils d'analyse de données :

Excel, R, Python.

Outils de collaboration :

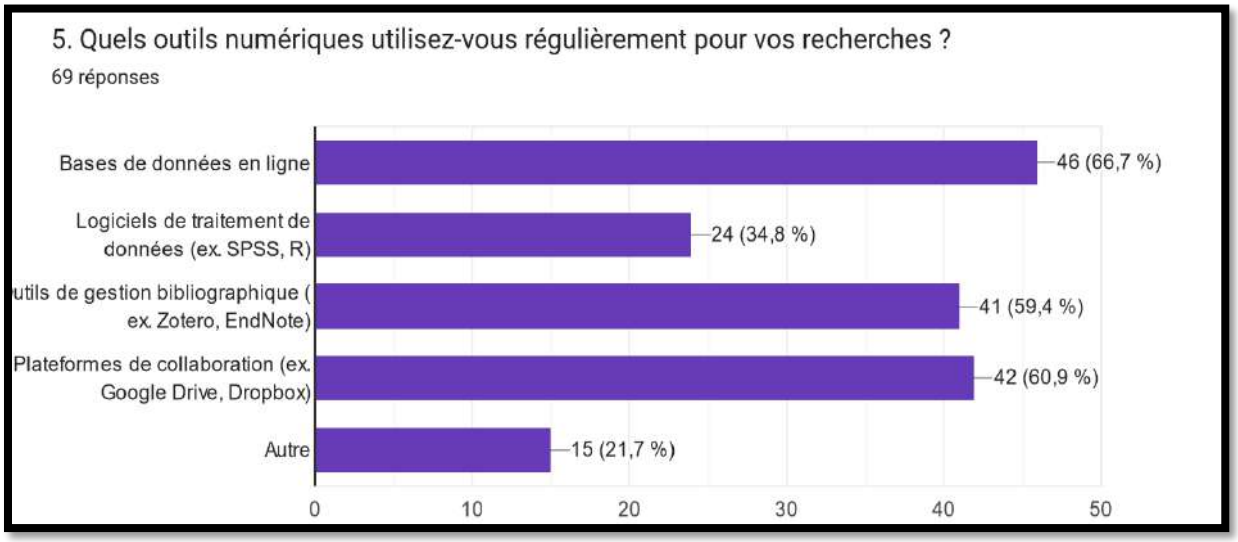
Slack, Zoom, ResearchGate.

Outils d'IA :

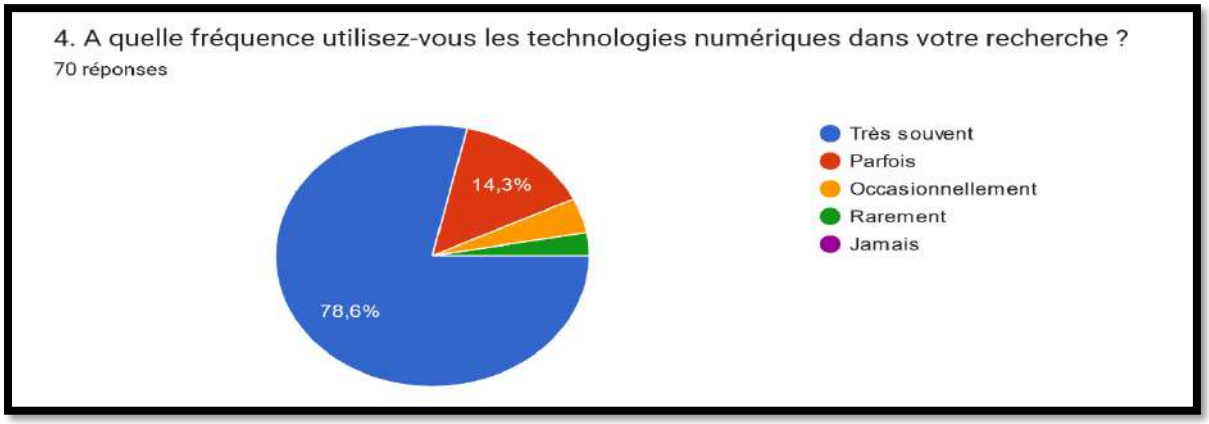
Grammarly, Scite, Iris.ai.

En maîtrisant ces aspects, les chercheurs pourront naviguer plus efficacement dans leur parcours académique et maximiser leur potentiel de recherche.

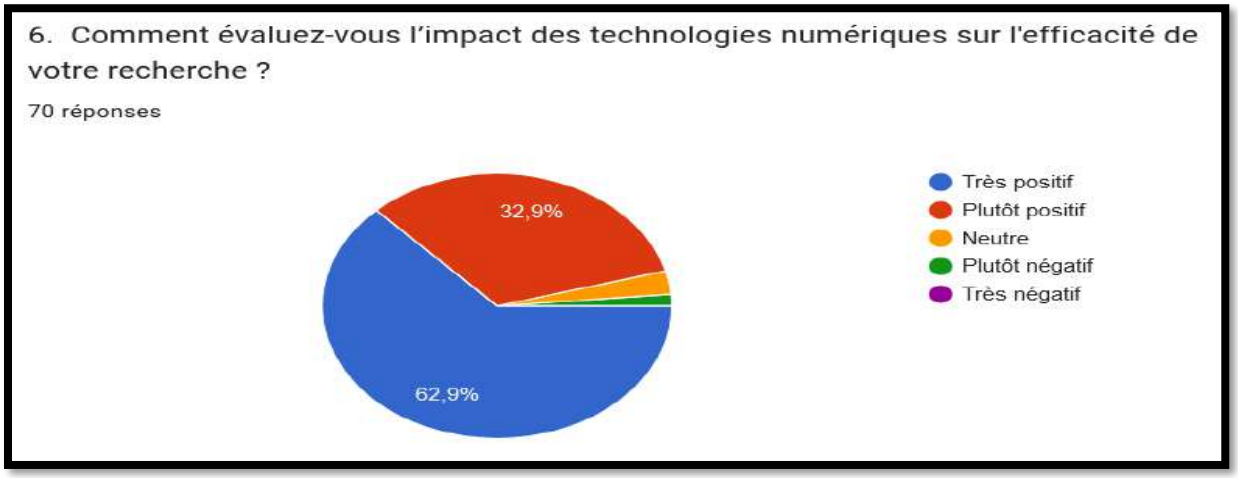
En somme, il existe plusieurs outils numériques que les chercheurs utilisent afin de communiquer, de collecter des données universelles, de les trier, de les classer, de les stocker de les analyser et de les partager, de collaborer à distance (en ligne) via des plateformes. Ce sont d'ailleurs les outils les plus régulièrement utilisés.



A la question sur la fréquence d'utilisation des technologies numérique, nous remarquons que tous les répondants utilisent l'intelligence artificielle dans la recherche et 78,6% d'entre eux les utilisent très souvent.



Quant à l'impact de ces dernières, la majorité des répondants, soit près de 63%, estiment que les technologies numériques ont un impact très positif sur l'efficacité de leurs recherches.



Cela montre que la majorité des utilisateurs trouve que l'intégration des outils numériques améliore significativement leur productivité et leurs résultats de recherche.

Les outils les plus utilisés

D'après les réponses de notre échantillon, les outils d'aide à la rédaction (58,5%) sont les plus utilisés, tels que la génération automatique de texte (exemple Chat GPT). Cela indique que plus de la moitié des participants trouvent utile l'IA pour améliorer ou accélérer le processus d'écriture, ce qui peut inclure des logiciels de suggestion, de correction ou de génération de contenu.

Résultats

D'après notre étude, nous avons abouti aux résultats que les étudiants- chercheurs ne réfléchissent plus par eux-mêmes comme avant. Ils ne font plus travailler les méninges et les enseignants manifestent leur mécontentement !

En effet, ce n'est pas parce que Chat GPT débarque qu'il ne faut plus apprendre à rédiger mais il faut apprendre à maîtriser l'IA et s'en servir de manière intelligente. D'ailleurs, c'est là où se manifeste l'importance de rester avec l'humain afin de stimuler la créativité que l'IA ne possède pas.

L'étudiant-chercheur, encore une fois, doit comprendre que l'IA va l'aider à accomplir des tâches complexes pour gagner du temps, gagner des compétences et gagner en productivité et en efficacité. Par contre, il ne doit pas tomber dans le piège qu'un jour l'IA va le remplacer. L'Homme est irremplaçable ! D'ailleurs, l'IA elle-même devient un objet d'étude dans plusieurs disciplines, notamment en éthique, en sciences sociales, et en philosophie. La transformation numérique soulève également des questions sociétales, environnementales et éthiques, explorées dans des recherches sur l'impact des technologies.

Le succès fulgurant de l'IA a créé chez les étudiants un besoin d'utiliser les moteurs de recherche comme principale et importante source de documentation. Certains la voient comme un atout pour l'apprentissage et reconnaissent sa qualité voire son évolution positive ! Par ailleurs, d'autres s'inquiètent sur l'avenir de cet apprentissage (plagiat /fraude, tricherie …) du point de vue éthique et coût. Ils souhaitent même une formation spécialisée (75,4 %) afin de mieux soutenir la recherche.

Recommandations

À la lumière des éléments discutés, en tenant compte de plusieurs observations dans notre étude et en conclusion de ce modeste travail voici les recommandations qui en émergent :

Compréhension des algorithmes : s'assurer de bien comprendre les algorithmes d'IA utilisés dans la recherche chose qu'un bon nombre de chercheurs ne fait pas !

Qualité des données : les chercheurs doivent utiliser des données de haute qualité pour éviter des résultats biaisés. Les utilisateurs et les parties prenantes sont plus enclins à faire confiance aux résultats lorsque les données sont de haute qualité.

Surapprentissage et sous-apprentissage : Éviter les modèles trop simples ou trop complexes qui pourraient fausser les résultats.

Documentation : Documenter soigneusement toutes les étapes de la recherche pour garantir la transparence et la reproductibilité.

Éthique et intégrité dans l'utilisation de l'IA : Les étudiants-chercheurs doivent également assumer la responsabilité éthique, morale de l'impact potentiel de leur travail sur les individus et la société, d'où la nécessité d'une formation qui s'impose.

Questions éthiques : Il est important d'être conscient des biais potentiels des algorithmes d'IA et d'appliquer des techniques pour les minimiser. L'honnêteté et l'intégrité scientifique doivent toujours guider l'utilisation de ces outils.

Conformité aux régulations : respecter le règlement en vigueur afin de protéger les données et se protéger.

Il est conseillé ou plutôt recommandé de travailler sur le renforcement de la relation de confiance entre l'enseignant et l'étudiant-chercheur!

Conclusion

L'intégration des technologies numériques et de l'intelligence artificielle a révolutionné la recherche universitaire. Elle ouvre de nouvelles perspectives en science des données, médecine et sciences sociales, mais pose aussi des défis éthiques, notamment en matière de protection des données et de biais algorithmiques. Pour maximiser ces innovations, les universités doivent adapter leurs modèles d'enseignement et de collaboration tout en minimisant les risques associés.

En termes de recommandations, la considération du volet éthique est cruciale lorsque l'on aborde l'adoption de l'IA dans le domaine de la recherche. En effet, l'éthique peut être vue comme une approche externe, objective, globale qui dicte un ensemble de règles de bonne conduite, des influences assumées pour la réalisation d'un travail bénéfique. Il est indéniablement important d'avoir une démarche intègre et honnête qui reflète le dévouement et l'engagement dans le travail du chercheur ou de l'étudiant chercheur. Le fruit en est la réelle appropriation du sujet et la qualité du travail qui fait la différence. Il est néanmoins tout aussi important de garder en tête que l'éthique ou la morale comprennent des principes dont la déclinaison n'est pas toujours universelle. Pour ces principes, la question de l'éthique n'est plus externe, mais bien interne aux sociétés. La question des biais illustre ceci, puisqu'elle ne saurait trouver la même interprétation selon les sociétés et les cultures dans lesquelles elle est traitée. À titre d'exemple, une culture orientale ou extrême orientale est plus inclusive des personnes âgées, lorsque sa version occidentale pourrait donner la priorité à la jeunesse

considérée plus utile et donc prioritaire dans une société. Par conséquent, apprécier l'impact d'un travail, enrichi par l'IA, sur la société, est tributaire de la conception de l'éthique au sein de celle-ci, requérant ainsi un éveil, une conscience des codes de la société destinatrice de ce même travail. De manière plus globale, le volet éthique appelle avant tout à un engagement si ce n'est un pré requis d'éducation fondamentale de nos étudiants chercheurs quant au pourquoi et au comment de leur travail. En quoi leur contribution est importante ? En quoi l'effort et la lutte contre la délégation excessive des tâches à l'IA sont déterminants dans le processus d'acquisition de connaissance ? Pourquoi le fait d'acquérir des connaissances est critique dans la qualité d'un travail de recherche ? Ces questions et tant d'autres font partie de ce processus d'éducation, voire d'introspection qui contribue à prémunir des dérives de l'IA-outil, et à en accentuer les bénéfices.

Bibliographie

Veyrier, P. (2018). *L'intelligence artificielle et la science des données : Enjeux et défis pour la recherche académique*. Presses Universitaires de France.

Berthelot, M., & Lefebvre, R. (2020). *La révolution numérique dans les sciences humaines et sociales : Vers une nouvelle ère de la recherche ?* Éditions Le Harmattan.

Roux, P. (2019). "L'intelligence artificielle dans la recherche académique : Outils et transformations méthodologiques." *Revue Française d'Informatique et d'Intelligence Artificielle*, 35(4), 123-136.

Gardin, B., & Mezzadri, F. (2021). "L'impact des technologies numériques sur les pratiques de recherche : vers un nouveau paradigme scientifique ?" *Revue Sciences et Techniques de l'Information et de la Communication*, 22(1), 45-60.

Bernardi, M., & Sauvé, A. (2018). "L'intelligence artificielle et les sciences ouvertes : quelles perspectives pour l'université ?" *Revue Européenne des Sciences et des Technologies*, 5(3), 37-52.

CNRS (2020). *Les technologies numériques et l'intelligence artificielle dans la recherche scientifique : enjeux et perspectives*. Rapport de recherche du CNRS, Paris.

Agence Nationale de la Recherche (ANR) (2019). *La transformation numérique de la recherche : Vers une recherche universitaire plus efficace ?* Étude disponible sur le site de l'ANR.

علاقة قدرة نظرية العقل بالمستوى المعجمي للغة لدى الطفل: المصاب باضطراب طيف التوحد (دراسة ميدانية)

نعاق هجيرة،الرتبة

أستاذة محاضرة " أ "،قسم: الأرطوفونيا،جامعة: مولود معمري، تيزي – وزو-

Doi: 10.5281/zenodo.14262402

ملخص الدراسة:

يواجه الأفراد الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد صعوبة كبيرة في إدراك الحالة العقلية للآخرين، حيث يرى "بارون كوهين" أن الخاصية الأساسية في التوحد هي عدم القدرة على استنتاج الحالة العقلية للشخص الآخر، بالتالي فإنهم يجدون صعوبة في تصور الإحساس والشعور لدى الآخرين أوما قد يدور في ذهنهم من التفكير، وهذا بدوره يؤدي إلى صعوبة التكهن وإدراك ما يدور في عقولهم من أفكار أوما قد ينتجونه من سلوك، وهذا ما يسمى بنظرية العقل.

بناء على ذلك، هدفت هذه الورقة البحثية إلى دراسة علاقة قدرة نظرية العقل بالمستوى المعجمي للغة لدى الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد، إذ يعاني الأفراد المصابون بهذا الاضطراب بصعوبات كبيرة في التواصل الاجتماعي، كونهم يميلون إلى الانعزال بأنفسهم دون أدنى اهتمام بمشاعر وأفكار الآخرين، كما أنهم يتميزون بدرجات متفاوتة من حيث شدة الإصابة والنمط الظاهري وهذا التفاوت يظهر أيضا في القدرات اللغوية حيث قد يُظهر البعض تأخرا كبيرا في هذه الأخيرة أو استخدام غير عادي للغة، بالتالي لن يتسنى لهم التواصل مع غيرهم بواسطتها إلا بعد فهمهم لسوك مخاطبيهم في ضوء قدرتهم على استنتاج الحالات الذهنية الكامنة وراء السلوك.

ولانجاز هذا العمل، تم استعمال المنهج العيادي الذي يعتمد على دراسة حالة حيث أجريت الدراسة على مجموعة بحث تكونت من 05 حالات تعاني من اضطراب طيف التوحد الخفيف إلا حالة واحدة ذات شدة متوسطة ولا يعانون من تأخر ذهني ومستواهم اللغوي يسمح لهم بتركيب جمل بسيطة، وتتراوح أعمارهم ما بين 08-12سنة.

تمثلت أدوات الدراسة في المقابلة والميزانية الأرطوفونية لجمع المعلومات حول الحالات، اختبار نظرية العقل المكيف على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة "زغيش وردة" والذي يقيس عدة مهام من نظرية العقل، واختبار الاتصال اللغوي الشفوي "ELO"، البند الخاص بالمستوى المعجمي لعبد الحميد خومسي والمكيف من طرف الباحثة "عدى دليلة".

أسفرت النتائج عن قدرات ضعيفة نوعا ما في مهام نظرية العقل المتناولة من قبل الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، وأن قدرات المستوى المعجمي للغة لديهم كانت جيدة، مما يوحي بأن العلاقة بين قدرة نظرية العقل بالمستوى المعجمي للغة هي علاقة نسبية لدى بعض حالات الأطفال المصابون باضطراب طيف التوحد.

الكلمات المفتاحية: قدرات نظرية العقل، المستوى المعجمي للغة، اضطراب طيف التوحد.

Abstract

Individuals with autism spectrum disorder (ASD) often struggle to perceive the mental states of others. According to Baron-Cohen, a key characteristic of autism is the difficulty in inferring another person's mental state. This challenge makes it hard for individuals with ASD to understand the sensations and feelings of others, as well as what others may be thinking. Consequently, this leads to difficulties in predicting and interpreting thoughts and behaviors, a concept known as theory of mind (ToM).

This paper aims to explore the relationship between ToM abilities and the lexical level of language in children with ASD. Individuals with ASD typically experience significant challenges in social communication, often isolating themselves and showing little concern for the feelings and thoughts of others. They exhibit varying degrees of severity, which also affects their linguistic abilities. Some may experience considerable delays in language development or demonstrate unusual language use, hindering their ability to communicate effectively until they can understand the behaviors of their interlocutors in relation to their ability to infer the mental states behind those behaviors.

To conduct this study, a case study approach was employed. The research group consisted of five cases of mild autism spectrum disorder, with one case of moderate severity, all without intellectual disabilities. Their language skills allowed them to construct simple sentences, and their ages ranged from 8 to 12 years.

The study utilized several tools, including interviews and an orthophonic assessment to gather information about the cases. The theory of mind test, adapted to the Algerian context by researcher Zaghich Warda, measured various tasks related to ToM. Additionally, the oral language communication test 'ELO' and a lexical level assessment by Abdelhamid Khomsi, also adapted by researcher Adda Dalila, were employed.

The results indicated that children with ASD had rather weak abilities in theory of mind tasks, but their lexical level abilities were good, suggesting that the relationship between theory of mind ability and lexical level of language is relative in some cases of children with autism spectrum disorder (ASD).

Keywords: Theory of mind abilities, lexical level of language, autism spectrum disorder.

مقدمة:

يعد اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية، الذي ينتج عن اضطراب عصبي حيث يؤثر سلباً على وظائف الدماغ، يظهر عادة في السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل، ويرتبط بمظاهر عجز شديد في الأداء العقلي، والاجتماعي التواصلي. يعرفه القاموس الأرطوفوني على أنه اضطراب عصبي نمائي يصيب خصوصا سلوك الفرد وتواصله مع الآخرين (Frédérique Brin, 2004, p30). ورغم التطورات العلمية الطارئة على مستوى كل المجالات العلمية والاكتشافات الحديثة في التكنولوجية والطب، لا يزال هذا الاضطراب يثير الغموض حول ماهيته ومسبباته وطرق علاجه والوقاية منه. لذلك فقد ازداد اهتمام الباحثين وفضولهم لاكتشاف أهم العوائق والمشكلات التي يعاني منها الأفراد المصابون به، لغرض التكفل بهم وإيجاد حلولا لهم أوعلاجهم.

ففي خلال السبعينات، ركزت الأبحاث في مجال اضطراب طيف التوحد على الاختلالات المعرفية العامة التي تحدث لدى هذه الفئة كالقصور المعرفي واللغوي بشكل أساسي والعجز الادراكي، لكن بصفة أقل فيما يخص تلك المرتبطة بالاختلالات الاجتماعية. وابتداء من الثمانينات، اتجهت الاهتمامات نحو السيرورات المعرفية المتدخلة في معالجة المعلومات الاجتماعية بما فيها التعابير المرتبطة بالانفعالات (الفرح والحزن والألم،...إلخ)، إدراك المعلومات المرتبطة بملاحظة التعابير الوجهية (كالمرتبطة بالحالات الانفعالية، اتجاه النظر وغيرها...)، فهم الحالات الذهنية للآخرين (كالاعتقادات، الرغبات،...). وعلى هذا الأساس وانطلاقا من كل هذه الملاحظات، ظهرت عدة نماذج نظرية اهتمت بفهم الاختلالات العصبية والنفسية التي تعاني منها هذه الفئة، ومن أبرزها تلك المتعلقة بنظرية العقل والتي يقصد بها قدرة الفرد على استنتاج الحالات العقلية كالاعتقادات والنوايا والرغبات والتظاهر والأفكار والمعرفة والفهم والادعاءات سواء لنفسه أو للآخر (Valeri. G., Speranza. M., (2009), p.35). وقد تمثلت الفرضية الأساسية لها، في كون أن المصابين باضطراب طيف التوحد يعانون تأخرا واختلالا حادا في إسناد وإدراك الحالات العقلية للآخرين، إذ تُساعد هذه القدرة على معرفة الحالات العقلية للطرف الآخر أثناء التفاعل بين الأشخاص، ومن جهة أخرى فهي جد ضرورية لفهم سلوك الآخرين وتفسيره والتنبؤ به من أجل التحكم فيه كون السلوك الإنساني ناتج عن الحالات العقلية للفرد، فباستدلال هذه الأخيرة، يتمكن الإنسان من فهم سلوكات الآخرين وتخمينها (Annie Stipanicic et al., 2016, p.18). إلا أنه غالبا ما تكون هذه القدرة مضطربة لدى حالات اضطراب طيف التوحد حيث أنها تعاني من اختلال وتأخر حاد في القدرة على إسناد وإدراك الحالة العقلية للآخرين، والسبب في ذلك قد يعود إلى محدودية قدراتهم اللغوية إذ لن يتسنى لهم التواصل مع غيرهم إلاّ باستعمال اللغة حيث أنه بعد فهمهم لسلوك مخاطبيهم في ضوء قدراتهم على استنتاج الحالات الذهنية الكامنة وراء السلوك، فإنهم سيتمكنون من انتقاء الكلمات وتركيب الجمل التي سيوجهونها للآخر لإتمام أو أداء رسالتهم الخطابية.

مشكلة الدراسة:

يتسم الطفل ذي اضطراب طيف التوحد بعدم اهتمامه بالآخرين، أو الاستجابة لهم، حيث يجد صعوبة كبيرة في إدراك مشاعرهم وأفكارهم وتفهمها، كما يعاني من عدم اكتمال نمو وتطور الأفكار الممثلة في ذهنه بشكل يواكب النمو الطبيعي في مختلف النظم الإدراكية المعرفية فلا يستطيع حل المشكلات التي يواجهها في المواقف الاجتماعية اليومية، كما لا يستطيع قراءة وفهم الأفكار والمشاعر والإيماءات في عيون الآخرين، بالتالي يجد صعوبة في إدراك الحالة العقلية للآخرين (هبه الله عادل أحمد محمد، (2022)، ص.47)، وهو ما وصفه معظم الباحثين باسم العجز في نظرية العقل. ويعتبر (Simon Baron- Cohen) وفريقه من الباحثين الأوائل الذين قاموا بتفسير اضطراب طيف التوحد على أنه نتيجة لقصور خاص في هذه النظرية (نظرية العقل)، إذ قاموا في عام (1985) بدراسة حول النمو المعرفي لدى حالات اضطراب طيف التوحد، وافترضوا أن هؤلاء الأطفال يعانون من عجز أولي في نظرية العقل (ToM)ثم طوّروا بعد ذلك نموذجًا للمعتقدات الخاطئة، وهو تصميم قائم على الاعتقاد الخاطئ والذي يعتبر مفهوم أساسي في هذه النظرية حيث أنه يمثل قدرة الفرد على استنتاج اعتقاد الآخر الذي يكون مخالفا للحقيقة ومخالفا لاعتقاده، أي يكون خاطئا. وقد تجسّد هذا الاختبار في قصة (سالي وآن) (Sally et Ann) المستوحى من أعمال (Wemmer et Perner) (1983). فقاموا بإجراء هذا الاختبار على ثلاث فئات من الأطفال، تكونت الأولى من فئة الأطفال الذين لا يعانون من أي اضطراب (العاديين)، وتكونت الثانية من فئة الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، بينما تمثلت الفئة الثالثة في فئة الأطفال ذوي إعاقات ذهنية يعانون من متلازمة داون. ولاحظوا أن 80% من الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، بدون إعاقة ذهنية قد فشلوا في الاختبار، في حين أن الأطفال الذين لا يعانون من أي اضطراب (العاديين) أو من إعاقة ذهنية يجتازون نفس النشاط في عمر 3-6 سنوات، هذا ما سمح للباحثين (Baron Cohen) وفريقه من استخلاص أن الوحدة المعرفية المرتبطة بنظرية العقل تكون مضطربة لدى هذه الفئة من الأطفال وهو ما سينتج لديهم ما يسمونه بالعمى العقلي (La cécité mentale) أو "قصور العقل"، (Agron. L., (2014), p.12)، ويقصد بذلك أن الأطفال المصابين بهذا الاضطراب قد لا يملكون اطلاقا مفهوم العقل وليس بمقدورهم استنتاج الحالة العقلية للآخر. وما يؤكد هذه الفكرةهو ما افترضه كل من الباحثين (Alan Leslie, Uta Frith et Baron Cohen) أن الأعراض الرئيسية في اضطراب طيف التوحد والمتمثلة في اضطرابات النمو الاجتماعي والنمو التواصلي وكذا اللعب الرمزي، يمكن أن يكون ناتج عن عجز نمائي في القراءة الذهنية لدى المصابين بهذا الاضطراب

أي عدم قدرتهم على تخيل أو تمثيل الحالات الذهنية لأنفسهم والأفكار والمعتقدات والرغبات والنوايا التي تشكل أساس السلوك لمعظم الأفراد (Cohen et Nadel, (1999), p.286)، ومن جهة أخرى يفترض "بارون-كوهن" (1999) أن بعض الأعراض الرئيسية لمتلازمة التوحد (Syndrome autistique) ناتجة عن نقص أو عجز في القراءة الذهنية، إذ يتكون نظام قراءة الحالات العقلية من أربعة مكونات: 1)-كاشف النية أو القصدية (ID) (Détecteur d'intentionnalité) الذي يمكّن من التفريق بين العامل والشيء وتحديد هدفه أو رغبته، (أي حالته الإرادية). 2)-كاشف اتجاه البصر (EDD) (Détecteur de direction des yeux) من الولادة إلى غاية التسعة أشهر، والذي يسمح بالكشف عن اتجاه عيون الوكيل، وتفسير النظرة على أنها "رؤية". 3)- آلية الانتباه المشترك (SAM) (Mécanisme d'attention partagée) من تسعة أشهر إلى ثمانية أشهر والذي يسمح بإنشاء علاقات ثلاثية ضرورية لمعرفة أن الذات والوكيل الآخر منتبهان لنفس الشيء أو الحدث. 4)- آلية نظرية العقل (Mécanisme de théorie de l'esprit) (TOMM)) تستخدم لاستنتاج الحالات الذهنية من خلال السلوك، وحتى يتمكن الفرد من قراءة الحالات الذهنية، يجب عليه ربط كل هذه المعلومات معًا. إلاّ أنه في حالة الأشخاص الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، فإن كاشف النية واتجاه البصر لا يتأثران، في حين أنّ آلية الانتباه المشترك لا تعمل تحت أي ظرف من الظروف. بالإضافة إلى أنّ فهمهم للحالات العقلية للاعتقاد (TOMM) هو أيضاً ناقص ((Lévy. Madeleine, Vergnaud. Florence. (2016), p.16).

ومنه استخلص الباحثون في هذا المجال أنّ القصور الذي يعاني منه هؤلاء الأطفال سيؤثر حتما على عدة جوانب من نموهم من بينها الجانب اللغوي، حيث أن عدم قدرتهم على استنتاج وفهم الحالات العقلية للآخرين من اعتقادات ورغبات وأفكار وتصورات وانفعالات سيعيق أو سيحد حتما من تفاعلهم وتواصلهم معهم، بالتالي فهو يؤثر على نموهم اللغوي الذي يمر بخمس مستويات: يتمثل الأول في المستوى الصوتي الذي يشمل الأصوات اللغوية أو الفونيمات الخاصة بلغة معينة، والمستوى الثاني في المستوى الصرفي-المعجمي (المورفو- معجمي) الذي يحتوي على العناصر أو الكلمات المعجمية للغة، أي تشكل المعجم والمفردات بالتالي فهو مرتبط بوحدات اللغة أو الكلمات، أما المستوى الثالث فيتمثل في المستوى التركيبي المتعلق بقواعد ربط الوحدات اللغوية لتكوين بنى معقدة للمعنى في شكل تسلسلات منظمة من المعجم، في حين يرتبط المستوى الرابع بالجانب البراغماتي (الوظيفي للغة) حيث يجمع بين سلسلة من الوظائف الفرعية المصممة للتأثير على المتكلم، أما المستوى الأخير فهو يرتبط بمستوى الخطاب (Rondal. J., (2003), p.110). وقد أشار العديد من الباحثين إلى العلاقة الوطيدة بين نظرية العقل واللغة لدى الأطفال العاديين، إذ بينت دراسة (Anne Reboul) التي أجريت عام (2004) والتي انطلقت من معطيات "بارون كوهن" (1995) و"بلوم" (2000) أن تطور نظرية العقل يكون بالتوازي مع تطور القدرات اللغوية لدى الطفل، وهي ترى أنه لا يمكن للغة أن تظهر دون نظرية العقل، بالتالي كي يصبح الفرد متحدثًا أو مخاطبًا كفؤًا ومؤهلًا، لا يعني فقط أن يكتسب المعجم والقواعد اللغوية للغة ما، وإنما يتطلب أيضًا قدرة التعرّف على الشخص الآخر كمُحاور، لإسناد النوايا التواصلية المستنبطة من أقواله، وهذا الإسناد للمعتقدات والمعرفة يمكّن أيضًا من فهم معنى أقوال الشخص الآخر، بالتالي تكييف أقواله مع الغرض المقصود. لذلك يُستنتج أنّ هناك صلة قوية جدًا بين نظرية العقل وتطور التواصل واللغة، إلاّ أن معظم العلماء والباحثون يختلفون ويواجهون العديد من الصعوبات في الاتفاق على هذه الصلة بين اللغة ونظرية العقل (Barre. Mélody, (2016), p.31).

إضافة إلى هذا، أكد باحثون آخرون على وجود علاقة وطيدة بين المستوى المعجمي ونظرية العقل حيث بيّن كل من (Akhtar)، (Carpenetr) و(Tomazello) عام (1996) أن الأطفال في عمر السنتين يستنتجون دلالة كلمة جديدة بربطها بشيء جديد، أي أنهم يأخذون بعين الاعتبار اتجاه نظر الآخر نحو الشيء الجديد ويربطون الكلمة الملفوظة بذلك الشيء (Veneziano, 2010, p.18).و حسب (Bernicot)، فإنّ تطور اللغة يعتمد أساسا على التفاعلات الاجتماعية حيث يستعمل الطفل القرائن السياقية وغير اللفظية لفهم معنى الكلمات، أي أنه يعتمد على المهارات الخاصة بنظرية العقل بمعنى قراءة أفكار وتصورات الآخر واستنتاج مقاصده وتصوراته ما يؤدي إلى تعلم الكلمات التي يسمعها.

ويؤيد "Rondal" هذه الفكرة باعتقاده أنه دون امتلاك الفرد لأدنى قدرة علائقية سيكون نموه المعجمي صعبا أو حتى مستحيلا (Bessay, Trapinaud, 2012, p.20).

ومن جهة أخرى، تتميز اللغة بكونها تنقل الحالات العقلية وتعبر عنها، فالفرد يعبر عن حالاته العقلة من انفعالات وأفكار وتصورات ورغبات باستعمال الألفاظ والإشارات، وبذلك فإن اللغة تؤثر على نظرية العقل، وحسب الكثير من الباحثين منهم (Happé, 1995) فإن المهارات اللغوية ترتبط بشدة بنمو نظرية العقل، فكلما كان المستوى اللغوي مرتفعا كلما كان الحظ في النجاح في مهام نظرية العقل متوفرا (زروالي،2017، ص.336).

وقد لوحظ ذلك لدى الكثير من الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد من نوع الأسبرجر، حيث أن هؤلاء الأطفال الذين يملكون مستوى لغوي مرتفع ينجحون في مهام نظرية العقل. لكن هذه الفكرة قد تم انتقادها من قبل عدة باحثين آخرين منهم (Frith, Morton et Leslie) عام (1991)، إذ أكدوا أن الكثير من الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد قد فشلوا في مهام نظرية العقل بالرغم من ارتفاع المستوى اللغوي لديهم. فمن وجهة نظرهم فإن القدرات اللغوية لا تؤثر في نمو نظرية العقل لدى هذه الفئة من الأطفال.

من خلال هذه الدراسات يلاحظ أن هناك اختلاف في آراء الباحثين حول طبيعة العلاقة بين قدرات نظرية العقل والكفاءات اللغوية، فهناك من يرى بأن هذه الأخيرة تؤثر على نمو الأولى، في حين يعارض آخرون هذا الرأي باعتقادهم أن الكفاءات اللغوية لا تساهم في تنمية قدرات نظرية العقل، وهذا ما لوحظ أثناء الإجراء الميداني أنه رغم امتلاك هذه الفئة للمستوى المعجمي للغة إلا أنه ليس بإمكانهم التعبير عن رغباتهم وأفكارهم واعتقاداتهم وحتى انفعالاتهم رغم خضوعهم للكفالة الأرطوفونية لمدة تتجاوز السنة، ومنه انبثق التساؤل التالي:

- هل توجد علاقة بين قدرة نظرية العقل والمستوى المعجمي للغة لدى الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول موضوع الساعة إذ يتناول قدرة مهمة في اضطراب طيف التوحد ألا وهي ملكة القراءة الذهنية وبالتحديد نظرية العقل التي تعتبر مفهوما حديثا ومهمًّا يساعد في الوصول إلى الفهم الأعمق للسلوك وإعطاء معنى للاتصال.

يمكن أن تساهم نتائج هذه الدراسة في لفت انتباه الباحثين للاعتماد على هذا المفهوم الجديد (نظرية العقل) في بناء برامج علاجية للتكفل بالاضطرابات التي يعاني منها الطفل المصاب بطيف التوحد.

أهداف الدراسة: تتحدد أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

- تحديد طبيعة العلاقة بين قدرة نظرية العقل بالمستوى المعجمي للغة لدى الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد
- الاحتكاك أكثر بفئة الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد ومحاولة فهمها أكثر عن قرب.
- محاولة معرفة المستوى اللغوي المعجمي لدى هذه الفئة.
- اثراء مجال البحوث العلمية في ميدان اللغة عند الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد وعلاقتها بالقدرة على القراءة الذهنية.

تحديد بعض مصطلحات الدراسة:

اضطراب طيف التوحد: تعرّفه الجمعية الأمريكية للطب النفسي APA)) في الدليل الإحصائي الخامس (DSM5) بأنه اضطراب عصبي نمائي يتحدد بمعيارين وهما التواصل والتفاعل الاجتماعي والنمطية بالإضافة إلى الحساسية للألم. (سعودي. فطيمة الزهراء. خالد عبد السلام، (2022)، ص 318).

في حين تعرفه منظمة الصحة العالمية (2020) على أنه اضطراب نمائي عصبي ينجم عن تشوهات في طريقة نمو الدماغ وعمله.ويعاني المصابون باضطرابات طيف التوحد من مشاكل في السلوك الاجتماعي والتواصل مع الآخرين، ويميلون إلى الانخراط في الاهتمامات والأنشطة الفردية التي يقومون بها مراراً وتكرارا. وتصبح اضطرابات طيف التوحد واضحة، في معظم الحالات خلال السنوات الخمس الأولى من حياة الشخص. وتبدأ هذه الاضطرابات في مرحلة الطفولة، وغالباً ما تستمر في سن المراهقة والرشد. ويعاني طفل واحد من كل 160 طفلاً، على الصعيد العالمي، من أحد اضطرابات طيف التوحد، ويكون تشخيص هذه الاضطرابات لدى الفتيان أكثر شيوعاً من الفتيات.

(https://applications.emro.who.int/docs/WHOEMMNH215A-ara.pdf?ua=1)

نظرية العقل: هي القدرة على توقع وتمييز ما سيفعله الشخص نفسه أو أشخاص آخرون وفهم أن لديهم معتقدات ونوايا ورغبات وآراء مختلفة. أي أنها المقدرة على تفسير أو توقع أفعال شخص آخر بشكل تلقائي وإدراك أنها تختلف عن أفعال الشخص نفسه بحيث أنه يمكن أن يتصور نفسه "مكان الشخص الآخر" للفهم والتنبؤ بأحاسيسه وأفعاله. وتعتبر هذه النظرية جوهرية للحياة اليومية الاجتماعية البشرية إذ أنها أساسية لفهم وإدراك وتحليل واستنتاج سلوكيات وتصرفات الآخرين.

المستوى المعجمي: هو مجموعة الوحدات اللغوية أي الكلمات التي يمتلكها الفرد والتي يفهمها أو ينتجها. إذ يختص هذا المستوى بدراسة كل التنوعات والاختلافات التي تمس خصائص الكلمات، سواء من حيث المعنى على سبيل المثال كلمة "دار" هي في نفس الوقت "اسم" وأيضا فعل "دارَ"، فهناك معاني كثيرة تفهم من هذه الكلمة، "كدار الزمن" مثلا، والتي يقصد بها تغير الظروف، و"دار الولد حتى سقط"، وكذلك هناك اختلاف في "دار" كاسم مثل "دار صديقي جميل" و"دار اليتامى" أي مكان تواجد اليتامى. وأيضا، يدرس المعجم الكلمة على مستوى البناء لنفس الكلمات مع بعض التعديلات الطفيفة مثل "هو دار"، "هي دارت"، فالتاء دليل على جزء آخر للكلمة يؤدي معنى خاص بالتأنيث (بارة. سيد أحمد، (2021)، ص31).

الدراسة الميدانية:

أُجريت الدراسة الميدانية في المركز النفسي البيداغوجي لبلدية بوزقان بولاية تيزي-وزو (الجزائر) أين تم التأكد من إمكانية تطبيق اختبارات الدراسة والمتمثلة في اختبار الاتصال اللغوي الشفوي "ELO"، البند الخاص بالمستوى المعجمي واختبارات القراءة الذهنية التي تقيس قدرة نظرية العقل، وذلك على الحالات المتواجدة فيه والتي تعاني من اضطراب طيف التوحد من الدرجة الخفيفة. ثم تمّ التوجه إلى المركز الطبي التربوي لبلدية أيت أومالو الواقع بمدينة تيزي-وزو أيضا، أين تم تحديد مجموعة البحث.

المنهج المتبع: للقيام بهذه الدراسة، تم انتهاج المنهج العيادي الذي يعتمد على دراسة حالة كونه الأنسب ويقوم هذا الأسلوب على جمع بيانات ومعلومات دقيقة عن الحالة المدروسة.

مجموعة البحث: تكونت مجموعة بحثنا من خمس حالات تم اختيارها وفقا للشروط التالية:

- السن: يتراوح العمر الزمني لأفراد مجموعة البحث ما بين ثمانية واثني عشرة سنة، لأنه حسب الباحث "بارون كوهن"، فإن المستوى الأدنى لاكتساب نظرية العقل لدى الأطفال هو ثماني سنوات.
- المستوى اللغوي: أن يكون مستواهم اللغوي مقبول حيث يسمح لهم بتركيب جمل بسيطة وصحيحة للإجابة عن أسئلة البنود.
- أن تكون جميع الحالات مصابة باضطراب طيف التوحد سواء كان خفيفا أو متوسطا.
- جميع الحالات لا تعاني من تخلف عقلي.

- أن تكون جميع الحالات قد خضعت لكفالة أرطوفونية لمدة لا تقل عن أربع سنوات (أربع سنوات فما فوق).

أدوات الدراسة: اعتمدنا في هذه الدراسة على عدة وسائل وهي:

- المقابلة والميزانية الأرطوفونية لجمع المعلومات حول الحالة.

- اختبار الاتصال اللغوي الشفوي "ELO"، بند المستوى المعجمي لعبد الحميد خومسي والمكيف إلى البيئة الجزائرية من طرف الباحثة "عدى دليلة". ينقسم هذا البند إلى قسمين، الاستقبال المعجمي والانتاج المعجمي، هذا الأخير يتجزأ بدوره إلى جزئين منفصلين. يتكون الجزء الأول من 50 كلمة تمثل أسماء الأشياء حيث يتوجب على الطفل تسميتها (حسب السن)، في حين يتكون الجزء الثاني من 10 كلمات تمثل الأفعال (الأحداث)، وعلى الطفل الإجابة على السؤال: ماذا يفعل؟ أي تسمية الأفعال.

- اختبارات القراءة الذهنية لتقييم نظرية العقل لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، وهي عبارة عن مجموعة من الاختبارات المأخوذة من رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الأرطوفونيا للباحثة "زغيش وردة"، وهو يتكون من ثماني اختبارات تقيس مستويات مختلفة من القراءة الذهنية وتتمثل فيما يلي: **1)- اختبار قراءة الأفكار:** يتمثل في سرد موقفين للطفل أحدهما خاص بأحمد والآخر بليلى والولدان، وعلى الطفل أن يفسر سلوك كل منهما. **2)- اختبار التعرف على الحالات الانفعالية وتقليدها:** عبارة عن مجموعة من صور لوجه يظهر انفعالات مختلفة نضعها أمام الطفل، ونطلب منه تسمية وتعيين وتقليد الانفعال الموجود في كل صورة. **3)- اختبار تفسير الحالات الانفعالية:** عبارة عن ثلاث قصص مصورة تعبر عن حالات انفعالية مختلفة، يُدعى الطفل إلى تحديد الحالة العاطفية للبطل الرئيسي من خلال تعيين صورة إحدى المشاعر (الفرح، الحزن،...) ثم يبرر إجابته. **4)- اختبار القدرة على التمويه:** نقوم بإخفاء شيء ما داخل اليدين خلف الظهر، ونطلب من الطفل تخمين مكان الشيء. **5)- اختبار تغيير التصور:** نضع مجسم "جندي" بين الفاحص والطفل ثم نطلب من الطفل تعيين وجهة نظر كل منهما حسب ما يقابله. **6)- اختبار التمييز بين الحقيقة والشبه:** نعطي الطفل مبراة على شكل قنفذ ضاحك وأخرى على شكل مضرب تنس ونطلب منه إخبار الفاحص عن ماهية الشيء في الحقيقة وماذا يشبه للتمييز بينهما. **7)- اختبار المحتوى الغامض:** نعطي للطفل كيس "حلوى" بداخله "أقلام" ونطلب منه توقع ما سيظن شخص آخر أنه بداخل الكيس وهو لم ير محتوى الكيس. 8)- **اختبار الاعتقاد الخاطئ:** يتمثل في شخصيتين تم تجسيدهما بدميتين، تقوم الأولى "سالي" بمشط شعرها وتضع المشط، لتأتي بعدها "آن" لتغيير مكانه دون علمها، ثم نطلب من الطفل تحديد مكان المشط الذي تعتقده "سالي"، (زغيش وردة، (2022)، ص 242).

بعد تطبيق هذه الاختبارات على جميع الحالات كل على حدة وبعد التأكد من فهم الطفل لتعليمة الاختبار قبل تسجيل استجاباته، تم تحويل النتائج إلى نسب مئوية ثم عرضها في جداول من أجل تحليلها ومناقشتها.

عرض النتائج وتحليلها

عرض وتحليل نتائج اختبار الاتصال اللغوي، بند المعجم:

بعد حساب النتائج المحصل عليها من تطبيق اختبار الاتصال اللغوي بند المعجم، تم تحويل النتائج إلى نسب مئوية ثم تبويبها في الجدول الموالي رقم (1).

جدول رقم (1): نتائج الحالات في اختبار الاتصال اللغوي بند المعجم

بند المعجم / الحالات	السن	الاستقبال المعجمي	الإنتاج المعجمي	
			الجزء الأول	الجزء الثاني
الحالة 1:ماسي	8	100%	70%	80%
الحالة 2:أنيس	10	100%	36%	80%
الحالة 3:أمين	11	100%	68%	80%
الحالة 4:نادين	12	100%	62%	80%
الحالة 5:يوسف	11	100%	100%	90%

يلاحظ من خلال هذا الجدول أن النتائج كانت جيدة في بند المعجم، جانب الاستقبال المعجمي بالنسبة لجميع حالات مجموعة الدراسة لحصولهم جميعا على نسبة 100%، ما يدل على أن جميع الحالات قد تمكنت من اكتساب المعجم الاستقبالي وفهمها الواضح لجميع الكلمات التي عرضت عليهم في هذا البند، وقد يرجع ذلك إلى كونهم قد يتعرضون لمعظم الكلمات المعروضة عليهم أثناء حياتهم اليومية بالتالي فهي مألوفة لديهم، أو لربما قد اكتسبوها أثناء الكفالة الأرطوفونية في المركز النفسي البيداغوجي الذي ينتمون إليه. في حين أنهم في القسم الثاني الذي يمثل الإنتاج المعجمي في الجزء الأول، تباينت نتائجهم بين الجيدة والضعيفة، حيث بلغت 100%لدى الحالة الخامسة و70% لدى الحالة الأولى و68% لدى الحالة الثالثة و62% لدى الحالة الرابعة وكلها عبارة عن نتائج جد مرضية، ما يدل على قدرة هذه الحالات على تسمية أغلب الصور، والسبب قد يعود إلى كون أن هذه الأخيرة مأخوذة من البيئة الاجتماعية للحالات، أو قد يعود السبب إلى ما تعلمته في المركز البيداغوجي الذي يتواجدون فيه وذلك من خلال النشاطات اليومية وأثناء حصص الكفالة الأرطوفونية، بينما قدرت بـ36% بالنسبة للحالة الثانية وهي نتيجة جد ضعيفة مقارنة بنتائج الحالات الأخرى حيث أنها لم تتمكن من تسمية أغلب الصور، كالأجهزة الكهرومنزلية وبعض الأدوات الموسيقية وحتى بعض الحيوانات، والسبب قد يرجع إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدنيين للأسرة التي لم يكن باستطاعتها توفير كل ما هو مذكور في الاختبار، في حياته اليومية أو عدم تمكنه من التعرض إليها في محيطه الاجتماعي كالمركز مثلا، أو قد يعود إلى المستوى الثقافي الضعيف للوالدين حيث أنه ربما لم ينتبها إلى مساعدة ابنهما بتعليمه الأشياء البسيطة التي تحيط به في البيت وفي محيطه رغم محاولتها فعل ما بوسعها لمساعدته في كل ما تسمح به معرفتها، بأخذه إلى المركز أو إلى الطبيب إذا استلزم الأمر ذلك أوغيره...، أو لربما يعود السبب إلى عدم تركيزه على صور الاختبار ولامبالاته لما يطلب منه مع عدم ابدائه أي اهتمام للاختبار وما يدور حوله. لكن بالمقابل كانت نتائج الجزء الثاني من اختبار الإنتاج المعجمي جدّ عالية بالنسبة لجميع الحالات حيث قدرت بنسبة 80% لدى الأربع حالات الأولى وبلغت 90% بالنسبة للحالة الخامسة، ربما يعود سبب نجاحها في هذا الجزء لكون الأفعال الموجودة في تلك الصور تمثل ممارسات تعبر عن الحياة اليومية للطفل بالتالي فهي مألوفة لديه.

في الأخير، نستخلص أن كل حالات مجموعة الدراسة قد تحصلت على نتائج جد مرضية في اختبار الاتصال اللغوي بند المعجم، لذلك يمكن القول أن مستواها المعجمي جيدا على العموم.

عرض وتحليل نتائج اختبارات القراءة الذهنية:

بعد تحويل النتائج إلى نسب مئوية تم تبويبها في الجدول الموالي رقم (2) حسب ترتيب الاختبارات.

جدول رقم (2): نتائج الحالات في اختبار القراءة الذهنية

الاسم	السن	الاختبار 1	الاختبار 2	الاختبار 3	الاختبار 4	الاختبار 5	الاختبار 6	الاختبار 7	الاختبار 8	المجموع
ماسي	08	%25	66,66%	44,44%	00%	33,33%	100%	00%	20%	47,27%
أنيس	10	25%	50%	33,33%	00%	16,66%	100%	33,33%	60%	43,63%
أمين	11	00%	72%	22,22%	25%	16,66%	83,33%	33,33%	20%	43,63%
نادين	12	25%	83,33%	33,33%	50%	16,66%	100%	33,33%	80%	56,36%
يوسف	11	50%	94,44%	66,66%	100%	33,33%	100%	100%	40%	76,36%

يلاحظ من خلال الجدول رقم (2) أن مجموع نتائج اختبارات القراءة الذهنية كانت متفاوتة ما بين نسبة (43,63%) بتقدير تحت المتوسط، ونسبة (76,36%) بتقدير جيد على العموم لدى جميع حالات مجموعة الدراسة؛ حيث قدرت أدنى درجة في الاختبار الأول الذي يمثل اختبار قراءة الأفكار بنسبة (00%) بالنسبة للحالة الثالثة "أمين" في حين ارتفعت قليلا إلى (25%) بالنسبة للحالات "ماسي"، "أنيس" و"نادين" لتصل إلى الدرجة المتوسطة (50%)بالنسبة لحالة يوسف، وقد يرجع السبب في الحصول على هذه النتائج إلى درجة صعوبة الاختبار بالنسبة لجميع الحالات حيث أن معظمهم لم يتمكنوا من قراءة أفكار الآخرين فلم يتمكنوا من استنتاج النية الكامنة وراء سلوكات الأشخاص الذين عرضوا عليهم.

أما في الاختبار الثاني الذي يمثل اختبار التعرف على الحالات الانفعالية وتقليدها فقد تحصلت فيه الحالة الثانية على نسبة متوسطة تقدر بـ (50%) حيث استطاعت تقليد معظم الانفعالات لكنها فشلت في تسميتها، أما الحالات الأولى، الثالثة والرابعة قد تحصلت على نسب مرتفعة تراوحت ما بين (66,66%) و(83,33%) على التوالي، لكن أعلى نسبة فقد تحصلت عليها الحالة الخامسة بحيث قدرت بنسبة (94,44%)، ربما يعود سبب ذلك إلى سهولة الاختبار بالنسبة لهذه الحالة.

وفيما يخص الاختبار الثالث المتعلق باختبار تفسير الحالات الانفعالية، فقد تراوحت نتائجه ما بين (22,22%) و(44,44%) بالنسبة للحالات الأربعة الأولى وهي نسب ضعيفة قد يرجع سبب الحصول عليها إلى درجة تعقيد الاختبار بالنسبة للحالات إذ أنه يحتاج لمستوى عالي من التفكير لتفسر سبب الانفعال وتخيل نهاية القصة في حين تحصلت الحالة الخامسة على نسبة (66,66%) وهي درجة فوق المتوسط قد يعود السبب إلى درجة استفادتها من النشاطات وحصص الكفالة الجيدة التي تلقتها في المركز الذي كانت فيه، وأيضا قدرتها العالية على التخيل والتفكير مقارنة بالحالات الأخرى.

أما في الاختبار الرابع المرتبط باختبار القدرة على التمويه، فقد تباينت نتائج الحالات فيه ما بين المنعدمة بنسبة (00%) بالنسبة للحالتين الأولى والثانية، وضعيفة بنسبة (25%) بالنسبة للحالة الثالثة لتصل إلى نسبة (50%) بالنسبة للحالة الرابعة وقد يعود السبب في ذلك لعدم تمكن هذه الحالات من فهم مضمون وطريقة القيام باللعبة رغم المحاولات المتكررة للشرح أي إخفاء الشيء في إحدى اليدين وراء الظهر ثم إظهارهما مغلقتين أمام الطفل ليخمن أي منهما يوجد فيه الشيء المخفي، في حين تفوقت فيه الحالة الخامسة بنسبة (100%) مما يفسر شدة تركيز وفهم الحالة للعبة.

فيما يخص الاختبار الخامس المتعلق باختبار تغيير التصور، فقد كانت كل النتائج ضعيفة، إذ انحصرت بين (16,66%) بالنسبة للحالات الثانية والثالثة والرابعة و(33,33%) بالنسبة للحالتين الأولى والخامسة، وربما يعود السبب إلى عدم قدرة جميع الحالات على تصور ما يراه الآخر دون تغيير مكانه.

لكن النتائج كانت جد مغايرة بالنسبة للاختبار السادس الذي يمثل اختبار التمييز بين الحقيقة والشبه، حيث بلغت نسبة التوفيق فيه (83,33%) بالنسبة للحالة الثالثة و(100%) بالنسبة لبقية الحالات، ما يدل على أن جميع حالات مجموعة الدراسة قادرة على التمييز بين حقيقة الشيء وما يشابهه. في حين تفاوتت نتائجهم في الاختبار السابع المتعلق باختبار المحتوى الغامض، إذ تراوحت نسبه ما بين (00%) بالنسبة للحالة الأولى إلى (33,33%) بالنسبة للحالات الثانية والثالثة والرابعة، وهي نتائج جد ضعيفة إذ لم تتمكن هذه الحالات من تخمين ما بالعلبة خاصة في الجزء الثاني من الاختبار الذي يستوجب أن يخمن ما يمكن لزميله أن يفكر فيه لإيجاد ما بالعلبة وهذا الأمر كان جد صعبا عليهم، لكن على عكس الحالة الخامسة التي تحصلت على نسبة (100%) حيث تمكنت من الإجابة على جميع الأسئلة بكل سهولة وبدون أي عناء إذ نجحت فيه بصفة جيدة.

أما بالنسبة للاختبار الثامن الذي يمثل اختبار الاعتقاد الخاطئ، كانت النتائج جد متباينة بين الضعيفة والجيدة، حيث بلغت (20%) بالنسبة للحالتين الأولى والثالثة، و (40%) بالنسبة للحالة الخامسة وهي نتائج جد متدنية مقارنة لنسبة الحالة الثانية والتي قدرت بـ (60%)، والسبب قد يعود ربما إلى عدم تمكن الحالات الأولى من التركيز على مراحل الاختبار أو عدم فهم تعليماته أو حتى عدم فهم محتواه، وذلك بعدم القدرة على تخمين جواب الطرف الآخر باعتقاد خاطئ ومخالف للحقيقة، في حين تفوقت الحالة الرابعة بنسبة (80%) وهي نتيجة جد عالية. وقد يعود السبب في هذا التفاوت إلى شدة تعقيد الاختبار إذ أنه يحتاج إلى درجة عالية من الانتباه والتركيز والتفكير.

الاستنتاج العام

بمقارنة نتائج اختبار الاتصال اللغوي بند المعجم بنتائج اختبارات القراءة الذهنية لوحظ أن كل حالات مجموعة الدراسة قد اكتسبت قدرات لغوية عالية خاصة بها وذلك بحصولها على نسب جد مرتفعة في اختبار الاتصال اللغوي بند المعجم مما يدل على اكتسابها لهذا المستوى بصفة جيدة. ومن جهة أخرى، لوحظ أن جميع الحالات قد تحصلت على نسب متباينة في اختبارات القراءة الذهنية حيث تحصلت الحالة الخامسة على أعلى نسبة والتي قدرت بـ (76,36%) تليها نسبة (56,36%) التي تعتبر فوق المتوسط ما يوحي باكتساب قدرات نظرية العقل لدى هاتين الحالتين بنسبة مقبولة نوعا ما، بينما تحصلت الحالات المتبقية على نسب منخفضة قدرت بـ (43,63%) بالنسبة للحالتين الثانية والثالثة و (47,27%) بالنسبة للحالة الأولى وهي درجات تحت المتوسط ما يوحي بعدم تمكن هاته الحالات من اكتساب قدرات هذه النظرية بصفة جيدة، وقد يعود سبب التفاوت في درجة اكتساب قدرات نظرية العقل إلى الفروق الفردية التي تميز كل حالة عن الأخرى فيما يخص الوظائف المعرفية مثلا، كالذاكرة والانتباه والتركيز والوظائف التنفيذية التي تلعب دورا هاما في القراءة الذهنية، كما قد يعود السبب إلى نوعية البرامج والبروتوكولات المطبقة في المراكز التربوية التي كانوا فيها، بالإضافة إلى مدى استيعابهم للبرامج التي كانت تطبق عليهم والتي كانت تشمل عدة جوانب منها الجانب المعرفي الذي يقوم على تعليم عمليات المنطق والاستدلال والتفكير المنطقي، والجانب الاجتماعي الذي كان يرتكز على تعليم قواعد التنشئة الاجتماعية وكيفية الاندماج في المحيط الاجتماعي، في حين اهتم الجانب النفسي بتعليمهم حالات التعبير عن الانفعالات حتى تمكنهم من بناء علاقات عاطفية مع الآخرين؛ بينما ساهم الجانب الأرطوفوني في تحسين الجوانب اللغوية لديهم من خلال تعليمهم كيفية تركيب الجمل والتعبير العفوي بهدف تحقيق التواصل اللفظي بنوعيه الشكلي والوظيفي.

رغم كل هذه المجهودات المبذولة في المركزين، ومن خلال النتائج المحصل عليها نستنتج أن بعض الحالات فقط قد تمكنت من اكتساب نظرية العقل في حين تمكنت جميع حالات مجموعة الدراسة من بلوغ درجة جيدة في الاتصال اللغوي على المستوى المعجمي ما يؤدي إلى استنتاج أن العلاقة بين قدرة نظرية العقل بالمستوى المعجمي للغة هي علاقة نسبية لدى بعض حالات الأطفال المصابون باضطراب طيف التوحد، وهذا حسب مجموعة بحثنا.

خاتمة

يعاني الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد من مشكل أساسي ألا وهو الاتصالات الاجتماعية، ما قد يعيقهم عن تصور آراء الآخرين وبناء تمثلات ذهنية عن أفكارهم ومما قد يسبب لديهم قصورا في اكتساب قدرات نظرية العقل. وحسب العالم "كوهن"، فإنهم يكتسبون هذه القدرات في سنّ متأخرة مقارنة بأقرانهم العاديين.

ومن جهة أخرى، بيّن العلماء والباحثون أنّ هناك علاقة متبادلة بين نظرية العقل واكتساب اللغة، فلكي يطور الفرد لغته وبالأخص مستواه المعجمي، لابد له من اكتساب أولا البوادر الأولية لنظرية العقل خاصة منها ميكانيزم كاشف اتجاه البصر وميكانيزم الانتباه المشترك حيث أن اكتساب اللغة يساهم في تطوير الميكانيزمات العليا لنظرية العقل والنجاح في المهام المعقدة لنظرية العقل كالاعتقاد الخاطئ، إلا أن هذا المنظور لم يتحقق إلا نسبيا من خلال ما تم التوصل إليه في هذه الورقة البحثية، حيث بينت نتائج الدراسة أن العلاقة بين اكتساب المستوى المعجمي من الاتصال اللفظي وبين اكتساب قدرات نظرية العقل لدى مجموعة البحث هي علاقة نسبية. غير أنه لا يمكن تعميم هذه النتائج على جميع الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد لصغر حجم عينة بحثنا المتمثل في خمس حالات، فالنتائج المحصل عليها تبقى نسبية لا تقتصر إلا على أفراد مجموعة بحثنا. بالتالي يمكن التحقق من ذلك بإجراء بحث آخر يشمل عددا أكبر من عينتنا.

المراجع:

- بارة. س.أ.، (2021). "اكتساب اللغة في الأرطوفونيا: تحليلها، قياسها واختبارها". الطبعة الأولى. الجزائر. دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

- سعودي. ف.ز.، خالد ع.، (2022). "تطور تشخيص طيف التوحد في ضوء المعايير العالمية ل: CFTMEA. DS M-5. ICD-11 دراسة تحليلية مقارنة". مجلة دراسات إنسانية واجتماعية. ج. وهران02. المجلد 11. ع 01. 16/ 01/ 2016.

- زغيش، و. (2022). "صعوبات الاتصال اللفظي وعلاقتها بالقدرة على القراءة الذهنية (نظرية العقل)، دراسة مقارنة بين أطفال توحديين، أطفال بمتلازمة داون، أطفال مضطربي الكلام وأطفال عاديين"، مجلة الروائز. المجلد: 06. العدد:01. ص ص. (233-254).

- زروالي، ل. (2017). "نظرية العقل لدى الطفل المصاب بالاضطراب التوحدي، - مقاربة نفسية معرفية-"، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة وهران(2)، الجزائر. (ص. 327-339).

- هبه الله عادل أحمد محمد. (2022). " أثر برنامج تدريبي قائم على مفاهيم نظرية العقل في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد". مجلة كلية التربية بالإسماعيلية -العدد الثالث والخمسون-، مايو (2022). (ص 47- 73).

- Agron, L. (2014). « La Théorie de l'Esprit dans les conduites narratives chez l'enfant porteur de troubles du spectre autistique : Une étude d'intervention ». Mémoire pour obtenir le certificat de capacité d'orthophonie, université de Franche- Comté. UFC SMP- Orthophonie.

- Barre, M., (2016). « La théorie de l'esprit à travers la clinique Orthophonique. La flexibilité mentale au service du diagnostic orthophonique ». Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie. Université Nice Sophia Antipolis – Faculté de Médecine - Ecole d'Orthophonie.

- Bessay, N. Trapinaud, M. (2012). « La compréhension lexicale dans l'autisme de haut niveau : Evaluation des verbes d'action et des verbes dits d'intention ». Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie. Claude Bernard Lyon1.

- Brin, F. Courrier, C. Lederlé, E. Masy, V. (2004). « Dictionnaire d'orthophonie », deuxième édition, Ortho édition, France.

- Lévy, M., Vergnaud. F., (2016). « Étude des conduites narratives d'enfants porteurs de troubles du spectre autistique ». Sciences cognitives. Académie de Paris. Université Paris VI Pierre et Marie Curie, Mémoire pour le certificat de capacité d'Orthophonie.

- Cohen, B.S. Nadel, J., (1999). « La cécité mentale dans l'autisme ». In : Enfance, tome 52, n° 3, 1999. Comment l'esprit vient aux enfants, document généré le 24/09/2015.

- Rondal, J.A. Xavier. S., (2003). « Troubles du langage, Bases théoriques, diagnostic et rééducation ». Belgique. Edition Mardaga.

- Stipanicic, A. Lefebvre, M.P. Nolin, P. Paquette, M. Lesage, J. (2016). « La relation entre trouble primaire du langage et la théorie de l'esprit : Perspective ». Le journal sur les handicaps du développement, Volume 22, Number 2, 2016, Ontario Association on Developmental Disabilities.

- Valeri, G. Speranza, M. (2009). « Modèles neuropsychologiques dans l'autisme et les troubles envahissants du développement ». ModlesneuropsyTEDDveloppements2009.pdf

- https://applications.emro.who.int/docs/WHOEMMNH215A-ara.pdf?ua=1

كفايات التقويم الذاتي الميتامعرفي وتجويد الأداء التدريسي لدى المعلمين: شبكة التقويم الذاتي نموذجا

الأستاذة: دامخي ليلى
أستاذة محاضرة بقسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا
جامعة باتنة"1" (الجزائر)

مقدمة:

تصنف جودة الأداء التدريسي ككفايات قصوى في المناهج التعليمية ويقترن اكتسابها في المقام الأول بنواتج التعلم لدى المتعلمين وبالوضعيات الديداكتيكية التي يقوم المعلم بالتخطيط لها وبناء وضعياتها وتقويم نواتجها حيث يشترط أن تصمم بصورة تجعل التدريس استراتيجي وموجه على نحو يتحدى تفكير التلميذ، يحفزه ويستحث نشاطه العقلي لتحقيق استثمار ذاتي للقدرات والمعارف الذاتية للتفكير في آليات المعالجة الذهنية الناجعة للمهمة التعلمية.

هذه الإجراءات داخل الفعل التعليمي/التعلمي قائمة على تدريس ذو فعالية، يضع الإستراتيجية كأداة ديداكتيكية لمعالجة وتقويم وضعيات التدريس. فالتدريس الإستراتيجي يرتكز على الوعي بالتفكير وهو ما يجعل نشاط التقويم مرتبط بتقويم فعاليته.

ويعد التقويم الذاتي الميتامعرفي أحد أهم المهارات التي ترتبط بالتدريس الميتامعرفي، إذ يعتمد على حس ووعي يتجاوز ويتخطى تقويم نواتج التعلم لدى المتعلمين إلى تقويم السيرورة في وضعيات التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتيين، ما يسمح للمعلم بمراجعة الذات والإستراتيجيات التي إعتمدها في الوضعيات التعليمية.

فالمراجعة الذاتية تجعل المعلم مدركا لمستوى جودة كفاياته التعليمية ومكامن الخلل وأسباب التعثر في أداءه مما يجعل تفكيره منصبا على سبل تجاوزها، خاصة إذا طور تفكيرا ميتامعرفيا من شأنه أن يجعل عزواته للإخفاق مرتبطة باستراتيجيات التدريس والجهد المبذول في التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتيين للأداء التدريسي، وهو ما يوجهه إلى التفكير في سبل تجاوز الأخطاء في هذه العمليات ببذل الجهد من أجل إتقان المهارات التدريسية وتجويدها.

بيد أن بلوغ هذا المستوى من التحكم الذاتي في التدريس لتحسينه يرتبط بالدعامات التعليمية كشبكات التقويم الذاتي، والتي تساعد المعلم على تقويم تعليمه وإصدار أحكام تتسم بدرجة مقبولة من الموضوعية خاصة إذا ما أحسن اعدادها وإستخدامها بالشكل الذي يمكنه من تقويم موضوعي لأدائه والوقوف على مواطن القصور فيه لتصويبه وعلاجه ومواطن القوة لتدعيمه وتطويره.

انطلاقا من هذا يأتي طرحنا متوخيا إبراز دور التقويم الذاتي الميتامعرفي في تحسين العملية التدريسية، ومنه تقديم مقترح لكيفية إستدخال وبناء شبكة تقويم ضمن السيرورة التعليمية من وضعية المنطلق إلى وضعية الهدف.

1. مفهوم التقويم الذاتي: (Self Assessment)

يعد التقويم الذاتي أحد أساليب التقويم الحديثة المتأسسة على التطوير الذاتي والتنمية الذاتية للمهارات والكفايات. وقد ورد ضمن الأدبيات التربوية العديد من المفاهيم التي فسرت التقويم الذاتي، ومنه المفهوم الذي أشار إليه "باود" (Boud,1995) إذ يرى أن التقويم الذاتي هو

" التقويم الذي يستخدم للإشارة إلى نشاط أو ممارسة يقوم بها الفرد، ويتضمن تحديد مستويات ومحكات بغرض تطبيقها على أعمالهم، وإصدار أحكام تتعلق بمدى تحقيقهم لهذه المحكات والمستويات ". (علام، 2004: 210).

فالتقويم الذاتي بهذا المعنى يعتمد على وجود مجموعة من معايير ومؤشرات الأداء، والتي في ضوءها يتمكن الفرد من إصدار أحكام تتعلق بمدى تطابق ما تم إنجازه مع تلك المحكات، ومقارنة نواتج أداءه بالأهداف المتوخاة.

أما " سكالون " (Scallon) فينظر إلى التقويم الذاتي على أنه تقدير تأملي نقدي لقيمة أفكار معينة، أعمال، مواقف، طرق، مسارات تعلمية من الناحية النوعية تستند إلى معايير يحددها الفرد نفسه. (Lise, 2004 :34). فالتقديرات الذاتية والأحكام النوعية التي يبديها على أداءه، وعلى ما أنتجه فكريا وعمليا يعتمد على إعمال قدرته التأملية والنقدية.

من زاوية تربوية جاء في "المنهل التربوي" مفهوم التقويم الذاتي على أنه " يمثل وضعية يقيم فيها الفرد نفسه أو نتيجة فعله، وهو إجراء تربوي لجعله يحكم على إنجازاته وعلى مكتسباته وكفاياته الشخصية بنفسه مما يؤهله لتجاوزها، مما يؤهله لتجاوزها من منطلق أن الأخطاء التي يكتشفها الفرد بنفسه يمكن تجاوزها بسهولة، لذلك فإن التقييم الذاتي من أنجع الطرق لجعل الفرد يكشف الخطأ بنفسه ويعمل على تجاوزه " (غريب، 2006: 110).

الملاحظ أن هذا المفهوم يعطي للتقويم الذاتي وظيفة تصحيحية من حيث أنه يساعد الفرد على إدراك أخطاءه والتصريح بها، وهذا ما يوجهه إلى التفكير في تلافيها أو تجاوزها، وإعادة تنظيم وبناء السيرورة في ضوء مجموعة من المعايير والمؤشرات المحددة للأداء ووفق أهداف مسطرة في وضعية الإنطلاق.

يدعم هذا المفهوم ما ذهب إليه " حمداوي " من أن التقويم الذاتي هو " التقويم الذي يقوم بواسطته الفرد بتصحيح أخطاءه بنفسه إعتمادا على مجموعة من مؤشرات ومعايير وأدوات التصحيح الواضحة والبسيطة، ومن ثم يساعد هذا التقويم المتعلم على تنظيم التعلمات وفق بيداغوجيا كفائية إدماجية ". (حمداوي، 2015: 36)

ووفقا لهذا المفهوم فإن التقويم الذاتي يعتمد على أدوات مرجعية يستند إليها الفرد في التقويم، وهي بمثابة دليل لإصدار أحكام بشأن الأداء ومستوى الكفايات والمهارات التي تم اكتسابها وتلك التي لا زال يواجه ضعفا في التحكم فيها وفي أداءها بمهارة.

يشمل التقويم الذاتي في الوضعيات التعليمية/ التعلمية "المعلم والمتعلم" وبالنسبة للمعلم فهو يرتكز على تقويم أداءه وكفاياته ومهاراته التدريسية ذاتيا. فهو التقويم الذي يقوم به المعلم بنفسه في معزل عن مراقبين خارجيين من خلال أداة في متناول يده، ومن خلال فحص المعلم لتقديره لذاته يمكن التعرف إلى نقاط القوة ونقاط الضعف في أدائه المهني ويعمل على تحسين نقاط الضعف مما يؤدي إلى تحسين هذا الأداء. (الحروب، 2019: 18)

فالتقويم الذاتي لأداء المعلم يعتمد على توافر أدوات للتقويم الذاتي التي تصمم على نحو يظهر جوانب القصور والتميز في الأداء، وهو ما يوفر تغذية راجعة لتدعيم أداءه وتطويره ومعالجة القصور الذي لديه.

يروم هذا الإجراء ضمن الأداء التقويمي للمعلم تحسين الأداء التدريسي للمعلم من خلال جمعه معلومات عن ممارساته وتحليله للمعلومات من أجل أن يتوصل هو إلى بعض النتائج الهادية حول العملية التعليمية/التعلمية. (الحاج، 2006: 24)

إذن يتوخى التقويم الذاتي للأداء التدريسي للمعلم تنمية وتطوير الكفايات التدريسية وبالتالي تجويد الأداء التدريسي. ويعتمد ذلك على مجموعة من المعايير والمؤشرات على مستوى السيرورة التعليمية.

من جانب آخر يرى "شون"(Schon;1987) أن هذا النوع من التأمل يعد معلما مركزيا من معالم الخبرة المهنية. قلة هي الأمور التي ترفد فعالية الدرس وربما كان من الصعب الوصول إلى عمليات اتخاذ مثل هذه القرارات من أي مصدر آخر غير المدرس. (دونالد، 2008: 104)

فقيمة استخدام التقويم ذاتيا تكمن في بلوغ الفعالية المتوخاة من التدريس خاصة وأن مصادر عدة للتقويم قد يعتريها النقص ولا تحقق الموضوعية المنشودة والفعالية المرجوة. وبلوغ الفعالية المرجوة من التقويم الذاتي يقترن باقتناع المعلم بجدوى هذا النمط من التقويم في الوعي الذاتي بالأخطاء وأسبابها ومصادرها والاشتغال على معالجة القصور وتلافيه وتنمية المهارات التدريسية وتطوير كفاياتها.

تأسيسا على ما سبق، يمكن القول أن التقويم الذاتي هو ذاك النمط من التقويم الذي يرتكز على معايير ومؤشرات للأداء يعتمدها المدرس كمرجعية في تقويم أداءه تتيح له إمكانية مقارنة أداءه الفعلي بما هو متوقع ومتوخى كما يترجم مستوى الكفايات المحققة لديه ذاتيا.

2. مفهوم التقويم الذاتي الميتامعرفي: (Metacognitive Self Assessment)

يجدر بنا، وقبل الخوض في المفاهيم التي أوردها الباحثون للميتامعرفية ومكوناتها، أن نعرض لمفهوم الميتامعرفية الذي نحته" فلافل " ليعبر به عن التفكير الواعي واليقظ الذي يتيح للفرد القدرة على التحكم الناجح في سيرورة أداءه، انطلاقا من معرفة بالذات والإستراتيجية المناسبة لمعالجة متطلبات المهمة وحس وجداني يدعم القدرة على التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتيين للإستراتيجية لتعديلها في ضوء أهداف الأداء".

يندرج التقويم الذاتي الميتامعرفي ضمن المهارات الميتامعرفية التي تنطوي على عمليات الضبط والتنظيم الذاتي الميتامعرفي والتي تشتمل على تقويم أداء المعلم عبر سيرورة تعليمية، ترتكز على تقويم الوعي بالأهداف والاستراتيجيات ومراقبة الأداء في ضوء الأهداف والإستراتيجيات وتقويم الكفايات المحققة والإستراتيجية المتبعة في معالجة المهات والوضعيات التعليمية/ التعلمية.

يرى " أبو جادو ونوفل " أن التقويم الذاتي الميتامعرفي يشتمل على العديد من المهارات كمهارة تقويم المعرفة الراهنة، ومهارة تقويم الإستراتيجية، ومهارة تقويم الأهداف، أي تقويم مدى تحقق الأهداف وكفاية النتائج ومدى معالجة الأخطاء والمعيقات للحكم على مدى كتابة الخطة وتطبيقها. (أبو جادو ونوفل، 2007: 352).

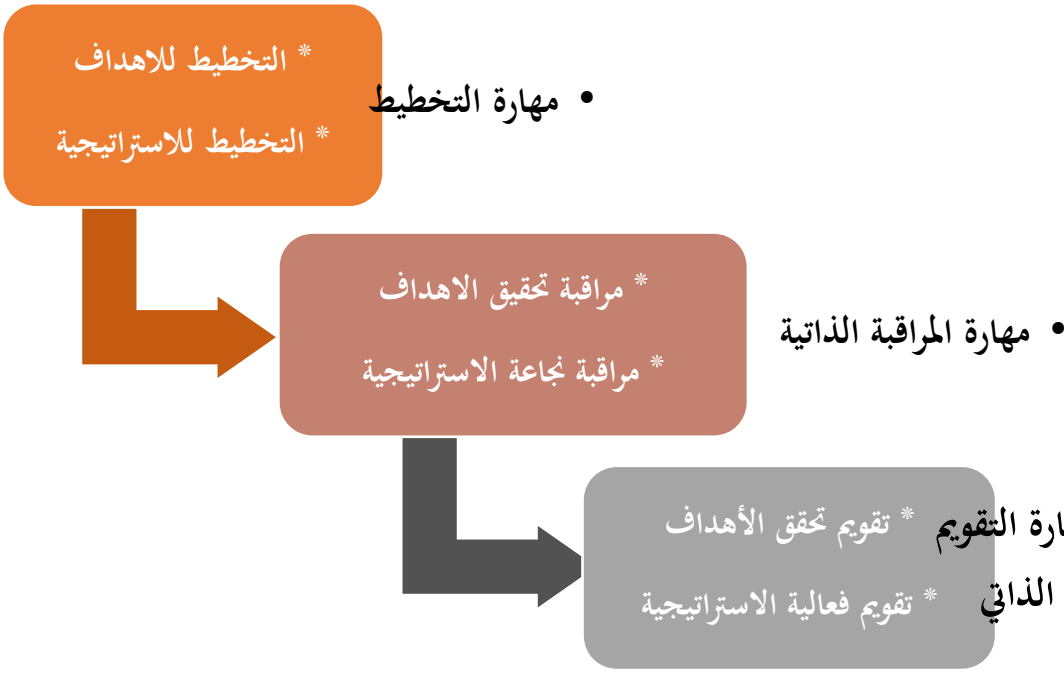
وترتكز هذه المهارات على حس ميتامعرفي بالذات والأهداف وبمتطلبات المهمة والاستراتيجية، وهذه المكونات المعلوماتية تؤهل المعلم كفرد لتقويم إجراءات الأداء وعمليات الضبط التنفيذي المتضمنة للتخطيط والمراقبة والتقويم الذاتيين.

من زاوية أخرى يرى "عبد الكريم غريب" أن التقويم الذاتي الميتامعرفي يشكل وسيلة مفضلة لبلورة المهارات الميتامعرفية، والتي ترغمه على إتخاذ مسافة اتجاه أفعاله، واختبار الطريقة التي عالج بها مشكل أو وضعية ما، والتحقق من نتائجه واختياراته باعتماد مفاهيم وإجراءات ملائمة. (غريب، 2004: 110).

فالتقويم الميتامعرفي يؤهل المعلم إلى تقويم الأهداف المنجزة في ضوء ما تمت صياغته وأجرأته من أهداف ومؤشرات للأداء، والتخطيط للمهمة في ضوء الإستراتيجية. ذلك أن الإعتماد على معايير الأداء يساعد المعلم على استخدام مهاراته الميتامعرفية في الوعي بالاداءات المنجزة، وتلك التي أخفق في تحقيقها، ومدى فعالية الإستراتيجية التي إستخدمها. وبهذا المعنى يؤدي التقويم الذاتي الميتامعرفي دورا وظيفيا من حيث أنه يمكن المعلم من اصلاح مواطن القصور في الأداء وتحسين مهاراته.

يرى " اللحية " أن الرهان الأساسي للتقويم الذاتي يتعلق بالميتامعرفية، إذ أن التحكم في التقويم الذاتي يؤدي إلى تعلم التحكم الواعي في التفكير والوعي بالأداء. (اللحية، 2010: 94). فجوهر التقويم الذاتي التفكير ميتامعرفيا في الإنجاز والمكتسبات، وتقويمها بالسؤال عن الأدوات المعرفية التي أدت إلى تلك النواتج التعليمية.

وإذا كان التدريس الميتامعرفي ينطلق من الوعي بالأهداف والمهمة والإستراتيجية فإن التقويم الذاتي الميتامعرفي للمعلم يصبح مرتكزا على تقويم تدريسه ميتامعرفيا في كل وضعية من الوضعيات التدريسية، أي من الوضعية المنطلق التي يخطط فيها للإنجاز إلى الوضعية الهدف التي يقيم فيها أداءه، بناء على الأهداف التي حددها والإستراتيجية التي إستخدمها في معالجة الوضعيات التعليمية/ التعلمية. كما يتضمن التقويم الذاتي الميتامعرفي تقويم التخطيط للأهداف والاستراتيجية، وتقويم مراقبة تنفيذها، وتقييم نواتج الأداء في ضوء الأهداف المسطرة والاستراتيجية المعتمدة. ويمكن توضيح ذلك ضمن المخطط التالي:



فامتلاك المعلم لهذه المهارات يساعده على التحكم في الإجراءات المختلفة لتنفيذ المهمة، خاصة وأنه يوظف وعيه الذاتي في كل مرحلة من مراحل الأداء مما يمكنه من معرفة المتطلبات المناسبة لأداء المهام بنجاح كالمعرفة بالاستراتيجية المناسبة لكل مهمة من المهمات وإجراءات تنفيذيها.

3. دور التقويم الذاتي الميتامعرفي في تجويد التدريس:

إنصب اهتمام البرامج التعلمية في ظل التربية الحديثة على التفكير في طرق تعليم المتعلم كيف يتعلم، وهو ما أدى إلى تغير في نوعية الأهداف والكفايات التعلمية، وفرض تغير على مستوى الممارسات البيداغوجية والفعل الديداكتيكي في الطرائق التدريسية والتقويمية حتى تنسجم والغايات، ذلك أن التغيير في الأهداف التعليمية دون تغيير على مستوى الوسائل الديداكتيكية بشكل يواءم الأهداف يحول دون بلوغها.

يرى " اللحية " في هذا الشأن، أن التعلم لم يعد يرتبط بمضامين معزولة عن أي سياق، وإنما أصبح الأمر متعلقا بتحديد وضعيات يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم أو تعديلها أو دحضها، وتنمية كفاياتهم حول المضامين المدرسية. كما لم يعد المضمون المدرسي غاية في ذاته بل أصبح وسيلة لخدمة معالجة وضعيات تحتل نفس مرتبة موارد الآخرين. (اللحية، 2010: 92).

فالتقويم كوسيلة ديداكتيكية لا بد أن يستهدف إصلاح مسار الفعل التعليمي/ التعلمي وليس قياس مستواه والحكم عليه فحسب، وإظهار الفروق بين التلاميذ في الأداء ومستويات الإنجاز، إذ لابد أن تكون وظيفته تصحيحية تكوينية للإرتقاء بمستوى ونوعية الكفايات التدريسية وتجويدها.

يرى " عبد الكريم غريب " أن مفهوم التقويم يقترن بالجودة (The quality) لأن عملية التقييم تسعى في جوهرها إلى البحث عن درجة الإتقان لمستوى الإنجازات. (غريب، 2004: 403).

إذن، يتم تقويم جودة التدريس وفق مجموعة من الكفايات أو المهارات التدريسية التي يفترض أن يمتلكها المعلم وهي التي تتحدد في ضوءها مواصفات المعلم الناجح الذي يمكنه أن يحقق تجويدا للمنتج التعليمي. كما أن حضور هذه الكفايات التدريسية لدى المعلمين يمكنهم من الانخراط الإيجابي والفعال في فعل التدريس والتخطيط لمختلف الوضعيات التعليمية/ التعلمية بممارسة هذه المهارات والتي يمكن أن تنتقل بالتدريب إلى التلاميذ وتطور مهاراتهم التعلمية.

والكفايات كما يرى "هويت" (Hewitt, 1978) تتألف من مجموعة من المهارات، المعارف، والأساليب، وأنماط السلوك التي يمارسها عضو هيئة التدريس بصورة ثابتة ومستمرة أثناء التدريس. (الصويركي، 2012: 5) كما أنها تشتمل على مهارات معرفية وأخرى ميتامعرفية.

ويعد التقويم الذاتي الميتامعرفي مهارة ذات قيمة في بناء الكفايات التدريسية وتجويدها من حيث أنه يرتكز على الوعي بالتفكير الذي يشمل وعي بالذات المعرفية، وبالقدرات، ووعي بالمهمة، والإستراتيجية. وهي مكونات معلوماتية ذات قيمة تمكن المعلم من التخطيط لتدريسه وللوضعيات التعليمية التعلمية، ومراقبة وتقويم نواتجه في ضوء أهداف ومؤشرات الأداء، وكذا الإستراتيجية، مما يوفر تغذية راجعة (Feed Back) تتيح للمعلم إمكانية تغيير مسار التدريس وطرقه لتجويد التدريس وتطوير الكفايات التدريسية لدى المعلم.

فالتغذية الراجعة الناشئة عن هذه العمليات تحدث نوع من التعزيز الذاتي الذي يؤهل الفرد لإدارة مهام أخرى مشابهة لاحقا، وهو ما ينشأ عنه نوع من عزو الأداء الناجح لإستعدادات الفرد الذاتية. كما أنه قد يستخدم مثل هذه التغذية الراجعة في إعادة التفكير في عملياته الميتامعرفية التي قام بها في مرحلة سابقة، مثلا: في محاولة إختيار إستراتيجية أخرى أو العدول عن قرارات سابقة مما قد يؤدي لتوجيه ميتامعرفي أخر لعملياته أثناء الأداء على المهمة. (الفرماوي ورضوان، 2004: 107).

هذه الإجراءات التقويمية الميتامعرفية من شأنها أن تكسب المعلم خبرة ميتامعرفية بالإستراتيجية، أي وعي بالإستراتيجية من حيث ملاءمتها لمهمة دون الأخرى وطريقة تنفيذها في الوضعيات/ المشكلة، وتصبح الإستراتيجية في ظل الخبرة والمعرفة بها معرفة حية يستثمرها المعلم في الأداء على وضعيات غير مسبوقة تلك التي تتطلب إعمال قدرات ومهارات تفكير لحلها، مما يجعل نواتج التعليم معبرة عن كفايات قصوى تترجم جودة العملية التدريسية.

لذا يرى " غريب " أن دور التقييم الذاتي لا ينبغي أن يهمش من حيث الزاوية الميتامعرفية. (غريب، 2004: 425). فلا يمكن تجاهل الصلة الوطيدة للميتامعرفية بالتقويم الذاتي من حيث أن العمليات التي يقوم بها المعلم حول المسعى الذي سلكه أو حول أدائه أو مردوده يقودانه إلى قيامه بالضبط الذاتي.

إذن التقويم الذاتي لا بد أن يراهن على المهارات الميتامعرفية أي تعليم التحكم الواعي في التفكير من خلال طرح الأسئلة الميتامعرفية بشكل يوجه تفكير المعلم إلى التفكير فيما أنجزه ميتامعرفيا، والسؤال عن تخطيطه للأداء في ضوء الإستراتيجية والأهداف، وعن مدى نجاعة الإستراتيجية المستخدمة في بلوغ اهداف المتوخاة.

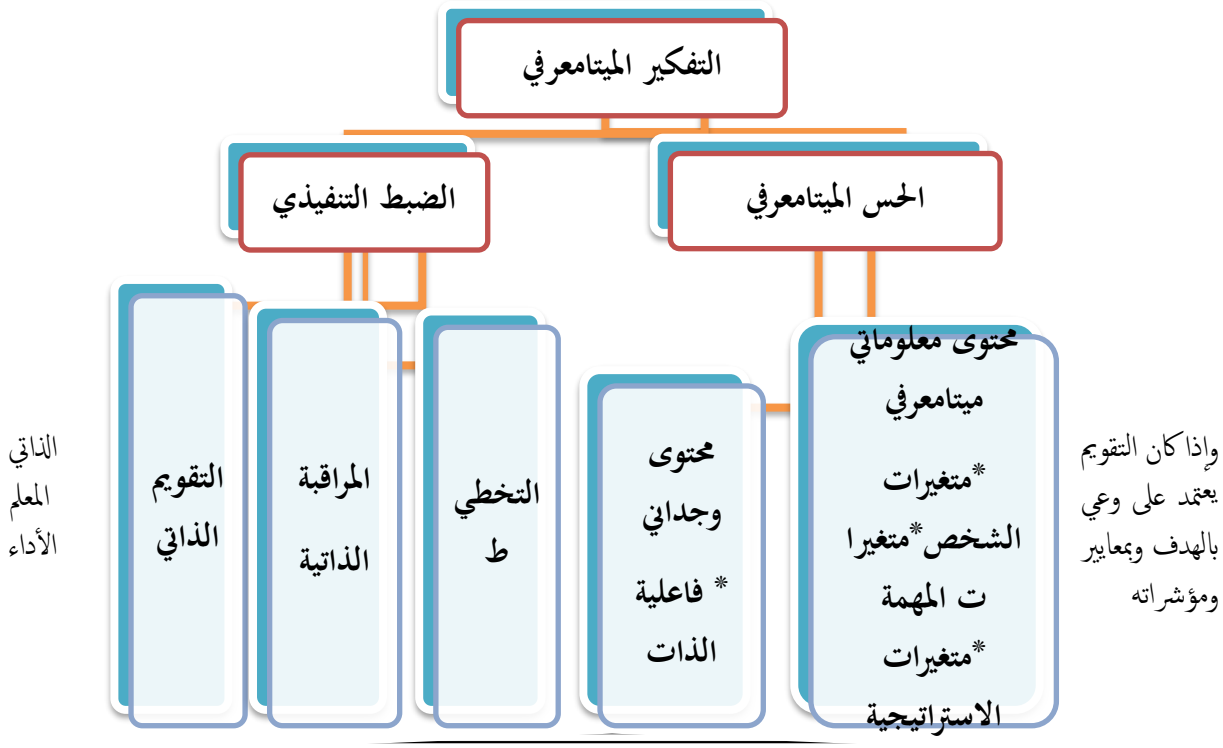
ولا ريب في أن بلوغ المدرس هذا المستوى في مجال تقويم الأداء التدريسي يرتبط بالمناخ الصفي الإيجابي الذي يتيح للمعلم الحرية في التخطيط للوضعيات التعليمية/ التعلمية وفي إختيار النشاطات بمعية الطلاب، كإشراك التلميذ في التخطيط للتعلم باختيار الهدف، ووضع معايير تعبر عن أوصاف موجزة لأهداف التعلم، وما يجب أن يتعلمه الطلاب، وإشراكه أيضا في وضع مؤشرات الإنجاز التي تصف الأداء المتوقع من المتعلم، والتي يعبر عنها بعبارات أكثر تحديدا وأجرأة.

فتدبير الوضعيات التعليمية بصياغة هذه الشروط لتنفيذ تقويم ذاتي له توابع إيجابية تتعلق بتطوير الأداء لدى المعلم، واكتساب مهارات وكفايات قصوى لديه وتطوير مهارات التعلم لدى التلاميذ. يرى "باود" (Boud,1995) بأن إشراك المتعلمين في وضع أحكام حول إنجازاتهم ونتائج تعلمهم هي طريقة قيمة لمساندة تعلم الطالب، وتطوير مهارات تعلمهم (Michael, 2017 :01).

فاعتماد المعلم للتقويم الذاتي يمنحه الفرصة للإحساس بنمو مهاراته وكفاياته التدريسية، خاصة منها مهارة النقد الذاتي البناء التي تتيح له إمكانية تحليل ممارساته وأنماط سلوكه لتحقيق التحسن الذاتي، واكتساب القدرة على رصد السلوك، ومراجعة الذات، والإمكانات، والأدوات لتجويدها في مواقف لاحقة، وتنمية الشعور بالمسؤولية نحو الأداء مما يجعله حريصا على تلافي تلك الأخطاء ومواطن القصور بالتفكير في أساليب أكثر نجاعة لتحسين تدريسه وتجويده.

علاوة على ذلك، فإن التقويم الذاتي الميتامعرفي يلعب دورا فاعلا في زيادة إقبال المعلم على توظيف استراتيجيات تدريسية أكثر نجاعة، كما يدفعه إلى البحث عن تعديل أو تغيير الإستراتيجيات المتبعة. ويمكن أن تتخطى أهميته إلى مستوى العوامل الدافعية التي تحرك العمليات التنفيذية (Monitoring Process)، وتدعم المحتوى المعلوماتي الميتامعرفي. ذلك أن الوعي بالكفايات المحققة وتلك التي لا زال يواجه صعوبة في التحكم فيها قد يؤثر على محددات معرفية ووجدانية كالدافعية وتوقعات الفاعلية الذاتية، والتي تعد أساسية في بناء وتجويد التدريس في وضعيات اللاحقة لأنها تدعم أداءه على مهارة الضبط التنفيذي.

وقد أثبتت الدراسات، ومنها دراسة " كولهافي" (Kulhavy,1985) و"اسكالون" (Scallons,1987) العلاقة الإيجابية بين التقويم الذاتي الميتامعرفي ومتغيرات أكاديمية ونفسية كحسن تقدير الذات وعواقبها، والوعي بالأداء من جهة، وما يعرف بالميتامعرفية. فالمعلمون يستجيبون أكثر من غيرهم للتغذية الراجعة، ويستفيدون منها في اتجاه تصحيح أخطاءهم كما أنهم كانوا أكثر وعيا من غيرهم بحقيقة معرفتهم بالموضوعات التي يستجوبون فيها كما أنهم كانوا أكثر وعيا بمواطن ضعفهم، وبالصعوبات التي يعانون منها. (فاتحي، 2004: 74) ويمكن توضيح هذه التفاعلات بين المكونات الميتامعرفية والوجدانية ضمن المخطط التالي:



وبالاستراتيجيات التدريسية ومهارات التخطيط والضبط والتقويم الذاتيين، فإن ذلك يفيده في تقويم أداءه، ويبصره بالنواتج التي حققها وتلك التي أخفق في تحقيقها. إذ يوفر التقويم على هذا النحو تغذية راجعة لإعادة النظر في وضعيات التخطيط والمراقبة والتقويم الذاتيين لتدبيرها بأكثر نجاعة، ولذا فإنه يتعين على المدرس ووفقا لهذا المنظور تدبير وضعيات ناجعة لبناء وتطوير مهاراته في التقويم الذاتي في أفق بناء الكفايات وتجويدها.

إذن من المهم أن نخصص للتقويم الذاتي مكانة ضمن السيرورة التعليمية/التعلمية، وذلك باستدخاله كأداة في التدريس بما يروم تحقيق النجاعة التدريسية وتطوير مهارات التعلم الميتامعرفي لدى التلاميذ. بيد أن هذا يقتضي بداية إقناع المعلمين بأهمية وجدوى توظيفه في الممارسات البيداغوجية التدريسية، وتدريبهم على سبل إستدخاله في الفعل التعليمي ضمن سيرورة تنطلق من وضوح الأهداف والمؤشرات والمعايير التي في ضوءها يتمكن المعلم من تقييم نواتج تدريسه بنفسه بالإستناد عليها. ذلك أن غموض الهدف وعدم وضوحه وغياب شروط ومعايير الأداء يعيق بلوغ أهداف التدريس والتقويم الذاتي للأداء، والإستفادة من نتائجه في تحسين السيرورة التعليمية/ التعلمية.

كما أن الحرص على جعل المعلم مسؤولا عن تطوير أداءه ومنحه مساحة من الحرية لتطبيق هذا النمط من التقويم بشكل مستمر يساعده على التحكم في مهارات التدريس الميتامعرفية، ولذا لا بد أن يراهن المشرفون التربويين على إكساب المعلمين لهذه المهارات بتدريبهم عليها، بداية بإدراجها ضمن أهداف التدريب والتكوين، وتحفيزهم على ممارسة هذا الشكل من التقويم واقناعهم بأهمية وضرورة التطوير الذاتي لمهاراتهم التدريسية.

4. شروط تصميم وضعيات التقويم الذاتي الميتامعرفي:

إن إستدخال التقويم الذاتي ضمن كفايات التدريس ومهاراته يقتضي. كما أسلفنا الذكر. إعادة ضبط معايير تقويم الأداء التدريسي بما يروم إكساب المعلمين مهارة التقويم الذاتي الميتامعرفي.

ولعل أولى الخطوات التي يتطلبها تنزيل هذا النوع من التقويم في البيئة التدريسية مساعدة المعلمين على بناء مدركات إيجابية عن التقويم الذاتي وأهميته في تجويد الأداء، إذ أن التغذية الراجعة التي ينتجها التقويم الذاتي الميتامعرفي توفر معلومات عن مدى نجاعة الوضعيات التي صممها المعلم ونفذها في التدريس.

فموقف المعلم الوجداني من التقويم الذاتي مسألة في غاية الأهمية فالمعلم الذي يقتنع بالتقويم الذاتي يساعد نفسه في تطوير ذاته. فهو يسعى لتطبيق أدوات هذا التقويم ويعمل على الاستفادة من التغذية الراجعة في تطوير ممارساته أما المعلم الذي يحاول إقناع نفسه بعدم جدوى التقويم الذاتي فإن استخدامه للأدوات لن يكون مجديا فالاقتناع يكون أولا. (الحاج، 2006: 27)

علاوة على ذلك، فإن تحكم المعلم في هذا الشكل من التقويم الذاتي يتطلب تمكين المدرسين من كفايات مهنية وإدراجها كأهداف جوهرية لكل برامج وأهداف التكوين الموجه للمدرسين، وتدريبهم على استخدام المهارات الميتامعرفية لضمان نجاح تطبيق التدريس الاستراتيجي والتقويم الذاتي لمهاراته في التنظيم والضبط التنفيذي للمهمات التعليمية.

وهذا يقتضي من المهتمين بتطوير التدريس الاهتمام بمهارات التفكير الميتامعرفية؛ لضمان سلامة الممارسات التدريسية، خاصة وأن المؤشرات المتصلة بالواقع تشير إلى عكس ذلك، إذ يلحظ ضعف التركيز على تلك المهارات، سواء أكان ذلك في برامج الإعداد الجامعي أو في الدورات التدريبية التي تعقد في أثناء الخدمة. (القادري، 2017: 14)

إذن، إيلاء الاهتمام ببرامج التدريب يعد حجر الأساس في تطوير المهارات التدريسية وحتى التعلمية بانتقال أثر التدريب إلى المتعلمين. إذ يمكن أن يسهم في تمكين المتعلمين من استخدام الاستراتيجيات والمهارات المعرفية والميتامعرفية وتوظيفها في وضعيات متنوعة تراعي طبيعة المهام وأنشطة التعلم وخصوصية المواد الدراسية.

كما يتيح التدريب على المهارات الميتامعرفية للمعلم تنظيم الوضعيات الديداكتيكية وفق تعاقد بيداغوجي. ويتضمن التعاقد إشراك التلاميذ في صياغة الأهداف وتحديدها بشكل واضح وأجراتها والإتفاق بشأنها. ذلك أن غموض الهدف ينجم عنه صعوبة في تقويم نواتج الأداء، وتقويم الأداء في كل وضعية من وضعيات السيرورة.

يرى " علام " أنه ينبغي للمعلم أن يتأكد من وضوح المستويات أو النواتج التعليمية لدى الطلبة، وذلك باختيار مستوى أو ناتج تعليمي وتركيز الأنشطة عليه. (علام، 2004 :214). وهذا يعد مؤشرا هاما على نجاح كلا الطرفين في أداءهم.

كما أنه ولكي تتحقق المستويات المحددة من الأداء ينبغي أن يشرك المعلمون الطلبة في انتقاء وبناء مهام الأداء وموزاين التقدير الوصفية التي تصف مستويات الكفاءة أو إجراءات تقدير الدرجات، وهذه المشاركة تساعد الطلبة في تمثل المستويات. (علام، 2004: 214).

وتجدر الإشارة إلى أن التقويم الذاتي في شقه الميتامعرفي لا يتأتى للمعلم إلا بالتخطيط للأهداف، وصياغتها في وضعية الإنطلاق حتى يراقب أداءه، ويقيم مدى تحقيقه للأهداف المتوخاة، والتي يتم صياغتها قبل الشروع في الأداء.

فضلا عن هذا فإن إتاحة الفرصة للتلاميذ ومنحهم مساحة من الحرية في اختيار هدف يرغبون في تحقيقه ينضاف إلى جملة الأهداف التي يضعها المعلم قبل الدرس له قيمة إيجابية، من حيث أنه يشعر التلميذ بحريته ومسؤوليته في التعلم، وهذا ما يحفزه ويهيئه ذهنيا لمراقبة وتقييم نواتج أداءاه في ضوء الأهداف التي سطرها.

من المهم أيضا إشراك التلاميذ في تحديد مؤشرات (Indicators) الأداء، والتي تمثل معطى كمي وكيفي قابل للملاحظة والقياس، وصياغتها ضمن تعاقد بيداغوجي ليكون التلميذ بذلك أكثر شعورا بالمسؤولية، يقظا في بناء تعلماته وإنتاجها، وحتى يتسنى للمعلم مراقبة أداء التلاميذ وتقويمه في ضوء المؤشرات المحددة.

فالتقويم الذاتي كما يؤكد "باود" (Boud,1995) يتضمن عنصرين إعطاء قرارات حول معايير، وإعطاء أحكام حول نوعية الأداء مقارنة مع هذه المعايير. (Dorothy, 2012: 01). ولا ريب في أن وضوح هذه المعايير يساعد المعلم على التخطيط لتدريسه ومراقبة أداءه في ضوءها والحرص على عدم الحياد عنها، كما أنه يسهل على المعلم تقويم أداءه ذاتيا أيضا في كل وضعية من وضعيات السيرورة للحكم على مهارته في الضبط التنفيذي.

يدعم هذا ما ذهب إليه "علام " من أن وعي المعلم ودرايته وتمثله لمحكات وموازين التقدير الوصفية المتعلقة بأداء مهمة معينة، والاستناد إليها في التقويم الذاتي لأعمال التلاميذ يعد بمثابة التغذية الراجعة فورية مهمة في التصحيح الذاتي وتجويد الأداء. (علام، 2004: 215).

كما أنه يتعين على المعلم أن يضع معايير الإنجاز (Criteria) على أن تتضمن الملائمة، الإنسجام، الدقة، مع وضع معيار الحد الأدنى ومعيار التميز، وذلك بشكل واضح ضمن عبارات أدائية يسهل قياسها، ويكون التلميذ على وعي بها حتى يسهل عليه تقويم نواتج التعلم وتقويم المعلم لأدائه في ضوءها.

ضمن هذا الصدد يحدد " ليجندر " (1993) شرطين ملازمين للتقييم الذاتي بما في ذلك إشارة إلى أهداف، ومعايير محددة سلفا، وقدرة الشخص على اتخاذ قرارات أكثر موضوعية على نفسه (Lise,2004 :34).

جدير بالذكر أيضا أن توظيف التقويم بهذا الشكل يفرض تنظيم الوضعيات التدريسية بنفس المنحى، بمعنى أن يقوم على تدريس ميتامعرفي، وقائم على الإستراتيجية حتى يتمكن من تطبيق تقويم ذاتي في ضوء تدريس ميتامعرفي قائم على مهارات الضبط التنفيذي الميتاعرفانية.

يرى " اللحية " في هذا الصدد أن ما يهم في إشتغال المدرس على الميتامعرفية هو وضوح الإستراتيجيات المستعملة من قبل المعلم في إكساب المعرفة، والوعي بالاستراتيجيات والعوائق، وبالتالي شرحها أو تبلغيها للآخرين (اللحية، 2010: 95).

ونعتقد أن هذه الشروط والمتطلبات تهيئ البيئة المناسبة لنمو المهارات الميتامعرفية، غير أن هذا يبقى مشروطا أيضا بالدعامات التي تستخدم في تدريب المدرسين على تطبيق التقويم الذاتي الميتامعرفي كشبكات التقويم الذاتي وقوائم الرصد وغيرها....

وعليه فإن دور التقويم الذاتي لا ينبغي أن يهمش من حيث الزاوية الميتامعرفية أو التعقلية ذلك أن العديد من الباحثين قد أكدوا على الدور الميتامعرفي أو التعقلي داخل العملية التدريسية، إذ كلما كان المعلم ملاحظا لنفسه ومراقبا ومقيما لذاته، يعدل أفعاله خلال العملية التدريسية كلما كان تعليمه وأداؤه ذو مستوى جيد. (غريب، 2004: 426)

5. نحو تطبيق شبكات التقويم في التقويم الذاتي الميتامعرفي:

تقترن فعالية التقويم بفعالية التدريس واستراتيجياته المعتمدة، وإذا كان المعلم بصدد تطبيق تقويم ذاتي ميتامعرفي مبني على تدريس إستراتيجي ميتامعرفي فإن ذلك يتضمن خطوات إستراتيجية هامة.

نذكر في هذا الصدد بعض الخطوات التي اعتمدها "جوناس وآخرون " (Jones & all 1996) لتدريس استراتيجي يتضمن:

- شرح الاستراتيجية إذ يجب أن يوضح المعلم لطلبته بشكل مباشر ما يلي:
- ما الإستراتيجية التي يتعلمونها "تصريحية"
- كيف يجب أن يوظفوا الإستراتيجية "إجرائية"
- ما هو السياق لتوظيف الإستراتيجية "شرطية". (أبو جادو ونوفل، 2007: 357)

وتندرج هذه الأسئلة الذاتية التي تتمحور حول الإستراتيجيات التدريسية ضمن ثلاث مهارات أساسية: مهارة التخطيط، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي. ولقياس هذه الكفايات التدريسية وإصدار أحكام عنها على نحو ذاتي فإن أهم الإجراءات التي تحقق تقويما ذاتيا ويعتقد بأنها ذات فعالية اعتماد دعامات تكون بمثابة المرجع بالنسبة للمعلمين يستندون إليها في تقويم أداءهم التدريسي.

في هذا الصدد، تعد أدوات التقويم الذاتي أهم الأدوات التي يمكن أن تزود المعلم بالمعايير التي ينبغي أن يحاكم نفسه في إطارها من أجل أن يحصل على تغذية راجعة علمية، وموضوعية، وهادية ترشده في تعديل ممارساته وتجويدها. (الحاج، 2006: 24)

وتمثل شبكات التقويم الذاتي أدوات داعمة للتقويم الذاتي إذ تصف مستويات الأداء والكفايات في ضوء مجموعة من المؤشرات الديداكتيكية والبيداغوجية. فهي تحمل في مضمونها مؤشرات ومعايير تمكن المعلم من التعرف على الفارق بين الأداء الفعلي والمتوقع له، وإذا ما كان أداؤه يحتاج إلى تدعيم أو تصويب.

يرى "عبد الكريم غريب" أن شبكات التقويم الذاتي" (Les Grilles dévaluation) تتوفر على مرجعية تمكن من مقارنة ما يقوم به المعلم مع العناصر القائمة، وهذا بالتأكيد له انعكاسه الإيجابي على الإحساس بأهمية الذات القادرة على تصحيح الثغرات والصعوبات. (غريب، 2004: 110).

ومن الممكن أن تطور شبكات التقويم الذاتي لدى المعلمين إدراكا بقيمة معرفة الخطأ وإمكانية تجاوزه إنطلاقا من المعرفة بكنهه، واستشعار أهمية إدراكهم لكفاياتهم التدريسية التي ربما لم تكن واضحة لديهم.

علاوة على ذلك فإن تحقيق النجاعة المرجوة في تطبيق هذه الشبكات تقترن بحرص المشرفين التربويين على تحفيز المعلم ومكافأته على تحكمه وموضوعيته في عملية التقويم الذاتي، وحسن توظيفه لشبكة التقويم المرجعية التي تستخدم كدعامة تبين له مدى إلتزامه بالخطوات الصحيحة للأداء الميتامعرفي في الوضعيات التعليمية. ولا شك في أن ذلك سيساعده على إدراك جوانب القصور والقوة في الأداء الميتامعرفي، وتموقع أداءه بالنسبة للمستوى المنتظر منه بلوغه في التدريس الميتامعرفي.

يستخدم المعلم شبكة التقويم الذاتي على النحو الصحيح عليه أن يستند في تقويمه الذاتي على مرجعية للتصحيح تتوفر على معايير الأداء وما يثمنها من تقديرات في ضوء سلم للتقدير، وحتى يصدر حكما على أداءه الميتامعرفي، ومستوى تموقع أداءه عما هو منتظر أو مطلوب من أهداف تتعلق بكفايات معرفية وأخرى إستراتيجية.

تأسيسا على ما سلف، يمكن أن نقدم المثال التالي كمقترح لشبكة تقويم ذاتي ميتامعرفي ضمن السيرورة التعليمية:

" نموذج مقترح لشبكة التقويم الذاتي الميتامعرفي للمعلمين "

السيرورة التعليمية	الاداءات التدريسية الميتامعرفية	تحكم جيد	تحكم متوسط	تحكم ضعيف
مهارة التخطيط الميتامعرفي	- حددت الهدف الإجرائي للدرس			
	- أخبرت تلامذتي بالهدف المنتظر منهم تحقيقه			
	- سمحت لتلامذتي بتحديد أهداف يرغبون في الوصول إليها من الدرس			
	- حددت معايير ومؤشرات الإنجاز المطلوب وبمشاركة تلامذتي			
	- أشركت تلامذتي في تحديد معايير ومؤشرات الإنجاز			
	- إستخدمت تقويم تشخيصي في تقييم مكتسبات التلاميذ ذات العلاقة بموضوع الدرس			
	- حددت الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة الوضعيات التعليمية/التعلمية			
	- وضعت مخطط للأنشطة التي سأستخدمها أثناء التدريس			
	- حددت الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف			
	- حددت أدوار التلاميذ في تنفيذ الأنشطة اثناء الدرس			
	- حددت الأسئلة والتقويمات التي سأستخدمها خلال الدرس			
	- حددت الأخطاء المتوقعة وأساليب مواجهة الصعوبات			
مهارة المراقبة الذاتية الميتامعرفية	- إستخدمت إستراتيجية السؤال الذاتي في نمذجة دوري			
	- إستخدمت إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع في نمذجة دوري			
	- راقبت أدائي للوقوف على مدى ملاءمة الطريقة التي اعتمدتها			
	-حددت مجموعة من الأخطاء التي ارتكبتها			
	- عدلت في الطريقة للتخلص من الأخطاء والتغلب على العقبات التي اعترضتني			
	- غيرت الطريقة التي اعتمدتها لعدم فعاليتها			
	- راقبت تسلسل الخطوات التي اتبعتها			
	- راقبت أداء التلاميذ في نمذجة دوري			
	- راقبت تحقيق الأهداف التي خططنا لها			
مهارة التقويم	- قيمت تحقيقي للأهداف التي سطرتها في وضعية الانطلاق			
	- قيمت مدى فعالية الاستراتيجيات المعتمدة للوضعيات التعليمية/التعلمية			
	- قيمت مدى دقة وفعالية الاختبارات المستخدمة في التقويم			

الذاتي الميتامعرفي	- حددت الممارسات التدريسية التي سأعيد استخدامها مستقبلا			
	- قيمت فعالية الخطة التي وضعتها لتنفيذ الدرس			
	- قيمت أداء تلامذتي في ضوء معايير ومؤشرات الإنجاز			
	- قيمت أي الممارسات التدريسية سأعيد استخدامها مستقبلا			
	- تمكنت من التعرف على جوانب الضعف في أدائي التدريسي			
	- تمكنت من التعرف على جوانب القوة في أدائي التدريسي			

يقوم المعلم بتقدير مستوى أداءه ودرجة تحكمه في الأداءات الميتامعرفية بالإعتماد على سلم للتقدير، والذي يحدد التقدير المناسب لكل مستوى من مستويات الأداء، والتغذية الراجعة المتناسبة مع كل مستوى محقق كما يلي:

سلم التقدير مستوى التحكم في المهارة	التغذية الراجعة
تحكم جيد	تم تحقيق الكفاية المطلوبة
تحكم متوسط	احتاج إلى تدريبات على بعض المهارات الميتامعرفية التي لم اتحكم فيها
تحكم ضعيف	احتاج إلى تدريب مكثف للتحكم في المهارات الميتامعرفية

تعد الأسئلة المدرجة ضمن مرحلة التخطيط مهمة، من حيث أن مسار التفكير سيتحدد بالنسبة للمعلممن خلال تهيئة ذاته لتنفيذ الدرس. أما الأسئلة المدرجة ضمن مرحلة المراقبة، فهي تستوقف المعلم لسؤال ذاته عن الاستراتيجية التي يمكن أن تحل المشكل وما مدى فعاليتها. أما الخطوة المتعلقة بالتقويم فهي أسئلة مهمة من حيث أنها تبين للمعلم المستوى الذي حققه، وما الجهد الذي عليه ان يبذله لتحقيق نتائج أفضل.

إذن، يمكن لهذه المفردات الواردة في شبكة التقويم الذاتي أن تعطينا صورة واضحة عن المعلم ونشاطه على الرغم من ذلك فإن تقويم المعلم لنفسه ليس بالعملية السهلة ذلك أن كثير من المعلمين يكونون راضين عن أعمالهم قانعين بمستوى أدائهم وهذا الرضى يجعلهم غير طامحين في تحسين مستواهم ولذا نجد إجابتهم عن الأسئلة الذاتية ليست على درجة من الموضوعية المرجوة.

بيد أنه يمكن التغلب على ذلك إذا وضع من يقوم بعملية التقويم هذه نصب عينيه الغرض الحقيقي من وراء هذه العملية هي مساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم وإمكاناتهم وليس للتقليل من قدراتهم، ولا يتم ذاك إلا بإشاعة جو من الألفة حتى يكشف المعلم عن حقيقة نفسه ولا يتوقع أن يلحق به الضرر سواء أكان ماديا أو معنويا نتيجة لإفصاحه عن مواطن الضعف، وهذا الإفصاح من شأنه أن يبصر المعلم بمواطن ضعفه وقوته ليسعى بعد ذلك إلى تحسين نفسه بنفسه مما يمكنه من أن ينمو في مهنته وأن يتجدد في عمله ويكون أكثر نجاحا فيه. (مشعان، 2010: 135)

فضلا عن هذا، فإن ضمان التقويم الذاتي الميتامعرفي الموضوعي يقترن بموضوعية أدوات التقويم الذاتي التي تتضمن معايير التقويم الميتامعرفي، ولذا فإن الاهتمام لا بد أن ينصب على ضبط وتطوير شبكات التقويم الذاتي على نحو يسهم في قياس موضوعي لكفايات التدريس الإستراتيجي.

فبعض المربين يوجهون النقد إلى تقويم المعلم لذاته من حيث أن أحكامه تتصف عادة بالتحيز والذاتية لأنه يحابي نفسه فيميل عادة إلى الحكم على نفسه بشكل أفضل مما هي عليه بالفعل، ويرون أن تعبئته بنود صحيفة التقويم الذاتي مسألة غير ذات دلالة لأن أحكامه لا تتسم بالموضوعية، ولكن صحف التقويم الذاتي حسنة الإعداد والتي تتسم بمواصفات ومعايير علمية تصاغ بنودها بشكل محدد وواضح كفيلة بمساعدة المعلم في تقويم ذاته موضوعيا نضيف إلى ذلك اطمئنان المعلم وشعوره بالأمان وهو يقوم ذاته بذاته دون حساب لقرار يتخذ من طرف آخر بشأنه فالموضوعية مسألة ممكنة التحقيق إلى درجة كبيرة إذا ما أتيح للمعلم استخدام صحف التقويم الذاتي التي تتضمن أنماط محددة من السلوك. (الحاج، 2006: 25)

*** خلاصة واستنتاج:**

إن إدراكنا لأهمية التقويم الذاتي الميتامعرفي في تجويد الأداء التدريسي يبعثنا على القول بضرورة إستدخاله ضمن برامج التدريب والتكوين للمدرسين لتمكينهم بداية من بناء مدركات إيجابية بأهمية التقويم الذاتي لاداءاتهم التدريسية والذي يصبح مشروطا أيضا بالتدريب على المهارات الميتامعرفية التي تتيح تقويما ذاتيا لكل وضعياته وسيرورته وتسمح بتغيير حقيقي في نمط التدريس وطرائقه.

كما أن هذا لن يتأتى إلا بدقة وصلاحية شبكات التقويم الذاتي التي تمكن من الرصد الموضوعي واقتناع المعلم بأهمية التقويم الموضوعي لاداءاته في تجويد الأداء بعيدا عن المراقبة والتقييم الخارجي الذي تتدخل فيه أطراف أخرى لأغراض مهنية.

ولأهمية هذه الأدوات قدمنا مقترح يستند على مرجعية في التنظير الميتامعرفي وهو نموذج يتطلب فحص وتجريب لإثبات دقته وموضوعيته وقدرته على الرصد والتقويم لأداء المعلمين ذاتيا. ويبقى السؤال المطروح كيف يمكن الاشتغال على تطوير وتجويد هذه الأدوات والشبكات للرصد والتقويم الذاتي؟ وكيف يمكن ضمان الاستخدام الصحيح والناجع لأدوات التقويم الذاتي من طرف المدرسين لاستثمار نتائجه في الارتقاء بجودة الأداء التدريسي وضمان تطوير كفاياته.

*** قائمة المراجع:**

- أبو جادو، محمد صالح، ونوفل، بكر محمد. (2007). *تعليم التفكير*. الأردن: دار المسيرة.

- الحروب حسن حسين زهير. (2019). *أساليب حديثة في تقويم أداء المعلم*. دار غيداء للنشر والتوزيع: الأردن

- اللحية، الحسن. (2010). *الوضعية المشكلة من الانطلاق إلى التقويم*. دار نشر المعرفة: الرباط، المغرب.

- الفرماوي حمدي، رضوان وليد. (2004). *الميتامعرفية*. مكتبة الانجلو مصرية: القاهرة.

- الصويركي علي محمد، (2018). *درجة امتلاك الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم*. مجلة العلوم التربوية والنفسية. العدد السابع عشر. المجلد الثاني.

- القادري أحمد سليمان. (2017). *مستوى ممارسة معلمي العلوم لمهارات التفكير الميتامعرفي في تدريس المفاهيم العلمية وعلاقته بمستوى خبرتهم التدريسية ونوعهم الاجتماعي*. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الخامس عشر. العدد الأول.

- الحاج محمد خليل. (2006). *التقويم الذاتي في التربية*. المؤسسة العربية للدراسات والنشر: بيروت

- حمداوي، جميل. (2015). *نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)*. مجلة الاصلاح، العدد الثاني. منتدى الفارابي للدراسات والبدائل: تونس.

- دونالد وولف. (2008). *المواءمة من اجل التعلم استراتيجيات لتحقيق فعالية التعليم*. العبيكان للنشر. المملكة العربية السعودية

- علام، محمود صلاح الدين. (2004). *التقويم التربوي البديل*. دار الفكر العربي: القاهرة.

- غريب، عبد الكريم. (2004). *بيداغوجيا الكفايات*. ط05. منشورات عالم التربية: المغرب.

- غريب، عبد الكريم. (2006). *المنهل التربوي*. الجزء الأول. منشورات عالم التربية: المغرب.

- فاتحي، محمد. (2004). *تقييم الكفايات*. تقديم ومراجعة عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية: المغرب.

- مشعان ربيع هادي. (2010). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. دار زهران: عمان

- Dorothy Spiller. (February 2012). *Assessment Matters: Self-Assessment and Peer Assessment*. Hamilton, New Zealand: Teaching Development, University of Waikato

Retrieved: 12/01/2019, from:

https://kennslumidstod.hi.is/wp-content/uploads/2016/03/assessment-matters-self-assessment-and-peer-assessment.pdf

- Lise St -Pierre. (Octobre. 2004). *L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer* ? *Pédagogie collégiale* .Vol : 18 no: 01

Retrieved: 12/01/2019, from:

http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/St_Pierre_18_1.pdf

- Michael Wride. (2017). *Guide to Self-Assessment.* Dublin, Ireland: Academic Practice, University of Dublin Trinity College.

Retrieved: 12/01/2019, from:

https://www.tcd.ie/CAPSL/assets/pdf/Academic%20Practice%20Resources/Guide%20to%20Student%20Self%20Assessment.pdf

Türkçenin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretiminde Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Etkinlik Önerileri

Doktora Öğrencisi Zeynep Dalcı

Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Sami Baskın

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doi: 10.5281/zenodo.14262436

Özet

Eğitim öğretim faaliyetlerinin sistemli bir şekilde yapılmaya başlanmasından itibaren araştırmalar yapılmaya, çeşitli yöntem ve teknikler geliştirilmeye başlanmıştır. Howard Gardner tarafından geliştirilmiş olan çoklu zekâ kuramı ise öğrencilerin zekâ alanlarını sınıflandırması, öğrenme türlerini ve çeşitlerini ortaya koyması açısından eğitim ve öğretim faaliyetlerine büyük katkı sağlamıştır. Öğrencilerin farklı hızda, farklı şekillerde öğrendiklerini ifade eden farklılaştırılmış öğretim de çoklu zekâ kuramı üzerine temellendirilebilir. Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları bireye özgü oluşu ile daha çok özel eğitim faaliyetleri ile ilişkilendirilse de bir sınıfta yer alan öğrencilerinin her birinin öğrenme şekillerinin ve hızlarının farklı olduğu göz önüne alındığında eğitim öğretim faaliyetlerinin tamamında kullanılması gerektiği ortadadır. Bu anlamda nitel bir araştırmada olan bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde farklılaştırılmış öğretim ile ilgili literatür taraması sonucu alanda kullanılacak etkinlik tasarımı yapılmasının gerekliliği görülmüş ve Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı incelenip seviyelere göre kazanımlara uygun etkinlikler tasarlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırılmış öğretim, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi , etkinlik.

Abstract

Since the beginning of systematic educational activities, research has been conducted, and various methods and techniques have been developed. The multiple intelligences theory developed by Howard Gardner has significantly contributed to education by categorizing students' intelligence domains and identifying learning types and varieties. Differentiated instruction, which emphasizes that students learn at different paces and in different ways, can also be based on the multiple intelligences theory. Although differentiated instruction practices, which are personalized, are more commonly associated with special education, considering that each student in a classroom learns differently and at different speeds, it is clear that they should be applied across all educational activities. In this qualitative study, the need for designing activities for the field based on a literature review of differentiated

instruction in teaching Turkish as a foreign language has been identified. Additionally, the Turkish Teaching Program for Foreigners by the Turkish Maarif Foundation has been examined, and activities have been designed to align with learning outcomes at various levels.

Keywords: Differentiated instruction, teaching Turkish language as a foreign language, activity.

Giriş

Bilim ve teknoloji alanındaki sürekli ve hızlı değişim bireylerin istek ve beklentilerinde de değişimlere yol açmaktadır. Eğitim öğretim yapan kurumlar üst düzey becerilere sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemekte ve bu hedeflerine göre öğretim programlarında yenilikler yapmakta, hedeflenen kazanımları güncellemekte ve öğretim yöntemlerini de bilimsel çalışmalar ile destekleyip bu doğrultuda değiştirmektedir. Öğrenme yaşantıları aracılığıyla öğrencilerden beklenen üst düzey becerileri kazandırmak ise bir süreçtir. Öğretim sürecinin başında hazırlanan planlar ve programlar, öğretim süreci boyunca kullanılan materyaller, öğretim yöntemleri ve teknikleri kadar önemli unsur elbette öğrenenin kendisidir. Öğrenenin öğrenmeye ilişkin geçmiş yaşantıları, öğrenme şekli, motivasyonu ve hızı, bedensel, zihinsel ve psikolojik özellikleri, sosyo-ekonomik durumu gibi değişkenler öğretim sürecini ve çıktılarını etkileyen en önemli unsurlardır. Bireylerin sahip oldukları bu özelliklerden bazıları değişen çevresel faktörler ile birtakım değişiklikler gösterebilmektedir fakat bazı özellikler ise yaşam boyu bir değişiklik göstermemektedir (Yaşar, 1994; Karadağ, 2010). Akademik yetenek, kültür, sosyo-ekonomik düzey, öğrenme profilleri ve ilgilerindeki farklılıklardan dolayı her öğrenci tektir (Fiore ve Cook, 1994). Bu bağlamda, okullarda bütün özellikleri aynı olan ve aynı hızda gelişim gösteren iki çocuk bulmak güçtür. Okul yaşamında öğrencilerin gelişim hızlarındaki bu farklılıklar göz ardı edildiğinde ise eğitimden beklenen fayda sağlanamamaktadır (Karadağ, 2014). Araştırmacılar, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun, çeşitli öğretme ve öğrenme stratejilerinin kullanılması halinde öğrencilerin akademik başarılarında daha olumlu bir etki görüldüğünü ortaya koymaktadır (NMSA Research Committee, 2003).

Eğitim ve öğretimin sistematikleşmesinden bu yana çeşitli araştırmalar yapılmış öğretim amaçlarına uygun model ve yaklaşımlar geliştirilmiş ve benimsenmiştir. Bu yaklaşımlardan biri olan yapılandırmacı yaklaşım öğrenme süreci boyunca öğrencilerin aktif olmalarını ve öğrencilerin bireysel özelliklerini ortaya koyarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları gerektiğini önermektedir (Yabaş, 2008). Öğrenme sürecini ve öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşıma göre insan beyninin daha verimli ve etkili kullanımına ağırlık verilmiştir (Güneş, 2009). Yapılandırmacı yaklaşımın öğretim ortamında kullanılması için çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemlerden biri olan farklılaştırılmış öğretim ise ilk olarak özel eğitim alanında kullanılmıştır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına odaklanan ve yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine uygun bir yöntem olan farklılaştırılmış öğretim, dünyanın küreselleşmesi ve öğretim programlarının odaklandığı becerilerden biri olan iletişim becerisini geliştirmeye yönelik de kullanılabilir olması sebebi ile dil öğretiminde de kullanılmaya başlanmıştır.

Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin öğrenme hızına ve şekline göre seçim yapabilmesine, öğrendiklerini göstermek ve sağlamak için çeşitli yollar seçmesine olanak sağlamak amacıyla etkinliklerin farklılaştırılması bir başka deyişle çeşitlendirilmesidir (Aşiroğlu, 2016; Karadağ, 2014; Beler ve Avcı, 2011). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazır bulunuşluklarına,

ilgilerine, öğrenme profillerine göre öğretim programının içerik, öğrenme öğretme süreci, öğrenme ortamı ve ürün ögelerinin birinde ya da birkaçında yapılan değişiklikler, uyarlamalardır (Heacox, 2012). Farklılaştırılmış öğretimin temelinde her öğrencinin öğrenmek için gerekli ihtiyaçlarının karşılanması, seçim yapabilmesi vardır. Öğretmen birbirinden farklı öğrencilere öğrenme ortamında çoğunlukla içerik, süreç, ürün veya çıktı anlamında seçenekler sunabilir. Öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, onlara kendi hızlarına ve öğrenme biçimlerine en uygun öğrenme etkinliklerini ve öğrendiklerini seçtikleri yolla gösterme fırsatının verilmesi öğrenmelerin niteliğini artıracaktır (Alevli, 2023). Farklılaştırılmış öğretim öğretmen, öğrenci ve öğrenme şeklinin bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirilmesidir. Farklılaştırılmış öğretimin ülkemizdeki örneği ise birleştirilmiş sınıflardır (Beler ve Avcı, 2011). Birleştirilmiş sınıflarda aynı anda eğitim öğretim gören farklı yaşlarda, farklı öğrenme biçimlerine ve ihtiyaçlara sahip öğrenciler bir aradadır. Öğretmenler bu farklılıklara göre derslerini planlayıp etkinlikler tasarlayarak derslerini, eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmektedirler.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği sınıflarda öğrencilerin farklı ülkelerden, farklı kültürlerden de gelmelerinin etkisi ile farklılık artacaktır. Bir de öğrenme türlerindeki farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda sınıflarda farklı öğrenme türlerine hitap edecek etkinliklerin yer alması, öğrencilerin özellikle ders içi etkinliklerde ve değerlendirme yapılırken farklı türlerde ödevler arasında seçim yapabilmesi öğrenmeleri daha anlamlı ve kalıcı kılacaktır. Öğrencilere seçim hakkının tanınması öğrencinin sınıf ortamı ve dersleri için olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Araştırmacılar tarafından literatür taraması yapıldığında ilgili alanyazındaki boşluk fark edilmiş ve katkı sağlamak amacıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kullanılmak üzere farklılaştırılmış öğretime uygun A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinde kazanımlara uygun etkinlikler tasarlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı doküman incelemesi tekniğiyle incelenmiştir. Programda listelenen kazanımlardan farklı kazanım alanlarında yer alan benzer olanlar seçilmiş A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinde farklılaştırılmış öğretim tekniğine uygun etkinlikler tasarlanmıştır. Etkinlikler tasarlanırken belge tarama yoluyla derlenen bilgiler ve alanyazından hareketle Alevli (2023) tarafından oluşturulan çerçeveye göre Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi nde kullanılabilecek farklılaştırılmış öğretim ilkelerine uygun etkinliklerden oluşmaktadır. Ölçütler aşağıdaki gibi sıralanmış ve etkinliklerin bu ölçütlerini karşılamasına dikkat edilmiştir.

1. Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına hitap etmesi: Örneğin bir etkinliğin kendi içinde kolay- orta- zor şeklinde üç farklı zorluk düzeyinde verilmesi.
2. Öğrencilerin ilgi ve isteklerine hitap etmesi: Örneğin bir etkinlikte birden fazla seçenek sunulması, öğrencinin istediği görevi seçmesi.
3. Öğrencilerin farklı öğrenme profillerine hitap etmesi: Örneğin bir etkinliğin hem görsel hem işitsel yolla sunumu, öğrencilerin öğrenme stillerine, zekâ türlerine hitap etmesi ya da öğrenciye öğrendiklerini sunum, canlandırma, rapor yazma vb. farklı yollarla gösterebilmesi.

ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Etkinlik Örneği 1

Düzey: A1

Beceri Alanı: Dinleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, yazma.

Kazanımlar: A1.D.12. Basit kişisel tanıtım içeren konuşmaları anlar.

A1.SE.7. Konuşmalarda kendisiyle ilgili temel sorulara cevap verir.

A1.SÜ.4. Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.

A1.Y.21. Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.

Yöntem ve Teknikler: Soru-cevap, düz anlatım.

Etkinliğin Uygulanması: İlk derslerde yapılabilecek bu etkinlikte öğretmen basit kişisel tanıtım yapmak için hazırladığı kendisinin çeşitli yaşlarda çekilmiş fotoğraflarını da eklediği sunu ile tanıtım yaparak derse başlar ve öğrencilerden gelen kendisi ile ilgili soruları cevaplar. Daha sonra öğrencilerden kendilerini tanıtacakları bir ödev hazırlamalarını ister. Öğrenciler istedikleri beceri alanında kendilerini tanıtacak yazılı, sözlü veya görsellerle desteklenmiş bir sunu ile bir sonraki gün derse katılırlar. Etkinlik boyunca soru sormaya, etkileşim kurmaya açık bir ortam oluşturmaya dikkat edilir.

Etkinlik Örneği 2

Düzey: A2

Beceri Alanı: Dinleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, okuma, yazma.

Kazanımlar: A2.D.1. Hava durumuyla ilgili bilgileri belirler.

A2.SE.24. Hava durumuyla ilgili diyaloglar kurar.

A2.SÜ.22. Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır.

A2.O.3. Hava durumuyla ilgili bilgileri belirler.

A2.Y.73. Yazılarında duygu/düşünce/görüş bildiren ifadeleri/kalıpları kullanır.

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru-cevap, tartışma.

Etkinliğin Uygulanması: Öğretmen sınıfa en sevdiği mevsim ile ilgili hazırlıklı konuşma ile başlar, aynı zamanda bu mevsime uygun bir şekilde giyinmiş veya aksesuarlar takmıştır. Hazırlıklı konuşma esnasında mevsim adını söylemez sadece özelliklerinden bahseder. Öğrencilerin mevsimi tahmin etmelerini ister. Daha sonra öğrencilerden en sevdikleri mevsimi istedikleri kazanıma göre sınıfa tanıtmaları ve o mevsime uygun giyinmeleri istenir. Yazılı olarak hazırlayan öğrencilerin getirdikleri ödevler sınıfa dağıtılır, okunur ve tahmin edilir. Öğrencilere tahminler esnasında sunum yapan kişiye sorular sorabilecekleri hatırlatılır.

Etkinlik Örneği 3

Düzey: B1

Beceri Alanı: Dinleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, yazma.

Kazanımlar: B1.D.6. Meslekler hakkındaki bilgileri belirler.

B1.SE.38. Meslekler ve özellikleri hakkındaki konuşmalara katılır.

B1.SÜ.8. Meslekleri temel nitelikleriyle tanıtır.

B1.Y.16. Meslekleri karşılaştıran metinler yazar.

Yöntem ve Teknikler: Beyin fırtınası, soru-cevap, anlatım, yaratıcı problem çözme, tartışma.

Etkinliğin Uygulanması: Öğretmen sınıfa çeşitli mesleklere ait görseller ile gelir. Öğrencilerden bu görsellere bakarak meslekleri tahmin etmeleri istenir. Daha sonra öğrencilerden seçecekleri bir mesleği belirgin özellikleri ile istedikleri beceri alanında mesleğin ismini söylemeden tanıtmaları istenir. Sonraki derste öğrencilerden tanıtımları yapmaları istenir diğer öğrencilerden ise tanıtımı yapılan mesleği tahmin etmeleri istenir ve tanıtımı yapan arkadaşına çeşitli sorular sormalarına imkân tanınır. Meslek ile ilgili anahtar sözcükler tahtaya yazılarak tahmin sürecinin ilerleyişi somutlaştırılır.

Etkinlik Örneği 4

Düzey: B2

Beceri Alanı: Dinleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, okuma,

Kazanımlar: B2.D.18. Gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler.

B2.D.37. Dinlediklerine ilişkin notlar alır.

B2.SE.11. İhtiyacı olan herhangi bir konuda ayrıntılı bilgi ve açıklama ister.

B2.SÜ.35. Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar.

B2.SÜ.39. Konuşmalarında öznel ve nesnel yargı cümleleri kullanır.

B2.O.20. Öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.

B2.Y.4. Ayrıntılı betimleyici metinler yazar.

Yöntem ve Teknikler: Anlatım, soru-cevap, örnek olay yöntemi.

Etkinliğin Uygulanması: Öğretmen derste bir sunu yapacağını ifade eder ve öğrencilerin sunu esnasında notlar almalarını ister. Türkiye'ye seyahat etmek isteyen bir turiste önerilerde bulunacağı, görseller ve videolarla desteklenmiş bir sunu ile derse başlar. Doğal, tarihi ve kültürel değerleri içeren sunu bittikten sonra öğrencilere sunuda bahsettiği yerlere gidip gitmediklerini sorar. Giden öğrencileri izlenimlerini ve deneyimlerini anlatmaları için teşvik eder. Öğrencilerin aldıkları notları paylaşmalar istenir. En çok nereye gitmek isteyecekleri sorulur. Daha sonra öğrencilerden aynı şekilde kendi ülkelerine seyahat edecek birine detaylı önerilerde bulunacakları bir ödev verilir. Öğrencilere sunularını istedikleri gibi yapabilecekleri söylenir. Ödevlerin sunulacağı derste yazılı olarak ödev hazırlayan öğrencilerin ödevleri öğrencilere çoğaltılıp dağıtılır, incelemeler yapılır. Sözlü sunu yapan

öğrencilerin sunuları dinlenir ve değerlendirilir. Öğretmen gerekli durumlarda anında düzeltmeler yapar, öğrencileri soru sormaları ve fikirlerini söylemeleri konusunda teşvik eder.

Etkinlik Örneği 5

Düzey: C1

Beceri Alanı: Sözlü üretim, okuma, yazma.

Kazanımlar: C1.SÜ.17. Güncel gelişmeler hakkında konuşmalar yapar.

C1.SÜ.18. Bilimsel konulara ilişkin öneri/tespit veya çıkarım içeren konuşmalar yapar.

C1.O.35. Bilimsel bir metindeki grafik, şekil ve tabloları yorumlar.

C1.O.36. Bilimsel metinlerde kanıtlamaya yönelik anlatım özelliklerini belirler.

C1.Y.45. Farklı kaynaklardan elde ettiği bilgileri sentezleyen metinler yazar.

Yöntem ve Teknikler: Beyin fırtınası, soru-cevap, anlatım, yaratıcı problem çözme, tartışma, altı şapka tekniği.

Etkinliğin Uygulanması: Öğretmen derse iklim değişikliği ile ilgili bir video ile gelir. Konudan kısaca bahsettikten sonra videoyu sınıfta izletir. Öğrencilerden video ile ilgili fikirlerini belirtmelerini ister. Daha sonra öğrencilerden iklim değişikliği ile ilgili ülkelerinde yürütülen faaliyetleri, iklim değişikliğini önlemeye yönelik alınan kararları, projeleri ve kuralları araştırıp istedikleri kazanım alanında bir sunu hazırlamaları istenir. Ödevlerin sunulacağı derste öğrencilerin sunuları dinlenir, okunur veya izlenir. Sunuların her birinin ardından öğrencilerden yorumlar alınır, uygulamalar değerlendirilir. Öğretmen daha sonra hazırlamış olduğu altı farklı renkteki şapkayı çıkarır ve teknik hakkında bilgi verir. Öğrencilerden gönüllü olanlara şapkalar takılır ve tekniğin kuralına uygun olarak sorular yöneltilir, öğrencilerden soruları cevaplamaları istenir. Konuyla ilgili farkındalığın da artırılmasının hedeflendiği etkinlik son değerlendirmelerin de alınması ile bitirilir.

Sonuç ve Öneriler

Gelişen teknoloji, değişen ihtiyaçlar, dünyanın küreselleşmesi gibi birçok sebepten dolayı dil öğretim faaliyetleri hız kazanmış ve bu alanda yapılacak çalışmalara ihtiyaç da aynı şekilde artmıştır. Türkiye'deki yabancı öğrenci sayısının artması ile birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi Türkçe'nin ana dili olarak öğretiminden ayrılmış, farklı bir uzmanlık alanı olarak yer edinmiştir. Dil öğretimi ise farklı beceri alanlarının bir arada geliştirilmesini hedeflemektedir. Türkçenin öğretimi ise çeşitli beceri alanlarına ayrılmıştır. Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi nde bu beceri alanları yani sözlü üretim, sözlü etkileşim, dinleme, okuma ve yazma kazanımlarının edinilmesi ancak etkinlikler ile mümkündür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin farklı ülkelerden, farklı kültürlerden gelmektedir ve her biri farklı öğrenme şekillerine sahiptir. Öğrencilerin söz konusu farklılıkları göz önüne alınarak dil becerilerini Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programındaki kazanımlara uygun olarak geliştirmek için bu araştırmada A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinde etkinlikler tasarlanmış ilgili alanyazına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Derslerde kullanılabilecek etkinlik çeşitlerinin artması eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesini kolaylaştıracak ve kalitesini artıracaktır. Bu anlamda derslerde kullanılacak etkinlik tasarımlarına ihtiyaç her zaman olacaktır. Teorik bilgilerin pratiğe dönüşebilmesi için bu tarz çalışmalara daha fazla yer verilmelidir.

Kaynakça

Alevli, O. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin farklılaştırılmış öğretim açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Dergisi*, (33), 34-46. DOI: 10.29000/rumelide.1279044

Aşiroğlu, S. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, *12*(3). 948-960.

Beler, Y. ve Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 109-126.

Fiore, T. and Cook, R. (1994). Adopting textbooks and other instructional materials. *Remedial and Special Education, 15* (6), 333-348.

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(11), 1-21.

Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners (Updated anniversary edition)*. Free Spirit Publishing.

Karadağ, Ö. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karadağ, R. (2014). Dünyada ve Türkiye'de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(3), 1301-1322.

NMSA Research Committee. (2003). Multiple Learning and Teaching Approaches that Respond to Their Diversity. *In Research and Resources in Support of this We Believe* (pp: 20-24; 26-27). Westerville, OH: National Middle School Association.

Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yaşar, Ş. (1994). Bireyselleştirilmiş öğretimde öğretmenin rolü. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 2, 515-521. Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Türkçenin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretiminde Arttırılmış Gerçekliğin Kullanımına Yönelik Bir Değerlendirme

Dr. Öğretim Üyesi Müjgan Bekdaş

Malatya Turgut Özal Üniversitesi

Doç. Dr. Sami Baskın

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doi: 10.5281/zenodo.14262446

Özet

Artırılmış gerçeklik (AR-Augmented Reality); dijital bilgilerin, görüntülerin veya seslerin gerçek dünya ile harmanlanarak kullanıcılara sunulmasıdır. Bu teknoloji, gerçek dünyadaki fiziksel ortamı bir cihazın kamerası veya sensörleri aracılığıyla algılar ve bu algılamanın üzerine dijital katmanlar ekler. Bu dijital katmanlar; 3D modeller, metinler, sesler, grafikler veya diğer multimedya öğeleri olabilir. Bu yüzden AR; akıllı telefonlar, tabletler, özel gözlükler veya AR destekli diğer cihazlar aracılığıyla ancak deneyimlenebilir. Kullanıcılar, bu cihazlar aracılığıyla çevrelerine baktıklarında, dijital bilgilerin fiziksel dünya ile etkileşime girdiğini görürler. Bu onlara; deneyimlerini zenginleştirme, soyut kavramları somutlaştırma ve interaktif bir ortamda gezinme imkânı sağlar. İşte bu imkânlar AR'nin gün geçtikçe eğitimde kullanılmasını yaygınlaştırmıştır.

Bu araştırmanın amacı, daha önce yapılan çalışmaları bir araya getirerek AR'nin ikinci bir dil öğrenimindeki artı ve eksilerini bir araya getirmektir. Bunun için çalışmanın giriş kısmında AR'nin gelişimi, kullanım alanları (özellikle eğitim odaklı) ve başlıca AR uygulamaları üzerinde durulmuştur. Çalışmanın kapsam ve sınırlılıkları kısmında ise WoS, Scopus ve Google Akademik'te yer alan AR konulu yayınların sayısal verileri tablo halinde verilmiş ve çalışmanın ikinci dil öğretimi/öğrenimi ile ilgili çalışmalarla sınırlandırıldığı belirtilmiştir. Bulgular kısmında ise ikinci dil ile ilgili çalışmaların elde ettiği veriler sınıflandırılmış, karşılaştırılmış ve AR'nin artı ve eksileri belirli bir düzen içerisinde verilmiştir.

Çalışmanın sonuç kısmında ise artırılmış gerçekliğin Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde neden ve nasıl kullanılabileceği üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi , arttırılmış gerçeklik, interaktif öğrenme, teknoloji

An Evaluation of The Use of Augmented Reality in Teaching Turkish as A Foreign Language

Abstract

Augmented Reality (AR) is the integration of digital information, images, or sounds with the real world, presented to users in a blended manner. This technology detects the physical

environment through a device's camera or sensors and adds digital layers on top of this perception. These digital layers can include 3D models, texts, sounds, graphics, or other multimedia elements. Therefore, AR can only be experienced through smartphones, tablets, special glasses, or other AR-supported devices. When users look at their surroundings through these devices, they see digital information interacting with the physical world. This allows them to enrich their experiences, concretize abstract concepts, and navigate in an interactive environment. These capabilities have increasingly made AR popular in education.

The aim of this research is to compile the advantages and disadvantages of AR in second language learning by bringing together previous studies. In the introduction section, the development of AR, its areas of use (especially with a focus on education), and the main AR applications are emphasized. In the scope and limitations section, numerical data on AR-related publications found in WoS, Scopus, and Google Scholar are presented in tabular form, and it is noted that the study is limited to second language teaching/learning studies. In the findings section, the data obtained from studies on second language learning are classified, compared, and the advantages and disadvantages of AR are presented in a systematic manner.

In the conclusion part of the study, it is emphasised why and how augmented reality can be used in teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, augmented reality, interactive learning, technology

Giriş

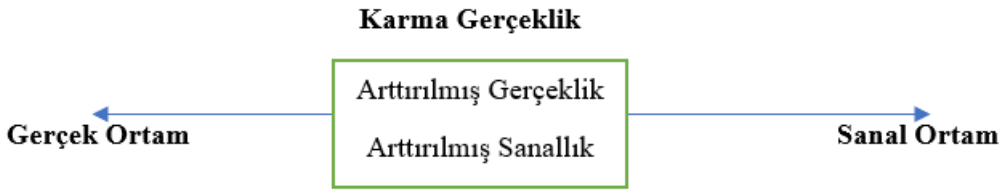
Arttırılmış Gerçeklik (AR), bilgisayar destekli sistemler aracılığıyla dijital bilgi ve nesnelerin, gerçek dünya üzerine yerleştirilmesiyle kullanıcılara zenginleştirilmiş bir deneyim sunan teknolojidir (Azuma, 1997; Godoy Jr, 2020). Bu teknoloji, gerçek zamanlı etkileşim sağlarken, fiziksel dünyayı sanal verilerle harmanlar ve kullanıcıların çevreleriyle dijital olarak etkileşimde bulunmalarına olanak tanır. Azuma'ya (1997) göre AR, kullanıcıların fiziksel dünyayı görüp bu dünya üzerine dijital bilgilerin eklenmesiyle oluşturulan bir ortamdır. AR, bu sayede sanal ve gerçek dünyayı birbirine entegre eder. Bu dijital bilgiler 3D modeller, metinler, sesler, grafikler veya diğer multimedya öğeleri olabilir. Bu yüzden AR, akıllı telefonlar, tabletler, özel gözlükler veya AR destekli diğer cihazlar aracılığıyla ancak deneyimlenebilir. Kullanıcılar, bu cihazlar aracılığıyla çevrelerine baktıklarında, dijital bilgilerin fiziksel dünya ile etkileşime girdiğini görürler. Bu onlara; deneyimlerini zenginleştirme, soyut kavramları somutlaştırma ve interaktif bir ortamda gezinme imkânı sağlar (Önaçan, vd., 2023).

Artırılmış gerçekliğin üç temel özelliği vardır;

1) Gerçek ortamda sanal ve gerçek nesnelerin kombinasyonu,

2) Sanal ve gerçek nesnelerin birbirleriyle hizalanması ve

3) Hem sanal hem de gerçek nesnelerin gerçek zamanlı olarak etkileşimli bir şekilde çalıştırılmasıdır (Milgram, vd.,1994). Arttırılmış gerçeklik Milgram, vd. tarafından aşağıdaki şekille açıklanmaya çalışılmıştır.



Şekil. Gerçeklik-Sanallık Sürekliliği (Milgram, vd.,1994).

Bu sürekli çizgide, bir uçta tamamen fiziksel olan " Gerçeklik " (Reality), diğer uçta ise tamamen dijital olan " Sanal Gerçeklik " (Virtuality) yer alır. Arada ise " Artırılmış Gerçeklik " (Augmented Reality) ve " Artırılmış Sanallık " (Augmented Virtuality) bulunur, bu alanlar fiziksel ve sanal dünyanın birbiriyle etkileşime girdiği aşamaları temsil eder.

Artırılmış gerçeklik oyunlardan eğitime, sağlık hizmetlerinden pazarlamaya kadar hayatımızın birçok farklı alanlarında kullanılmaktadır. Bu kapsamda AR eğitimde giderek yaygınlaşan bir araç haline gelmiştir. AR öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek, soyut kavramları somutlaştırmak ve öğrencilere interaktif bir öğrenme ortamı sunmak amacıyla kullanılmaktadır. Görsel ve interaktif öğrenme (anatomi), simülasyonlar (fen bilimleri ve mühendislik), tarih ve kültür, dil eğitimi, müze ve sanat eğitimi gibi alanlar AR'nin eğitimde kullanım alanlarına verilebilecek örneklerindendir (Veyis, 2024). AR kavramı ilk olarak 1990'larda ortaya çıkmıştır. Ancak o dönemde teknoloji oldukça yeni ve sınırlı kullanıma sahip olduğundan, 2000'lerin başında, AR teknolojisi daha fazla ilgi görmeye başlamıştır. Özellikle mobil cihazların ve bilgisayarların gelişmesiyle, eğitimde kullanılabilecek uygulamalar da geliştirilmeye başlanmıştır (Godoy Jr, 2020). Bu dönemdeki çalışmalar daha çok deneysel düzeyde ve sınırlı sayıda okul ve araştırma merkezinde kullanılmıştır. 2010'ların başında, akıllı telefonlar ve tabletler gibi taşınabilir cihazların yaygınlaşmasıyla AR teknolojisi eğitimde daha fazla yer almaya başlamıştır (Ferrer-Torregrosa, vd., 2015). Özellikle mobil uygulamalar sayesinde, AR'nin eğitimdeki potansiyeli fark edilmeye başlanmıştır. Bu dönemde birçok AR uygulaması ve yazılımı geliştirilmiştir. AR, özellikle STEM eğitiminde sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Pandemi döneminde uzaktan eğitimin popüler hale gelmesiyle AR, öğrencilere daha interaktif bir uzaktan öğrenme deneyimi sunmak için sıklıkla kullanılmıştır. Böylece eğitsel materyallerinin dijitalleşmesiyle birlikte, AR'nin rolü de giderek daha önemli hale gelmiştir (Akçayır, & Akçayır, 2016).

Bu kapsamda bu çalışmada AR uygulamalarının dil öğretiminde nasıl ve ne şekilde kullanılacağı üzerine değerlendirmeler yapılmıştır. AR'nin dil öğretiminde yeni öğrenme fırsatları sunarken, bazı zorlukları da beraberinde getirdiği tartışılmıştır. AR'nin eğitimde uygulanmasıyla ilgili ortaya çıkabilecek teknolojik, pedagojik ve öğrenme sorunlarını özetleyip bazı sorunlara yönelik olası çözümler getirilmiştir. Ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde artırılmış gerçeklik uygulamalarına yer veren çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu sebeple arttırılmış gerçeklik araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı ile ilgili araştırma analizlerimize ve tartışmalarımıza dayanarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde arttırılmış gerçeklik kullanımına yönelik öneriler sunulmuştur.

YÖNTEM

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde arttırılmış gerçeklik kullanımına yönelik değerlendirme, ilgili literatür taranarak yapılmıştır. Yapılan literatür taramasında bazı anahtar

kelimeler kullanılmıştır. "Arttırılmış gerçeklik, eğitimde arttırılmış gerçeklik, yabancı dil öğretiminde arttırılmış gerçeklik ve Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi nde arttırılmış gerçeklik" anahtar kelimeleri sıklıkla tercih edilmiştir. Veri tabanı olarak "WOS, Scopus ve Google Scholar" taranmıştır. Taranan zaman dilimi ise 2000-2024 yıllarını kapsamıştır.

BULGULAR

Artırılmış Gerçeklik (AR), eğitimde giderek daha fazla kullanılmakta ve öğrenme süreçlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Katkılarının yanı sıra kısıtlı sayıda dezavantajları da vardır.

Arttırılmış gerçekliğin avantajları

►Somutlaştırma ve Görselleştirme

AR, soyut kavramları ve teorik bilgileri görselleştirerek öğrencilerin daha iyi anlamalarını sağlar. Özellikle fen bilimleri, matematik veya mühendislik gibi alanlarda, karmaşık yapıların ve süreçlerin 3D modellerle somutlaştırılması öğrenmeyi kolaylaştırır (Wu, vd., 2013).

►İnteraktif ve Katılımcı Öğrenme

AR, öğrenme sürecini pasif olmaktan çıkararak, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder. Etkileşimli deneyimler sayesinde öğrenciler, ders içeriğiyle daha derinlemesine etkileşime girer, bu da öğrenme sürecini daha eğlenceli ve motive edici hale getirir (Bacca, vd., 2014).

►Anında Geribildirim ve Kişiselleştirme

AR, öğrencilere anında geri bildirim verebilir ve her öğrencinin bireysel öğrenme hızına uyum sağlayabilir. Bu, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanır ve hatalarını anında düzeltmelerine yardımcı olur (Garzon, vd., 2019).

►Erişilebilirlik ve Uzaktan Eğitim

AR teknolojisi, öğrencilerin sınıf dışında da öğrenmelerine olanak tanır. Özellikle uzaktan eğitimde, AR uygulamaları öğrencilere laboratuvar deneyleri, tarihi yerler veya biyolojik yapılar gibi gerçek dünyada fiziksel olarak erişilemeyecek yerleri keşfetme imkânı sunar (Ibáñez & Delgado-Kloos, 2018).

►Motivasyonu Artırma

AR, oyunlaştırma unsurları ve gerçek zamanlı etkileşimlerle öğrencilerin motivasyonunu artırır. Eğlenceli ve ilgi çekici öğrenme ortamları, öğrencilerin derse olan ilgisini yükseltebilir (Di Serio, vd., 2013).

Arttırılmış gerçekliğin dezavantajları

►Yüksek Maliyet

AR teknolojisinin uygulanması genellikle maliyetlidir. Donanım ve yazılım gereksinimleri (örneğin, AR gözlükleri veya güçlü mobil cihazlar), okullar ve eğitim kurumları için önemli bir mali yük oluşturabilir (Bower, vd., 2014).

►Teknolojiye Bağımlılık

AR, öğrencilerin teknolojik araçlara bağımlı hale gelmesine yol açabilir. Teknoloji kullanımına aşırı derecede bağlı öğrenme modelleri, öğrencilerin klasik öğrenme yöntemlerinden uzaklaşmalarına ve dijital araçlara aşırı güvenmelerine neden olabilir (Santos vd., 2016).

►Teknik Sorunlar

AR uygulamalarının kullanımı sırasında yaşanan teknik problemler (örneğin, yazılım hataları, cihazın yetersizliği veya internet bağlantısı sorunları), öğrenme deneyimini kesintiye uğratabilir ve öğrencilerin motivasyonunu düşürebilir (Dunleavy vd., 2008).

►Öğretmenlerin Yetersiz Eğitimi

AR teknolojisinin etkin bir şekilde kullanılması, öğretmenlerin bu teknolojiye hakim olmasını gerektirir. Ancak, birçok öğretmen AR'nin nasıl kullanılacağı konusunda yeterli eğitimi almamış olabilir, bu da teknolojinin eğitimde etkin bir şekilde kullanılmasını sınırlayabilir (Wei vd., 2021).

►Öğrenme Sürecini Karmaşıklaştırma Riski

AR'nin aşırı kullanımı, öğrencilerin dikkatini dağıtabilir veya öğrenme sürecini karmaşıklaştırabilir. Bazı öğrenciler, çok fazla görsel ve işitsel uyaranla karşılaştıklarında ders içeriğinden uzaklaşabilir (Wu, vd., 2013).

Eğitimde Kullanılan Başlıca Arttırılmış Gerçeklik (AR) Uygulamaları

Arttırılmış Gerçeklik (AR) teknolojisi, eğitim ortamlarında giderek daha fazla kullanılmaya başlamıştır. Bu teknoloji, öğretim materyallerini zenginleştirerek, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkileşimli ve anlamlı hale getirmektedir. Eğitimde istenen hedefe göre kullanılan çok çeşitli AR uygulamaları vardır. Bu uygulamaların en çok kullanılanları aşağıda verilmiştir.

1. Google Arts &Culture

Google Arts &Culture, öğrencilere sanal ve artırılmış gerçeklik deneyimleri sunan bir uygulamadır. Bu uygulama, öğrencilere dünyanın dört bir yanını keşfetme, tarihi olayları görme ve karmaşık bilimsel kavramları anlamalarına yardımcı olma fırsatı sunar. Öğretmenler bu uygulamayı kullanarak öğrencileri sanal turlarla yönlendirebilir ve öğrenmeyi daha etkili hale getirebilirler (Peterson, 2020; https://artsandculture.google.com/ Erişim tarihi: 19.09.2024).

2. Mondly AR

Mondly AR, dil öğrenimini artırılmış gerçeklik (AR) teknolojisiyle birleştiren bir mobil uygulamadır. Kullanıcılar, sanal karakterlerle etkileşime geçerek gerçek zamanlı konuşma pratiği yapabilir ve kelime öğrenimini eğlenceli hale getirebilirler. Bu uygulama, özellikle sözel ve işitsel becerileri geliştirmeye odaklanır ve AR sayesinde öğrenme deneyimini daha sürükleyici kılar. 2020'deki bir incelemeye göre, Mondly AR, kullanıcıların öğrenme sürecine daha fazla motive olmalarına katkıda bulunmuştur ve geleneksel dil öğrenim yöntemlerinden daha etkili olduğu gözlemlenmiştir (Nushi, vd., 2023; https://www.mondly.com/ar Erişim tarihi: 19.09.2024).

3. HP Reveal Aurasma

HP Reveal Aurasma, kullanıcıların etrafındaki fiziksel dünya ile dijital içerikleri birleştirerek etkileşim kurmalarını sağlayan bir uygulamadır. Öğrenciler, bu uygulama ile belirli bir nesneye veya görüntüye kamera tuttuklarında, ilgili konu hakkında dijital bilgiler (videolar, ses dosyaları, metinler vb.) alabilirler. Bu uygulama, özellikle tarih ve sanat derslerinde sıklıkla kullanılmaktadır (Gün & Bilgen, 2022, https://egitiminyeniyuzuweb20araclari.wordpress.com/aurasma/ Erişim tarihi: 19.09.2024).

4. Merge Cube

Merge Cube, öğrencilerin fiziksel bir nesneyi ellerinde tutarak dijital dünyayla etkileşime girmelerini sağlar. AR teknolojisi ile çalışan bu uygulama, öğrencilere 3D modellerle etkileşimde bulunma, anatomik yapıları inceleme, bilimsel deneyler yapma gibi olanaklar sunar. Bu sayede, karmaşık kavramlar somut hale getirilir (Bower, vd., 2014; https://mergeedu.com/cube Erişim tarihi: 19.09.2024).

5. AR Flashcards

AR Flashcards, öğrencilerin temel bilgileri öğrenmelerine yardımcı olan bir uygulamadır. Öğretmenler, bu uygulama ile kartlar üzerinde 3D nesneler ve animasyonlar oluşturarak, örneğin hayvanlar, şekiller veya harfler gibi konular hakkında ders verebilirler. Özellikle ilkokul seviyesindeki öğrenciler için etkili bir öğrenme aracıdır (Billinghurst & Dünser, 2012; https://arflashcards.com/ Erişim tarihi: 19.09.2024)

6. 4DAnatomy

4D Anatomy, biyoloji ve sağlık bilimleri derslerinde kullanılan bir AR uygulamasıdır. Bu uygulama, insan vücudunun çeşitli bölümlerini 3D modeller halinde sunar. Öğrenciler, vücudun farklı organlarını ve sistemlerini inceleyebilir ve bu sayede anatomi derslerini daha interaktif hale getirebilirler (Moro, vd., 2017; https://www.4danatomy.com/study, Erişim tarihi: 19.09.2024).

7. QuiverVision

Quiver, öğrencilerin boyadıkları resimleri artırılmış gerçeklik yardımıyla canlandırmalarını sağlayan bir uygulamadır. Özellikle küçük yaştaki öğrenciler için renkleri ve şekilleri öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirir. Öğrenciler, boyadıkları hayvanlar veya nesnelerin hareket ettiğini ve etkileşimli hale geldiğini görerek öğrenme süreçlerine daha fazla katılım sağlarlar (https://quivervision.com/, Erişim tarihi: 19.09.2024)

8. JigSpace

JigSpace, öğrencilere karmaşık bilimsel kavramları görselleştirme ve keşfetme fırsatı sunan bir AR uygulamasıdır. Öğrenciler, atom yapıları, motorlar ve güneş sistemi gibi konuları 3D modellerle keşfedebilir ve dersleri daha anlamlı hale getirebilirler (Ibáñez, & Delgado-Kloos, 2018; https://www.jig.space/ Erişim tarihi:20.09.2024).

9. SkyView

SkyView, astronomi derslerinde kullanılan bir AR uygulamasıdır. Öğrenciler, akıllı cihazlarının kameralarını gökyüzüne tutarak, gezegenleri, yıldızları ve takımyıldızlarını öğrenebilirler. Bu uygulama, öğrencilere gerçek zamanlı bir astronomi deneyimi sunarak, astronomiyi daha erişilebilir ve eğlenceli hale getirir (Hau Ho, vd.,2011; https://skyview-free.tr.aptoide.com/app Erişim tarihi:20.09.2024).

Arttırılmış Gerçekliğin Dil Öğretiminde Kullanılması

Dil öğretiminde AR'nin kullanımı, dil öğrenme süreçlerini hem etkili hem de eğlenceli hale getirerek, öğrenenlerin dikkatini çekmek ve motivasyonlarını artırmak için güçlü bir araç olarak görülmektedir. Bu bağlamda, AR'nin dil öğretiminde kullanılması üzerine yapılan araştırmalar, bu teknolojinin öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmede önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır (Akçayır ve Akçayır, 2016; Bilgekağan, vd. 2023; Godwin-Jones, 2016; Huang, vd., 2013; Kukulska-Hulme & Traxler, 2019; Kwon, M. J. & Lee, H. Y., 2020; Hwang, 2013).

Dil öğrenme sürecinde soyut kavramların somutlaştırılması önemli bir zorluktur. AR, gerçek dünya ile dijital içerikleri birleştirerek kelimelerin ve dil yapıların daha anlamlı hale gelmesini sağlar. Örneğin, kelimeler, cümle yapıları veya kültürel bağlamlar AR ile doğrudan görselleştirilerek, öğrenenlerin bu kavramları daha kolay bir şekilde kavramalarına yardımcı olur (Kukulska-Hulme & Traxler, 2019). Soyut kavramlar bağlam

AR teknolojileri, öğrenenlerin etkileşimde bulunmasını teşvik eden işbirlikçi öğrenme ortamları yaratır. Özellikle dil öğretiminde, sınıf içi aktivitelerde öğrencilerin bir arada çalışarak AR uygulamaları üzerinde ortak görevler gerçekleştirmeleri, dil becerilerini aktif olarak kullanmalarını sağlar (Lin & Hwang, 2018). AR üzerinden oynanacak bir oyun

AR, öğrenenlerin dilin kültürel bağlamını daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Özellikle ikinci bir dil öğrenirken, dilin ait olduğu kültürel bağlam büyük önem taşır. AR ile öğrenenler, gerçek dünyadaki nesnelerle etkileşime girerek, dili kullanma bağlamlarını daha iyi kavrayabilirler (Godwin-Jones, 2016). Örneğin öğrenciler dünyadaki tarihi bir mekanı AR uygulaması ile gezerek, hem kültürel bir etkileşim sağlamış hem de yeni kelimeler öğrenmiş olur.

AR uygulamalarının temel dil becerilerini geliştirici etkilerini mevcuttur. Özellikle okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinin öğrenilmesi sırasında AR, öğrenenlerin bu becerilere daha fazla maruz kalmalarını sağlar. Özellikle AR ile oluşturulan etkileşimli hikâyeler ve oyun temelli uygulamalar, dil öğrenme sürecini destekler (Huang, vd., 2013). Öğrenciye sanal ortamda sunacağı market, restoran veya hastane gibi gündelik hayat deneyimleri öğrencinin konuşma becerisini geliştirir.

Kwon, ve Lee, (2020), AR'nin dil öğretiminde kullanımına yönelik bir çalışmalarında AR teknolojisinin Korece öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmedeki etkisi incelenmişlerdir. Çalışmanın sonuçları, AR destekli dil öğretimi uygulamalarının, öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı ve konuşma becerilerini geliştirdiği yönünde olumlu sonuçlar ortaya koymuştur.

Hwang, (2013), AR'nin İngilizce öğrenme süreçlerine katkısını incelemişlerdir. Bu çalışmada, AR destekli dil öğretimi uygulamalarının, öğrencilerin kelime bilgilerini artırma ve sözcük dağarcığını genişletme açısından önemli katkılar sunduğu görülmüştür.

Akçayır ve Akçayır, (2016) yabancı dil öğretiminde arttırılmış gerçeklik uygulamalarının kelime öğrenimine ve kalıcılığa etkisi çalışmalarında AR uygulamalarının kelime öğreniminde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. AR teknolojisi sadece öğrencilerin kelime öğreniminde olumlu katkı sağlamamış, aynı zamanda öğrenilen kelimelerin kalıcılığını da sağlamıştır.

Bilgekağan, vd. (2023) İngilizce eğitimi için en etkili artırılmış gerçeklik uygulamasının seçimi çalışmlarında AR,nin dil öğretiminde motivasyonu arttırdığı ve işbirlikçi öğrenmeyi desteklediğini belirtmişlerdir.

Arttırılmış Gerçekliğin Dil Öğrenimine Katkıları

a) Motivasyon Artışı

AR, öğrencilerin dil öğrenimine olan ilgisini artıran eğlenceli ve interaktif bir ortam sunar. Bu, özellikle oyunlaştırılmış AR uygulamalarıyla daha da pekişir. AR'nin sunduğu bu etkileşimli ortam, öğrencilerin derse olan ilgisini canlı tutar ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlar. Di Serio vd,, (2013), AR kullanımı ile dil öğrenen öğrencilerin

motivasyonlarının, geleneksel yöntemlerle öğrenen öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu belirlemiştir (Çavaş vd., 2004).

b) Gerçek Dünya Bağlamında Dil Kullanımı

AR, öğrencilerin dili gerçek dünyada kullanmalarını teşvik eden bir bağlam sunar. Öğrenciler, çevrelerindeki nesnelerle etkileşime geçerek dil yapılarını pratik edebilirler. Bu, öğrenilen dilin doğrudan uygulamaya geçirilmesini sağlar ve öğrencilere doğal bir öğrenme ortamı sunar. Dunleavy vd,. (2008), AR'nin özellikle dilin kullanıldığı bağlamlarda etkili olduğunu ve öğrencilerin bu bağlamları deneyimleyerek dili daha hızlı öğrendiğini ortaya koymuştur (Çavaş vd., 2004).

c) Çok Duyulu Öğrenme

AR, sadece görsel değil, işitsel ve dokunsal unsurlar da sunarak çok duyulu bir öğrenme ortamı yaratır. Bu sayede, öğrenciler dili sadece okuyarak değil, aynı zamanda görerek, dinleyerek ve deneyimleyerek öğrenirler. Bu öğrenme biçimi, özellikle farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için faydalıdır (Çavaş vd., 2004). Ibáñez, vd.. (2020), çok duyulu öğrenmenin AR ile desteklenmesinin öğrencilerin dil öğrenme performansını artırdığını göstermiştir.

Arttırılmış Gerçekliğin Dil Öğrenimindeki Zorlukları

a) Teknolojik Gereksinimler

AR tabanlı dil öğrenim araçları, genellikle ileri teknoloji gerektirir. Özellikle düşük gelirli veya teknolojik altyapısı sınırlı bölgelerde bu teknolojilere erişim sağlamak zor olabilir. Ayrıca, öğrenenlerin bu teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmesi için teknik bilgiye sahip olmaları gerekebilir. Bacca, vd., (2014), AR tabanlı öğrenme araçlarının kullanılabilirliğinin düşük teknolojik altyapıya sahip bölgelerde sınırlı olduğunu belirtmiştir (Kaleci ve Tüzün, 2016).

b) Dikkat Dağınıklığı

AR, öğrencilerin dikkatini çekmek için etkili olsa da, bazen aşırı görsel ve işitsel uyarıcılar öğrencilerin odaklanmasını zorlaştırabilir. Özellikle dil öğreniminde, gereğinden fazla görsel uyaran öğrencilerin asıl öğrenme materyaline dikkatini dağıtabilir (Kaleci ve Tüzün, 2016). Hwang (2013), bazı öğrencilerin AR uygulamalarıyla etkileşim sırasında asıl öğrenme hedefinden sapma eğiliminde olduklarını ve dikkatlerinin dağıldığını rapor etmiştir.

c) İçerik Üretimi ve Uyumluluğu

AR ile dil öğrenimi için uygun içerik üretimi zaman alıcı ve maliyetli olabilir. Ayrıca, AR tabanlı uygulamaların dil öğretim programlarına entegre edilmesi her zaman kolay olmayabilir. Öğretmenler, bu teknolojiyi sınıf ortamına uygun şekilde kullanmakta zorluk çekebilirler (Kaleci ve Tüzün, 2016). Billinghurst ve Dunsuer (2012), AR tabanlı dil öğrenme materyallerinin üretiminin maliyetli olduğunu ve öğretmenlerin bu içerikleri kullanma konusunda teknik desteğe ihtiyaç duyduğunu vurgulamıştır.

Arttırılmış gerçekliğin yukarıda belirtilen ölçütler doğrultusunda katkıları ve zorlukları bakımından karşılaştırmalı değerlendirmesi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Arttırılmış gerçekliğin ölçütler doğrultusunda katkıları ve zorlukları bakımından karşılaştırmalı değerlendirmesi

Karşılaştırmalı Değerlendirme

Ölçüt	Katkıları	Zorlukları
Motivasyon	Oyunlaştırma ve etkileşimle yüksek motivasyon	Aşırı uyarıcılar dikkat dağıtıcı olabilir
Gerçek Dünya Bağlamı	Dili gerçek dünyada kullanma imkânı	Gerçek dünyadaki tüm bağlamlar her zaman modellenemez
Öğrenme Stilleri	Çok duyulu öğrenme imkânı	Farklı öğrenme stillerine tam uyum sağlayamama
Teknolojik Gereksinimler	İleri teknoloji sayesinde zengin öğrenme deneyimi	Yüksek maliyet ve sınırlı erişim
İçerik Üretimi	Öğrencilere özel içerik ve geri bildirim	İçerik üretimi maliyetli ve zaman alıcı

AR Konulu Çalışmaların Sayısal Verileri

Arttırılmış Gerçeklik (AR) konulu yayınların sayısal verileri, çeşitli akademik veri tabanları üzerinden toplanarak analiz edilebilir. Web of Science (WoS), Scopus ve Google Akademik (Google Scholar) gibi platformlar, akademik çalışmaların sayısal olarak taranabileceği en önemli kaynaklardır. Bu veriler, AR alanındaki araştırma eğilimlerini, yaygınlık düzeyini ve konunun hangi alanlarda daha fazla incelendiğini gösterir.

AR uygulamaları 2000'li yılllardan itibaren daha fazla kullanılmaya başlandığı için bu araştırmaya 2000-2024 yılları arasında yapılan çalışmalar dahil edilmiştir.

1. Web of Science (WoS)

Web of Science, akademik literatürün kapsamlı bir şekilde taranmasına olanak tanınan ve genellikle yüksek kaliteli, hakemli dergilerde yayımlanan çalışmaları içermektedir. AR konulu yayınlar, eğitim, sağlık, mühendislik ve diğer birçok disiplinle ilişkili olarak WoS'da yer almaktadır.

WoS'da 2000-2024 yılları arasında "augmented reality" başlığı altında 42,751 akademik makale ve konferans bildirisi yer almaktadır. Bu yayınlar, özellikle bilgisayar bilimleri, mühendislik, tıp ve eğitim alanlarında yoğunlaşmıştır. AR ile ilgili en çok araştırma yapılan alanlar; bilgisayar bilimi, mühendislik, eğitim teknolojileri, ve tıp olmuştur. AR'nin eğitimde kullanılmasına ilişkin yapılan taramada ise 10,295 yayın olduğu tespit edilmiştir. AR'nin dil eğitiminde kullanılmasına ilişkin ise 585 yayın bulunmuştur (Web of Science, 2024, Erişim tarihi: 15.09.2024).

2. Scopus

Scopus, dünya genelinde geniş bir akademik veri tabanıdır ve birçok dergi ve konferans bildirisini içerir. AR üzerine yapılan araştırmalar, Scopus'ta da hızla artmaktadır. Yayın Sayısı 2000-2024 yılları arasında "augmented reality" terimiyle yapılan aramalarda yaklaşık 58,619 yayına ulaşılmaktadır. Bu yayınlar, mühendislik, sağlık bilimleri, eğitim ve sosyal bilimler gibi tüm alanları kapsamaktadır. AR'nin eğitimde kullanılmasına ilişkin yapılan taramada ise 9,035 yayın olduğu tespit edilmiştir. AR'nin dil eğitiminde kullanılmasına ilişkin ise 572 yayın bulunmuştur (Scopus, 2024, Erişim tarihi: 15.09.2024).

3. Google Akademik (Google Scholar)

Google Scholar, daha geniş bir yayın yelpazesi sunan ve yalnızca hakemli makaleler değil, tezler, raporlar ve diğer akademik belgeleri de içeren bir platformdur. Bu nedenle, Google Akademik'te AR ile ilgili daha geniş bir veri seti bulunabilir. Google Scholar'da "augmented reality" başlığı altında 2000-2024 yılları arasında 1.460.000 yayın bulunmaktadır. Google Scholar, sadece akademik makaleleri değil, aynı zamanda tezler, kitaplar ve teknik raporlar gibi daha geniş bir yelpazeyi de içerdiği için bu sayı oldukça yüksektir. Eğitim, bilgisayar bilimleri, sosyal bilimler, mühendislik ve tıp Google Scholar üzerinde AR ile ilgili en çok çalışmanın yapıldığı alanlardır. AR'nin eğitimde kullanılmasına ilişkin yapılan taramada ise 420.000 yayın olduğu tespit edilmiştir. AR'nin dil eğitiminde kullanılmasına ilişkin ise 307.000 yayın bulunmuştur. Sadece 2024 yılında ise 29.100 yayın yapıldığı tespit edilmiştir (Google Scholar, 2024, Erişim tarihi: 15.09.2024).

Yayın sayıları açısından Google Scholar en geniş kapsamı sunarken, Scopus ve WoS daha nitelikli ve hakemli kaynaklara odaklanmaktadır.

Sonuç

Arttırılmış gerçeklik (AR), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli fırsatlar sunan yenilikçi bir teknolojidir. AR'nin sağladığı görsel ve işitsel unsurlar, dilin soyut yapılarının somutlaştırılmasına yardımcı olurken, öğrencilerin dili gerçek dünya bağlamında deneyimlemelerini mümkün kılar. Türkçenin öğreniminde, özellikle kelime bilgisi, dil bilgisi ve kültürel bağlamın öğretilmesinde AR'nin büyük bir potansiyele sahip olduğu görülmektedir.

Türkçe gibi kendine özgü bir dil yapısına sahip bir dili öğrenmek, birçok yabancı öğrenci için zorlu olabilir. AR, bu süreci kolaylaştırarak dil öğreniminin daha anlamlı ve bağlamsal olmasını sağlar. Kelime öğreniminde, AR'nin sunduğu üç boyutlu görseller ve animasyonlar, kelimelerin somut nesnelerle ilişkilendirilmesini sağlar ve bu da öğrenme sürecini hızlandırır (Gün & Bilgen, 2022). Dil bilgisi öğretiminde ise AR, karmaşık yapıları görselleştirir ve öğrencilere bu yapıları dinamik bir şekilde uygulama imkânı tanır. Ayrıca, AR tabanlı simülasyonlar ve kültürel içerikler, öğrencilerin dilin sosyal ve kültürel boyutlarını keşfetmelerine olanak tanıyarak dilin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlar (Veyis, 2024).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde AR'nin kullanımı, dil öğrenenlerin motivasyonunu artırarak dil becerilerinin daha etkili bir şekilde gelişmesine katkı sağlayabilir. Öğrenciler, AR destekli uygulamalarla daha interaktif, eğlenceli ve anlamlı bir öğrenme deneyimi yaşar. Ancak, AR'nin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için uygun teknolojik altyapının sağlanması ve içeriklerin öğrenme hedeflerine uygun bir şekilde geliştirilmesi gereklidir ((Gün & Bilgen, 2022).

Sonuç olarak, AR'nin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılması, dil öğrenme sürecini zenginleştirirken, öğrenenlerin dil becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirmelerine olanak tanır. Bu teknoloji, Türkçenin öğretiminde yeni bir çağ açarak, dil öğrenme süreçlerini daha erişilebilir, etkileşimli ve keyifli hale getirebilir. Bu kapsamda, AR teknolojisini öğretim ortamlarında etkin bir şekilde kullanabilmek için birtakım teknolojik araçlar (akıllı telefon, bilgisayar, tablet…) ve internet ihtiyacı karşılanmalıdır. Ayrıca Türkçe dilinin bir takım AR uygulamalarında dil seçeneği olarak yerini alması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Akçayır, M. & Akçayır, G. (2016). Yabancı dil öğretiminde arttırılmış gerçeklik uygulamalarının kelime öğrenimine ve kalıcılığa etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18,* 331-345. DOI:10.9775/kausbed.2016.017

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments 6*(4), 355-385.

Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., & Kinshuk. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Educational Technology & Society, 17*(4), 133-149.

Billinghurst, M., & Duenser, A. (2012). Augmented reality in the classroom. *Computer,* 45(7), 56-63.

Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented reality in education – Cases, places and potentials. *Educational Media International*, 51(1), 1-15.

Çavaş, B., Çavaş, P. H. & Can, B. T. (2004). Eğitimde sanal gerçeklik. *The Turkish Online Journal of Educational Technology –TOJET, 3*(4), 110-116.

Di Serio, Á., Ibáñez, M. B., & Kloos, C. D. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education*, *68*, 586-596.

Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2008). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 7-22.

Ferrer-Torregrosa, J., Torralba, J., Jimenez, M. A., García, S., & J. M. Barcia, J. M., (2015). ARBOOK: Development and assessment of a tool based on augmented reality for anatomy. *J. Sci. Educ. Technol., 24*(1), 119–124. doi: 10.1007/s10956-014-9526-4.

Garzon, J., Pavon, J., York, S., & Baldiris, S. (2019). Systematic review and meta-analysis of augmented realityin educational settings. V*irtual Reality, 23,* 447–459. https://doi.org/10.1007/s10055-019-003799

Godoy JR, C. (2020). Augmented reality for education: A review. *International Journal of Innovative Science and Research Technology, 5*(6), 39-45.

Godwin-Jones, R. (2016). Augmented reality and language learning: From annotated vocabulary to place-based mobile games. *Language Learning & Technology, 20*(3), 9-19.

Google Scholar. (2024). "Augmented Reality" konulu yayın verileri.

Gün, M. & Bilgen, D. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime öğretirken kullanılabilecek bir artırılmış gerçeklik uygulaması örneği: Aurasma. *International Journal of Language Academy, 10* (4), 60-70.

Hau Ho, S., & Lee, W. Lam, C. (2011). *Enhancing learning experience of students withspecific learning difficulties with augmented reality: a pilot study*. The 3rd Asian Conference on Education, Osaka, Japan.

Huang, H. M., Liaw, S. S., & Lai, C. M. (2013). Exploring learner acceptance of the use of virtual reality in medical education: a case study of desktop and projection-based display systems. *Interactive Learning Environments, 24*(1), 3–19. https://doi.org/10.1080/10494820.2013.817436

Hwang, G. J., Yang, L. H., & Wang, S. Y. (2013). A concept map-embedded augmented reality system for location-based collaborative learning. *Computers & Education, 69*, 121-130.

Ibáñez, M. B., & Delgado-Kloos, C. (2018). Augmented reality for STEM learning: A systematic review. *Computers & Education, 123*(2), 109-123.

Kaleci, D. ve Tüzün, H. (2016). *Eğitim teknolojilerinde yeni eğilimler: Sanal gerçeklik uygulamaları.* 10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS), (ss. 547-555). Rize.

Kukulska-Hulme, A., & Traxler, J. (2019). Mobile learning and augmented reality. In *The Handbook of Language Learning and Technology,* 137-148. Routledge.

Kwon, M. J., & Lee, H. Y. (2020). The effect of augmented reality on foreign language speaking skill acquisition. *Journal of Educational Technology & Society, 23*(1), 120-135.

Milgram, P. & Kishino, F. A. (1994). Taxonomy of mixed reality visual displays. *IECE Transactions on Information and Systems (Special Issue on Networked Reality) E77-D* (12), 1321 - 1329.

Moro, C., Štromberga, Z., Raikos, A., & Stirling, A. (2017). The effectiveness of virtual and augmented reality in health sciences and medical anatomy. *Anatomical Sciences Education, 10*(6), 549-559.

Nushi, M., Fattahi, N., & Ebn-Abbasi, F. (2023). An evaluative review of Mondly: A MobileLanguage Learning Application. *The EuroCALL Review, 30*(2), 69-85. https://doi.org/10.4995/eurocall.2023.15763

Önaçan, M., Ateş, V., Medeni, T., Soylu, D., & Kulakoğlu, S., (2023). Selection of the most effective augmented reality application for english education. *Bilişim Teknolojileri Dergisi, 16*(4), 299-312.

Peterson, M. (2020). *Virtual and augmented reality in education*. Springer.

Santos, M. E. C., Chen, A., Taketomi, T., Yamamoto, G., Miyazaki, J., & Kato, H. (2016). Augmented reality learning experiences: Survey of prototype design and evaluation. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 11(1), 38-56.

Scopus. (2024). "Augmented Reality" konulu yayın verileri.

Veyis, F., (2024). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde artırılmış gerçeklik kullanımına yönelik öneriler*, II Uluslararası Yabancı Dil Eğitiminde Güncel Meseleler Bilimsel Sempozyumu Bildiri Kitabı, Turkistan. ISBN 978-601-339-303-2

Web of Science. (2024). "Augmented Reality" konulu yayın verileri.

Wei, C. Y., Kuah, Y. C., Ng, C. P., & Lau, W. K. (2021). Augmented reality (ar) as an enhancement teaching tool: Are educators ready for it?. *Contemporary Educational Technology, 13*(3), ep303. https://doi.org/10.30935/cedtech/10866

Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, *62*, 41-49.

Eğitimde Entelektüel Mülkiyet Hakları ile İlgili Çalışmaların Bibliyometrik Analizi[1]

Doç. Dr. Beytullah Karagöz

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doi: 10.5281/zenodo.14262465

Özet

Bu çalışma eğitim alanında entelektüel mülkiyet haklarına yönelik yapılan araştırmaların bibliyometrik analizini sunmaktadır. Entelektüel mülkiyet hakları, eğitimdeki önemi ve etkisi giderek artan bir konu olup, çalışma alandaki bilimsel araştırmaların kapsamlı ve bütüncül bir incelemesini ortaya koymaktadır. Çalışmada bibliyometrik yöntemler kullanılarak Web of Science akademik veritabanında yer alan konu alanı ile ilgili hakem denetimli makalelerin analizi yapılmıştır. Bu kapsamda eğitim alanında yapılan entelektüel mülkiyet haklarıyla ilgili araştırmaların yayın trendleri, en sık kullanılan kavramlar, aktif ülkeler, önde gelen araştırmacılar ve kurumlar gibi çeşitli yönleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda eğitim araştırmaları alanında entelektüel mülkiyet haklarıyla ilgili araştırmalarının önemli bir akademik konu olduğu görülmüştür. Analiz, eğitimde entelektüel mülkiyet hakları araştırmalarının ağırlıklı olarak üniversite düzeyinde ele alındığını ortaya koymaktadır. Mevcut araştırma görüntüsü entelektüel mülkiyet hakları eğitim sürecinin okul çağının erken dönemlerinde başlaması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, bulgulara dayalı olarak entelektüel mülkiyet hakları ile kitlesel açık çevrim içi dersler arasındaki ilişkinin araştırılması önerilebilir. Çalışma entelektüel mülkiyet hakları alanında ileriye dönük araştırmalara ışık tutacak önemli bir kaynak olabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim araştırmaları, entelektüel mülkiyet hakları, entelektüel mülkiyet hakları eğitimi, bibliyometrik analiz, patent

Absract

This study presents a bibliometric analysis of research on intellectual property rights in the field of education. Intellectual property rights are an increasingly important and impactful topic in education, and this study offers a comprehensive and holistic examination of scientific research in this area. Using bibliometric methods, an analysis of peer-reviewed articles from the Web of Science academic database was conducted. The study examines various aspects such as publication trends, frequently used concepts, active countries, leading researchers, and institutions involved in intellectual property rights research within the field of education. The findings reveal that intellectual property rights are a significant academic topic in educational research. The analysis indicates that research on intellectual property rights in education is predominantly conducted at the university level. The current research landscape suggests that intellectual property rights education should begin in the early stages of schooling. Additionally, based on the findings, it is recommended to investigate the relationship between

[1] Bu çalışmanın ilk hali Hacettepe Üniversitesi BBY 707 Entelektüel Mülkiyet Hakleri dersinde sunulmuştur.

intellectual property rights and massive open online courses (MOOCs). This study could serve as a valuable resource for future research in the field of intellectual property rights.

Keywords: Educational research, intellectual property rights, intellectual property rights education, bibliometric analysis, patent

Giriş

Bilgi çağında eğitim sistemlerinin merkezinde etkin rol oynayan temel kavramlardan biri de entelektüel mülkiyet (fikri mülkiyet) haklarıdır. Entelektüel mülkiyet terimi, telif haklarını, patentleri, faydalı modelleri, endüstriyel tasarımları, coğrafi işaretleri, marka, benzeri işaret ve sembol ve logoları ve yarı iletken ürünlerin topografyalarını kapsayan bir şemsiye kavram olarak kullanılmaktadır (Tekinalp, 2012). Bu bağlamda entelektüel mülkiyetin insan zekâsının, entelektüel birikiminin, zihinsel yaratıcılığının ortaya çıkarmış olduğu, müzikten, edebiyata, endüstriyel tasarımlardan bilimsel buluşlara kadar uzanan geniş bir yelpaze içinde yer alan tüm ürünleri kapsadığı söylenebilir (Yücekal, 2003).

Eğitim ortamlarında yaratıcı bilimsel keşif ve ürünler, toplumun ilerlemesi ve gelişimi için yaşamsal öneme sahiptir. Bu nedenle, eğitim süreçlerinde entelektüel mülkiyet haklarının korunması ve teşvik edilmesi, öğrenme ortamlarının ve öğrencilerin sürdürülebilir başarısının temelini oluşturmaktadır. Zira entelektüel mülkiyet, bu süreçlerde öğrencileri yenilikçiliğe teşvik etmekte, sanatsal üretim ve bilimsel araştırma etkinliğini desteklemektedir. Aynı zamanda eğitim ortamları açısından çağdaş eğitim-öğretim materyallerinin üretilmesine de katkı sunmaktadır.

Entelektüel mülkiyet hakları, eğitim alanında farklı boyutlarda etkiler gösterir. Eğitimciler ve akademisyenler, araştırma ve öğretim faaliyetlerini yürütürken eserlerinin korunması ve kullanımı konusunda haklarını bilmek ve kullanmak istemektedir. Aynı şekilde, öğrenciler de kendi yaratıcı çalışmalarının korunması ve tanınması için entelektüel mülkiyet haklarına gereksinim duyarlar. Bu haklar, öğrencilerin daha fazla eser yaratma motivasyonunu güçlendirdiği gibi onları daha bağımsız düşünce ve yaratıcılık süreçlerine yönelmeye özendirmektedir (Tonta, 2003).

Ancak, entelektüel mülkiyet hakları ile eğitim arasında denge kurmak son derece güç bir husustur. Çünkü bilginin özgürce paylaşılması ve yayılması eğitimin temel ilkelerindendir. Ayrıca yaratıcı çalışmalara saygı göstermek ve bu çalışmaların özgün yaratıcılarına ait olduğunu kabul etmek merkezi bir konudur (Landes&Posner, 1989; Libson & Parchomovsky, 2019). Dolayısıyla, entelektüel mülkiyet haklarının eğitimde nasıl uygulanacağı ve denge noktasının nasıl bulunacağı, eğitimciler, öğrenciler ve politika yapıcılar açısından kritik bir tartışma sorunsalıdır. Bununla beraber paydaşların çıkarlarını dikkate alarak adil, esnek ve uygulanabilir politikalar geliştirilmesi gerekmektedir (Olssen & Peters, 2005). Bu anlayış hem bilginin özgürce paylaşıldığı hem de yaratıcı çalışmaların korunup teşvik edildiği bir öğrenme ortamı oluşturulmasına katkıda bulunur (Reichman, 2009; Mok, Sohn & Ju, 2010; Trencheva & Denchev, 2013).

Tüm bu sayılanlara bağlı olarak entelektüel mülkiyet hakları ve eğitim arasındaki etkileşim, yalnızca bireylerin haklarını korumakla kalmayıp aynı zamanda toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik ilerlemesini de destekleyen bir boyut taşımaktadır (DiRamio & Kops, 2004; Boyle, 2004; Mingaleva & Mirskikh, 2013). Bununla birlikte konu ile ilgili yayın görünürlüğünde son derece hızlı bir artış olduğu dikkati çekmektedir. Özellikle 2000'lerden sonra hem ulusal hem de uluslararası alanyazında entelektüel mülkiyet ve bununla bağlantılı disiplinlerde çok farklı boyutları kapsayan çalışmalar yapılmıştır. Artan araştırma hacmi ile birlikte entelektüel

mülkiyet konusunun yaygınlaşmasına karşılık bu tür araştırmaların hukuk, yönetim bilimleri ve ekonomi gibi belli konu alanları ile sınırlı kaldığı gözlenmektedir. Buna bağlı olarak araştırmanın yapıldığı tarih itibari ile eğitim araştırmaları kategorisinde entelektüel mülkiyet hakları çalışmalarının mevcut durumunu bibliyometrik teknikler kullanarak ele alan ve çalışma alanının temel bilgi örüntüsünü inceleyen herhangi bir çalışmanın bulunmadığı anlaşılmıştır.

Bu çalışma küresel ölçekte eğitim alanında entelektüel mülkiyet literatürünün genel görünümü hakkında bir bakış açısı sağlamaktadır. Ayrıca konu hakkında yapılan indeksli araştırmaların incelenmesi, eğitimde entelektüel mülkiyet hakları konusunda farkındalığı artırmak ve ilgili tartışmaları teşvik etmek için bir başlangıç noktası oluşturması bakımından önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle, mevcut çalışmada eğitimde entelektüel mülkiyet hakları ile ilgili indeksli makalelerin sistematik olarak incelenmesi amaçlanmaktadır.

İlgili Literatür

Entelektüel mülkiyet hakları, yaratıcılığa dayalı ürünlerin maddi olmayan haklarına denmektedir. Bu haklar, yaratıcı süreçler sonucunda ortaya çıkan eser/ürünlerin, yasal koruma ve kullanımı konusunda güvenceler sağlamaktadır. Bu türden haklar, yenilikçi ve üretici çalışmaların korunması ve yaratıcılık faaliyetlerinin ekonomik değer kazanmasında önem taşımaktadır. Bu bağlamda, yaratıcı etkinliklerin teşvik edilmesi ve yenilik taşıyan düşünce ve fikirlerin geliştirilmesine olanak sağlamaktadır. Eğitim araştırmaları ve öğrenme ortamları açısından entelektüel mülkiyet konusunun entelektüel mülkiyeti korumak ve kullanmayı öğretmek ile doğrudan ilgisi bulunmaktadır. Benzer şekilde araştırma süreçlerinin yürütülmesi ve araştırma verilerinin korunup saklanması gibi konuların öğrenilmesinde de etkili olabilir.

Literatürde entelektüel mülkiyet hakları konusuna eğilen çok sayıda çalışma bulunduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında, kütüphanecilik (Ünal ve Selçuk, 2000; Lor & Britz, 2005; Candan, 2010; Önder, 2010; Appio, Cesaroni & Di Minin, 2014; Bican, Guderian & Ringbeck, 2017); işletme (Park & Ginarte, 1997; Chen & Puttitanun, 2005); hukuk (Yarsuvat, 1996; Uluçlar, 2023); din bilimleri (Doğan, 2023); ekonomi (Ilgaz, 1990; Güdüm, 1998; Wong & Dutfield, 2010); güzel sanatlar (Eliri, 2010); yönetim ve organizasyon (Rivera & Kline, 2000; Chesbrough, 2003; Goldfarb & Henrekson, 2003; Zhao, 2006; Autio & Acs, 2010); uluslararası ilişkiler (Sell & Prakash, 2004) gibi farklı bilim alanlarında konuyu çeşitli açılardan ele alan araştırmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca elektrik elektronik mühendisliği, bilgi sistemleri, endüstri mühendisliği bilim alanlarında konu kapsamında bazı çalışmalar yapıldığı da görülmektedir (Chen, Bharadwaj & Goh, 2017; Candelin-Palmqvist, Sandberg, & Mylly, 2012; Okamuro & Nishimura, 2013). Burada belirtilen çalışmalar yanında konu kapsamında bibliyometrik araştırmalar olduğu da belirtilmelidir. Bu çalışmalardan ilki Garg ve Anjana (2014) tarafından yapılmıştır. Çalışmada Fikri Mülkiyet Hakları Dergisi'nde 1996-2012 yılları arasında yayınlanan 605 makale analiz edilmiş ve belirtilen dönemde makale sayısının arttığı görülmüştür. Ayrıca dergide tek yazarlı makalelerin oranı azalırken, çok yazarlı makalelerin payının arttığı saptanmıştır. Bir diğer çalışmada Garg & Srivastava (2015), yine aynı dergide bir makalenin gelişi ile dergide yayımlanması arasında geçen süreyi, fikri mülkiyet hakları literatürünün yapısını, makalelerde atıfta bulunulan belge türlerini ve alandaki temel dergilerin kimliğini incelemeyi amaçlamıştır. Wang, Chai & Subramanian (2015), entelektüel mülkiyet alanının temel bilgi yapısını ve alan araştırmalarının gelişimini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 1980 ve 2012 yılları arasında yayınlanan 773 makaleyi bibliyometrik

teknikler kullanarak çözümlemiştir. Alanın hukuk, ekonomi ve yönetimde teorik kökleri olan ve hızla büyüyen bir çalışma konusu olduğunu saptamışlardır.

Bu doğrultuda çalışmada yanıt aranan sorular şunlardır:

- Entelektüel mülkiyet konusunda yayımlanan makalelerin anahtar kelime dağılımı nasıldır?
- Entelektüel mülkiyet konusunda etkin olan ülkeler hangileridir?
- Entelektüel mülkiyet konusunda etkin olan kurumlar hangileridir?
- Entelektüel mülkiyet konusunda etkin olan dergiler hangileridir?
- Entelektüel mülkiyet konusunda en sık atıf yapılan makaleler hangileridir?
- Entelektüel mülkiyet konusunda yazarların üretkenlik ve etki düzeyi nasıldır?

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırma materyalleri, Bu araştırma durum çalışması deseninde bir çalışmadır. Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 77). Çalışmada eğitimde entelektüel mülkiyet konusunda yayımlanan makaleler çeşitli bibliyometrik özellikler dikkate alınarak incelenmiştir. Çalışmada alana yönelik durum saptaması yapma, analiz ve çözümlemeler sunma olanağı sağladığı için durum çalışması kullanılmıştır.

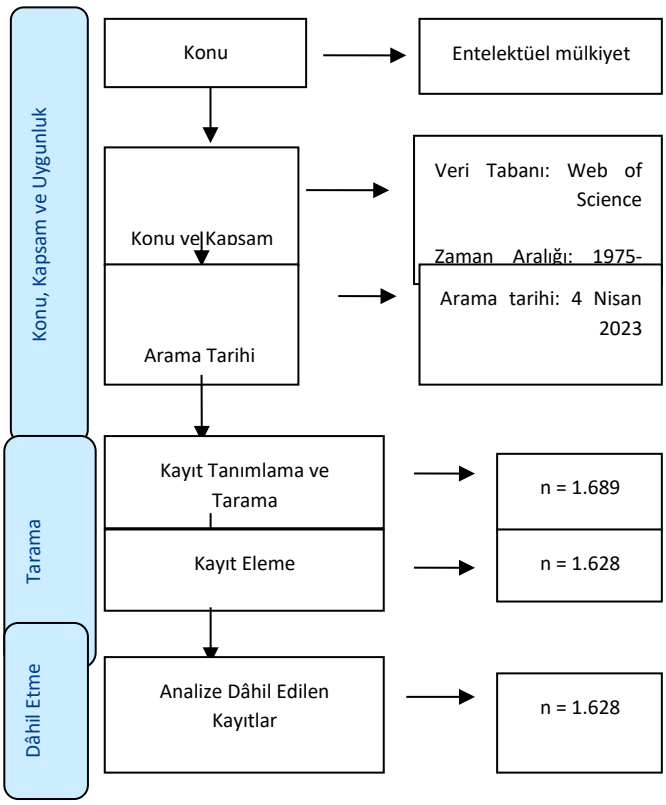
Verilerin toplanması

Araştırmada ilk önce kullanılacak veri tabanı belirlenmiştir. Web of Science (WoS) tüm makale türlerini kapsaması ve her makale için tüm yazarları, kurumsal adresleri ve bibliyografik referansları dizinlemektedir. Bu yanıyla WoS bugün atıf verileri için ana kaynaklardan biri olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca, bu veritabanının disiplinlerarası kapsamı, farklı bilimsel alanların incelenmesi ve karşılaştırılması için önemli bir avantaj sunmaktadır (Archambault ve diğerleri, 2006). Bu çerçevede WoS çeşitli bilimsel alanlarda yaygın olarak kullanılması ve geniş literatür taramalarına olanak vermesi nedeniyle çalışmanın veri kaynağı olarak tercih edilmiştir (Guz & Rushchitsky, 2009). Entelektüel mülkiyet konusundaki yayınlara erişmek amacıyla 4 Nisan 2023 tarihinde Web of Science (https://www.webofscience.com/wos/woscc/advanced-search) adresinde sorgu yapılmıştır. Araştırmada yıl sınırlamasına gidilmeden 1975-2023 dönemi temel alınmıştır. Alanda farklı belge türlerinde yayınlar olmasına rağmen, belge türü olarak yalnızca "makale" türündeki belgeler incelenmiştir. Böylelikle çalışma derlemini hakem denetimli yayınlardan oluşturmak hedeflenmiştir.

Veri seti ve seçim ölçütleri

Veri setine dâhil edilen makaleler bazı ölçütlere göre seçilmiştir. Buna göre WoS'ta yer alan, belge türü makale olan ve WoS Education Educational Research ve Education Scientific Disciplines kategorisinde listelenen makaleler belirlenmiştir. Çalışmada Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alanından bir, Bilgi ve Belge Yönetimi alanından bir olmak üzere iki alan uzmanının görüşüne dayalı olarak sorgu dizisi şu şekilde oluşturulmuştur: TS=("copyright" OR " copyright education") AND TI=("copyright" OR "copyright education"); TS=("patent" OR "patent education") AND TI=("patent" OR "patent education"); TS=("ıntellectual property" OR "ıntellectual property education") AND TI=("ıntellectual property" OR "ıntellectual property education"). Bu çerçevede toplam 1.689 makale analiz için hazır hale getirilmiştir.

Çalışmada bibliyometrik analiz araştırmalarında uygulanan PRISMA yönergesi takip edilmiştir (Moher ve diğerleri, 2009). Sürece yönelik akış diyagramı aşağıda sunulmuştur (Şekil 1).



Şekil 1. Araştırma Akış Diyagramı

Tarama işleminde WoS'ta dizinlenen makale türünde toplam 1.689 yayın kapsama alınmıştır. Bunun yanında 60 yayın konu ile ilgili bulunmadığı için incelemeye alınmamıştır. Çalışma için 1.628 yayın veri seti setini oluşturmuştur. Hallinger&Wang (2020), bibliyometrik çalışmalarda, analizden önce bibliyografik verilerin doğruluğunun sağlanması gerektiğini bildirir. Bu doğrultuda kayıtlarda herhangi bir tekrar veya binişiklik olmamasına dikkat edilmelidir. Bu çerçevede anahtar sözcüklerin yazım şeklinin farklılığı (ınnovation/innovation) dergi adları ve kısaltmalarının farklı şekilde yazılması (okediji, rl/okediji, Ruth, l.) gibi veri setini tanımlamaya engel oluşturan hususlar ele alınarak veri seti tekilleştirilmeye çalışılmıştır.

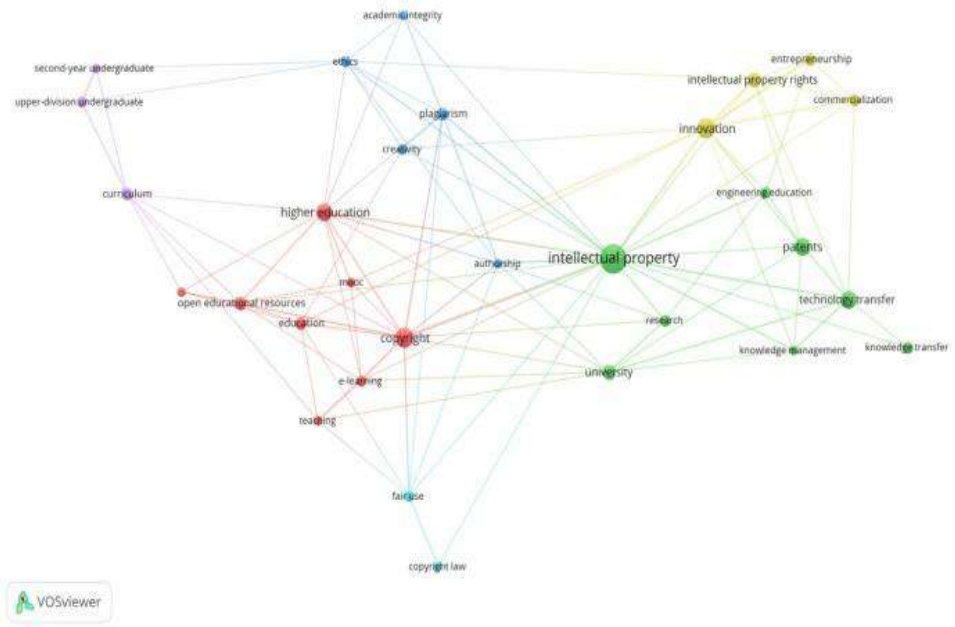
Verilerin analizi

Verilerin analizinde bibliyometri kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz, bilimsel yayınlar veya diğer bibliyografik materyaller üzerinde sayısal ve istatistiksel yöntemler kullanarak yapılan bir analiz türüdür (Pritchard, 1969). Bu analiz, belirli bir konu veya disiplindeki yayınların sayısını, dağılımını, atıf oranlarını, yazarların sayısını, kurumların katılımını, yayınların dergi ve yayınevi dağılımını ve farklı birçok bibliyografik özelliği araştırmak için işlevseldir. Bibliyometrik analizler, bilimsel faaliyetlerin nicel olarak ölçülmesini sağlar ve araştırmacılar için ilgili disiplinlerdeki araştırma süreçlerinin geliştirilmesine ve birikimin yönünün belirlemesine yardımcı olmaktadır. Çalışmada bibliyometrik haritaların görselleştirmesi için VOSviewer (Version 1.6.9) programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Anahtar kelime analizi

Bilimsel çalışmaların içyapısını anlamak ve alanın derinliğini kavramak açısından yazar anahtar kelimeleri belirleyici önemdedir. Diğer bir anlatımla anahtar kelime analizi, araştırma alanının tanımlanması ve çalışmaların odaklanma düzeyinin belirlenmesinde temel oluşturur (Ranjbari ve diğerleri, 2023). Yazarların anahtar kelimeleri, araştırma ilgi alanlarını temsil etmekte ve konu alanları hakkında bilgi içermektedir (Zhang ve diğerleri, 2020). Bununla birlikte yazar anahtar kelimeleri, alandaki araştırma eğilimleri hakkında genel görüntü ile ilgili tematik bilgi sunabilmektedir. Bu analizde konu alanı ile ilgili makalelerin yönelimlerini belirlemek için birlikte bulunma (co-occurance) analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz tanımlayıcı hedefli aramalar yapmak, araştırma çıktılarını değerlendirmek ve sunmak için kullanılan yaygın ilişkisel bir bibliyometrik yöntemdir (Callon, Courtial ve Laville, 1991). Konu ile ilişkili makalelere atanan 1340 anahtar kelimeden "5" eşik değerini karşılayan 33 kelime çiftinin ağ yapısı aşağıdadır (Şekil 1).



Şekil 1. Anahtar kelime ağ haritası

Konu ile ilgili anahtar kelime ağ yapısının 6 ana küme oluşturduğu görülmektedir. Buna göre birinci kümenin yeşil (Toplam Düğüm=66), ikinci kümenin kırmızı (TD=65), üçüncü kümenin mavi (TD=34), dördüncü kümenin sarı (TD=26), beşinci kümenin mor (TD=13), altıncı kümenin ise turkuaz (TD=9) olduğu görülmektedir.

Yeşil kümede öne çıkan terim "entelektüel mülkiyet'tir". Kümede "mühendislik eğitimi", "patent", "üniversite", "teknoloji transferi", "bilgi yönetimi", "bilgi transferi" anahtar sözcükleri yer almaktadır. Kümenin en etkin anahtar sözcüğünün "entelektüel mülkiyet" olduğu söylenebilir. Bu yönüyle entelektüel mülkiyet kavramının literatürde ağırlıklı olarak üniversite-sanayi işbirliği süreçleri ile ilgisini belirtmek yerinde olabilir.

Kırmızı kümede "telif hakları", "yüksek öğretim", "kitlesel açık çevrimiçi ders", "açık eğitimsel kaynaklar","e-öğrenme" sözcüklerinin etkin oldukları görülmektedir. Bu terimlerin bilimsel etik ile terimler içeren mavi küme ile yakınsadığı belirlenmiştir. Buna göre telif hakları ile ilgili çalışmaların bilimsel etik konulu araştırmalarla örtüşen bir yapıda olduğu düşünülmektedir. Bu kümede yüksek öğretimde açık kaynaklar ve bunlarla ilgili telif hakları konusunun öne çıktığını söylemek mümkündür.

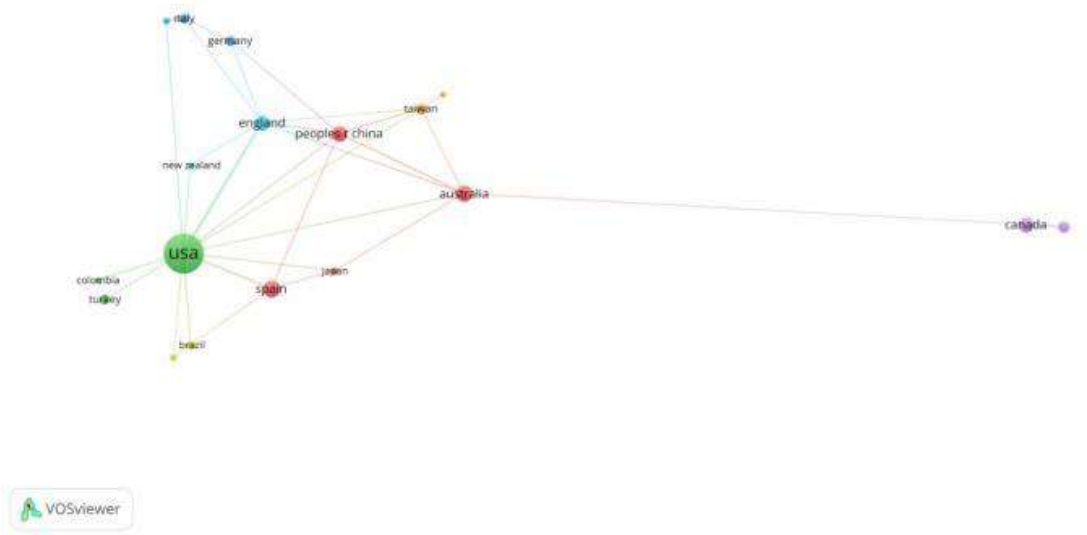
Sarı küme "yenilik", "entelektüel mülkiyet hakları", "ticarileşme", "girişimci" gibi konuları içermektedir. Bu kümenin inovasyonla bağlantılı olarak üretilen ürünlerin pazarlanması ve mülkiyet haklarının korunması ve ticarileşme ile gibi diğer konularla bağlantı kurmakta ve bunlar, inovasyonun temel unsurlarını temsil etmektedir. Sarı renkli kümenin konu alanları bakımından yeşil küme ile yakınsadığı görülmektedir. Şekilde görüldüğü gibi, "inovasyon(yenilikçilik)" sarı kümedeki konu ağının merkezindedir ve diğer konulara bağlanmak için her yöne yayılır. Entelektüel mülkiyet, yenilikçilikle ilgilidir. Bu yanıyla entelektüel mülkiyet çalışmalarında ve tüm araştırma alanlarında önemli görülmektedir.

Mor kümede daha çok lisans eğitim düzeylerinde müfredat konusunda bütüncül bir görüntünün varlığı dikkati çekmektedir. "Lisans üst bölümü", lisans alt bölümü" ve"program" ağdaki etkin kavramlardır. Lisans eğitimi ve bunların etikle ilişkisini inceleyen çalışmalara sahip bu kümede yüksek öğretim programlarında telif hakları ve açık kaynak ders malzemeleri bağlamında yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir.

Adil kullanım ve telif hakları yasasını kapsayan son küme, turkuaz renktedir. Kümenin etkin sözcükleri "adil kullanım" ve "telif hakları yasası"dır. Kümenin diğer kümelerle ağ bağlantısının mevcut olduğu dikkati çekmektedir. Buna göre alanda adil kullanım kavramı ve bunun yasalarla ilişkisine odaklanan çalışmaların önemli olduğunu görmek mümkündür.

Ülkeler

Konu alanındaki aktif bölge ve ülkelerin belirlenmesi, eğitim araştırmaları bağlamında entelektüel mülkiyet konusunda yayın üreten ana ülkeler hakkında bilgi vermektedir. Çalışma alanında toplamda 66 ülke yayın üretmiş olup, bu ülkelerin 23'ü ortak yazarlık ağına dâhil olmuştur. Şekil 2'de ortak yazarlık ağına dâhil ülkeler gösterilmektedir. Ülkeleri temsil eden düğümler, makale sayısına göre farklı boyutlar alabilmektedir. Ülkeler arasındaki ortak yazarlık bağlantısı yoğunlaştıkça, düğüm yoğunlukları da artmaktadır.



Şekil 2. Eğitimde entelektüel mülkiyet araştırmalarının ülkeler arası ortak yazarlık ağı

Tablo 1'de yayınlanan makale sayısı, makalelerine yapılan atıf sayısı ve ortak yazılan toplam makale sayısı (toplam bağ gücü) açısından ilk 10 ülkenin listesi verilmektedir.

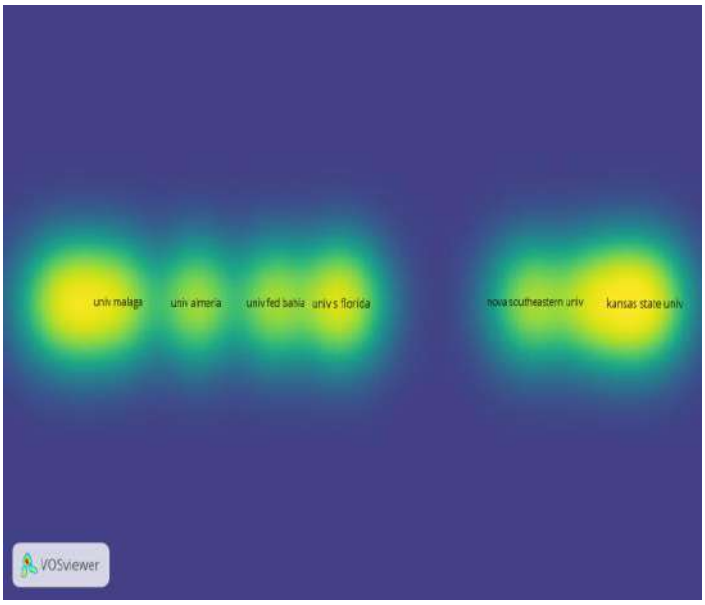
Tablo 1. Aktif ülkelere ait bulgular

Sıra	Ülke	Makale sayısı	Atıf	Toplam Bağ Gücü
1	ABD	179	1132	23
2	İspanya	34	168	10
3	Avustralya	30	252	10
4	İngiltere	28	193	20
5	Çin	28	166	11
6	Kanada	28	235	8
7	Güney Afrika	16	588	8
8	Rusya	16	124	2
9	Tayvan	14	73	7
10	Hindistan	14	12	1

Tablo 1'e bakıldığında ABD 179 makale, 1132 atıf ve 23 ortak yazarlık ile ilk sırada yer almaktadır. İkinci sırada İspanya 34 makale, 168 atıf ve 10 ortak yazarlık ile yer almaktadır. Üçüncü sırada Avustralya 30 makale, 252 atıf ve 10 ortak yazarlık ile yer almaktadır. İngiltere, Çin ve Kanada 28 makale ile listede yer alsalar da atıf sayıları ve bağlantı güçlerindeki farklılık nedeniyle sıralamada yerleri farklılık göstermektedir. Şekil 2'de bağlantı güçlerinin gösterdiği gibi, ABD'nin yayınlarında en fazla işbirliği İspanya, Avustralya, Çin ve İngiltere ile yürütülmüştür. Aynı zamanda ağdaki en güçlü bağlantılar bu ülkeler arasında gerçekleştirilmiştir.

Aktif Kurumlar

Alanda, 655 kurumun araştırmaları yürüttüğü görülmüştür. Bunların arasında İllionis Üniversitesi, 10 yayın ile ilk sırada yer almaktadır Ottawa Üniversitesi (f=6), British Columbia Üniversitesi (f=6), İndiana Üniversitesi (f=5), Open African Innovation Research Organizasyonu (f=5) de alan araştırmalarına önemli katkıda bulunmuştur (Tablo 2). İlk on kurum arasında, altı kurum Amerika Birleşik Devletleri'ne aittir. Kurumlar arası işbirliği açısından, daha yüksek merkeziyeti olan kurumlar ağırlıklı olarak Amerika ve Avrupa'da bulunmaktadır. Buna örnek olarak Kansas Eyalet Üniversitesi, Florida Üniversitesi ve Malaga Üniversitesi gösterilebilir (Şekil 3).



Şekil 3. Eğitimde entelektüel mülkiyet araştırmaları kurumlar arası işbirliği ağı

Tablo 2. Eğitimde entelektüel mülkiyet araştırmalarında en verimli 10 ülke ve kurum

Sıra	Kurum	Ülke	Yayın sayısı	%
1	İllionis Üniversitesi	ABD	10	1,52
2	Ottawa Üniversitesi	Kanada	6	0,91

3	British Columbia Üniversitesi	Kanada	6	0,91
4	Indiana Üniversitesi	ABD	5	0,76
5	Open African Innovation Research Organizasyonu	Güney Afrika	5	0,76
6	Harvard Üniversitesi	ABD	4	0,61
7	Duquesne Üniversitesi	ABD	4	0,61
8	California Üniversitesi, Santa Barbara	ABD	4	0,61
9	California Üniversitesi, Berkeley	ABD	4	0,61
10	Kazan Devlet Üniversitesi	Rusya	4	0,61

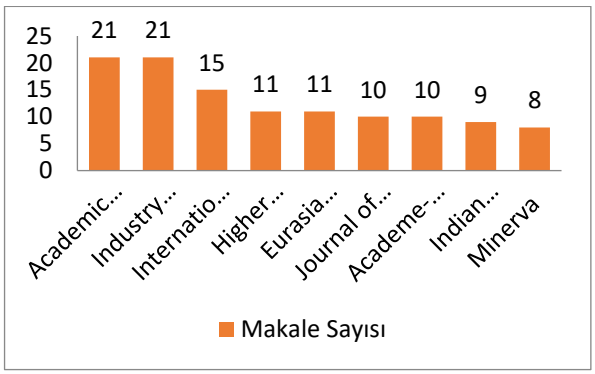
Yazarların Üretkenlik ve Etki Düzeyi

Bilimsel alanların gelişiminde etkin alan araştırmacıları önemli bir rol oynar. Etkin alan araştırmacıları dağınık bilgi kümeleri ve yetenekleri yeni fikirler ve araştırma alanlarıyla buluşturma işlevine sahiptir (Heinze&Kuhlmann, 2008). Başka bir deyişle, etkin yazarlar bilim alanlarının gelişiminin değerlendirilmesine olanak sağlar. Eğitimde entelektüel mülkiyet araştırmalarına toplamda 1095 yazar katkıda bulunmuş olup, bunlardan 55 yazar en az 2 makaleye katkı sunmuştur. Tablo 3 araştırma alanındaki aktif yazarların listesini sunmaktadır. Ayrıca, bu yazarların ortak yazarlık sayıları da belirtilmektedir. Buna göre veri setindeki 1095 yazar arasında en üretken ve etkili yazar Susan Slaughter'dir.

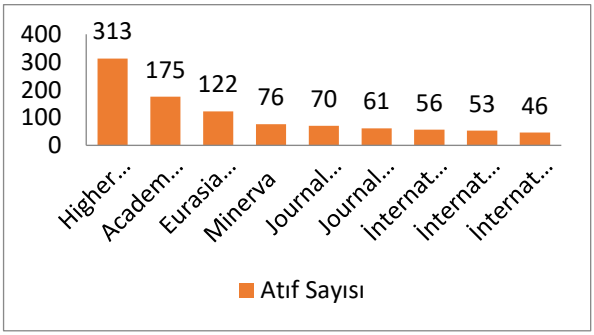
Yazar	Atıf	Yayın Sayısı	Toplam Ortak Yazarlık
Slaughter, S.	109	3	2
Campbell, T.I.D.	96	2	2
Harman, G.	40	2	1
Peters, Michael A.	39	2	0
Tomczyk, L.	32	2	0
Pring, R.	27	3	0
Myungweon, C.	24	2	2
Hunseok, O.	24	2	2
Kauppinen, İ.	23	2	0
Ranga, M.	23	2	0

Aktif dergiler

Bilimsel bir disiplinde dergilerin analizi, disiplinin olgunluk derecesini değerlendirmede önemli bir unsur olarak kabul edilebilir (Palmer, Sese & Montano, 2005). Bu analiz sonucunda araştırmacılar alandaki başat dergiler hakkında görüş kazanabilir. Böylelikle alandaki güncel yayınları takip ederek bilimsel iletişimin mevcut yapısını kavrayabilir. Araştırma alanında 1689 makale, toplamda 279 dergide yayımlanmıştır. Bunlardan 22'si yazar en az 5 makale yayımlamıştır. Şekil 4 ve Şekil 5 araştırma alanındaki aktif ve etkili dergileri yansıtmaktadır.



Şekil 4. Üretken dergiler



Şekil 5. Etkili dergiler

Her iki şekilde görüldüğü gibi, Academic Medicine ile Industry and Higher Education yayımlanan makaleler arasında en büyük paya sahiptir. Bunun yanında, iki dergi arasında üretkenlik ve etki açısından önemli bir fark bulunmaktadır. Academic Medicine 175 atıf almışken, Industry and Higher Education 38 atıf almıştır. Ayrıca International Journal of Engineering Education 15 makale yayımlamışken, dördüncü sırada yer alan Higher Education ile Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education 11 makale yayımlamıştır. Ayrıca, atıflar açısından bakıldığında Higher Education 313 atıf ile ilk sıradadır. Dergiyi sırasıyla Academic Medicine 175 atıf, Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education 122 atıf ile izlemektedir. Ancak, diğer dergilerin atıf sayısı neredeyse

Higher Education dergisinin aldığı atıf sayısından iki kat daha azdır. Bu çerçevede, Academic Medicine ve Industry and Higher Education veri setindeki dergiler arasında en üretken yayın organlarıdır. Ayrıca alandaki çekirdek yayın organı ise Higher Education'dır.

En çok atıf alan makaleler

Konu alandaki araştırmalarda en çok atıf alan makalelerin saptanması önemli görülmektedir. Çünkü bu çalışmalar alanın bilgi birikimini ve entelektüel belleğini biçimlendiren çekirdek araştırmalardır. Bu açıdan araştırmacılara alana temel oluşturan çalışmaları tanıtmak açısından yararlıdır. Araştırma alanına yüksek katkı sağlayan makaleler aşağıda sunulmaktadır (Çizelge 4).

Çizelge 4. En çok atıf alan ilk 10 makale

Yayın adı	Yazar/lar	Dergi	WoS/GS atıf sayısı	Dizin/Dilim

Testing the Mediating Role of Open Innovation on the Relationship between Intellectual Property Rights and Organizational Performance: A Case of Science and Technology Park	Davoudi, S. M. M., Fartash, K., Zakirova, V. G., Belyalova, A. M., Kurbanov, R. A., Boiarchuk, A. V., & Sizova, Z. M Davoudi, S. M. M., Fartash, K., Zakirova, V. G., Belyalova, A. M., Kurbanov, R. A., Boiarchuk, A. V., & Sizova, Z. M	Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education	92/155	SSCI/Q3
Faculty and administrators' attitudes toward potential conflicts of interest, commitment, and equity in university-industry relationships	Campbell, T. I. D., & Slaughter, S.	The Journal of Higher Education	51/232	SSCI/Q1
Boundaries and quandaries: How professors negotiate market relations	Slaughter, S., Archerd, C. J., & Campbell, T. I. D.,	Review of Higher Education	45/177	SSCI/Q3
NESB and ESB students' attitudes and perceptions of plagiarism	Marshall, S., & Garry, M.	Journal of Educational Integrity	57/151	ESCI/Q1
Brokers on the boundary: Academy-industry liaison in Canadian universities.	Fisher, D., & Atkinson-Grosjean, J.	Higher Education	71/172	SSCI/Q1
Intensification of university–industry relationships and its impact on academic research	Crespo, M., & Dridi, H.	Higher Education	54/143	SSCI/Q1
Beneath the tip of the iceberg: Exploring the multiple forms of university–industry linkages	Ramos-Vielba, I., & Fernández-Esquinas, M.	Higher Education	41/128	SSCI/Q1
OER Quality and Adaptation in K-12: Comparing Teacher Evaluations of Copyright-	Kimmons, R.	International Review of Research in Open and	31/86	SSCI/Q1

Restricted, Open, and Open/Adapted Textbooks		Distributed Learning		
Knowledge as property: The Massachusetts Institute of technology and the debate over academic patent policy	Etzkowitz, H.	Minerva	28/72	SSCI/Q1
A moral economy of patents: case of Finnish research universities' patent policies	Kauppinen, I.	Studies in Higher Education	11/22	SSCI/Q1

Bir alandaki önemli makalelere ait atıf verileri, makalenin alandaki bilişsel yapıya etkisini ortaya koyabilir. Bu bakımdan Tablo 4'te konu alanı ile ilgili ilk 10 makale ve atıf verileri yansıtılmıştır. Buna göre 247 atıfla en etkili makale, Davoudi ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen ve İran'da bir teknoloji parkındaki şirketler üzerinden entelektüel mülkiyet hakları, açık inovasyon ve organizasyon performansı arasındaki ilişkiyi analiz eden çalışmadır. Campbell & Slaughter (1999), üniversite-sanayi ilişkilerinde potansiyel çıkar çatışmalarına, bağlılığa ve eşitliğe yönelik öğretim üyeleri ve yöneticilerin tutumlarına odaklanmıştır. En çok atıf alan diğer bir makale, 2004 yılında Slaughter, Archerd & Campbell tarafından yayımlanan "Boundaries and quandaries: How professors negotiate market relations" başlıklı çalışmadır. Çalışmada akademisyenlerin piyasa ile olan ilişkilerinde araştırmalarını finanse etmek noktasında güçlükler yaşadığı saptanmıştır. Bunun yanında Higher Education (f=3; QC: 1) dergisi en etkili 10 makaleden 3'ünü yayımlamıştır. Bu dergi araştırma alanındaki bilimsel gelişime yüksek düzeyde katkı sunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırmada eğitimde entelektüel mülkiyet hakları ilgili makaleleri farklı bibliyometrik değişkenler açısından analiz etmek amaçlanmıştır. Bu çerçevede bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak Web of Science atıf dizini taranmıştır. 1975-2023 yılları arasında yayımlanan 1.628 yayına dayanarak, VOSviewer yazılımı aracılığıyla makalelerin çeşitli özellikleri analiz edilmiş ve görselleştirilmiş; konu alanı ile ilgili literatürün küresel perspektiften sistematik bir derlemesi ve analizi ortaya konulmuştur. Yukarıdaki tablo ve şekillerde gösterildiği üzere, anahtar kelimeler, etkili ülkeler, kurumlar, dergiler, yazarlar ve makaleler belirlenmiştir. Yapılan analizler, araştırmacılara ve uygulayıcılara eğitimde entelektüel mülkiyet araştırmaları hakkında bütüncül bir anlayış sağlayabilir ve gelecekteki çalışmalara destek olabilecek yeni trendler hakkında fikirler sunabilir. Böylelikle gelecekte eğitimde entelektüel mülkiyet araştırmaları hakkında çalışma yapmak isteyen bilim insanlarına rehberlik edebilir.

Yazar anahtar kelimeleri, araştırma makalelerinin temalarını temsil eder (Comerio & Strozzi, 2019). Başka bir deyişle, makalelerin temel içeriklerini yansıtan temel bilgileri ortaya koyar. Çalışmada, son yıllarda alanda önemli gelişmeler gösteren yenilikçilik, patent, yükseköğretim, öğretim programı gibi anahtar kelimelerin alana ışık tuttuğu ortaya konulmuştur. Bu

kavramların yüksek düzeyde olması, eğitim alanında entelektüel mülkiyet üzerinde olumlu bir farkındalık oluştuğunu ve bunun da fikirlerin ürüne dönüştürülmesi süreciyle yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, çalışmanın bulguları aynı zamanda intihal, teknoloji transferi ve kitlesel açık çevrimiçi ders altyapısı, gibi lisans ve sonrası dönemdeki kritik hususları da ortaya çıkarmıştır. Bu faktörlerin, yükseköğretim evresinin bir uzantısı olarak ortaya çıkan durumlar olduğu ve geniş çapta akademik dikkat çektiği görülmüştür. Gerçekten de üniversiteler bilgi ekonomisinin üretim fabrikalarıdır. Evrensel ve akademik bilginin üniversiteler eliyle yaygınlaştırılması nedeniyle, bu sonuç doğal karşılanmalıdır. Ancak anahtar kelime analizi, konuya yönelik okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde bir ilgi azlığını da ortaya koymaktadır. Bununla birlikte entelektüel mülkiyet bilgisi, bilgi ekonomisi çağında kritik bir gayri maddi varlık haline gelmiştir (Candelin-Palmqvist, Sandberg & Mylly, 2012) ve bu nedenle anılan bilginin öğretimi okul çağının erken dönemlerinde başlamalıdır. Erken dönemde yapılan çalışmalar telif hakları ve entelektüel mülkiyet haklarının öğrenilmesi açısından son derece önem taşımaktadır. Böylelikle her bireyin bilgi üretmesi, ürettiği bilgiyi yayması ve bu bilginin ekonomik sektörlerde kullanılması sağlanarak bilgi ekonomisi ile eğitim sisteminin bütünleşmesi mümkün olabilir. Bu nedenle, temel düzeydeki eğitim kurumlarında konunun gündeme taşınması ve araştırılması teşvik edilmelidir. Ayrıca, bulgular, araştırma örüntüsünde bir denge olmadığını ortaya çıkarmıştır; çoğu çalışmanın telif hakları ve sınaî mülkiyet haklarına odaklandığını göstermiştir. Ancak, alanda uzaktan eğitim süreçleri ile gelişen KAÇD konusunun ihmal edildiği gözlenmektedir. Alanda KAÇD üzerine sınırlı araştırma ve KAÇD'leri ilgilendiren konularda telif hakları veya ilgi yasal düzenlemelerle ilgili araştırma eksikliği, KAÇD'lerin henüz yeterince çalışılmamış bir konu olduğunu ve daha fazla akademik ilgiye ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Ayrıca, anahtar kelimelere yönelik bibliyometrik analiz, entelektüel mülkiyet üzerine yapılan araştırmaların çoğunlukla bilginin bir meta ve ekonomik değer olarak ele alındığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, konuya yönelik farkındalık oluşturma, kapasite geliştirme ve model/politika oluşturma ekseninde çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Ayrıca, bulgular Amerika Birleşik Devletleri'nin en üretken ve bağlantı gücü yüksek ülke olduğunu ortaya koymaktadır. Montefusco ve diğerleri (2019), Amerika Birleşik Devletleri'nin toplam bağ gücü ileri ve küresel olarak anılan hakları teşvik etmede öncü ülke olduğunu belirlemiştir. Aynı zamanda bulgular entelektüel mülkiyet alanı ile ilgili diğer araştırma alanlarında yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır (Quintero-Quintero ve diğerleri, 2021). Garg ve Srivastava (2016) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, Amerika Birleşik Devletleri, çekirdek ülke olarak alana en fazla katkıda bulunan ülke olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, Baier-Fuentes ve diğerleri (2019) Amerika Birleşik Devletleri'nin, genel olarak diğer disiplinlerde bilimsel araştırmayı domine eden en yüksek üretim ve etki ölçevlerine sahip araştırma öncüsü bir ülke olduğunu saptamıştır. ABD, alandaki önemli kurumları ve etkili araştırmacıları barındırması nedeniyle eğitimde entelektüel mülkiyet araştırmalarında öncü olarak kabul edilmektedir. Bunun yanında uluslararası işbirliğine açıklık, araştırma finansmanına erişim ve araştırmayı destekleyici akademik iklim gibi diğer etkenlerin de bu gelişimde rol oynadığını belirtmek mümkündür.

Çalışma sonuçları Ar-Ge ve inovasyon doğasına sahip ABD ve Kanada etiketli kamu üniversiteleri olan İllionis Üniversitesi (10/1.52%) ve Ottawa Üniversitesi ile British Columbia Üniversitesinin (6/0.91%) ilk sıralarda yer aldığını göstermektedir. Hemen arkasından, Indiana Üniversitesi ve Open African Innovation Research Organizasyonu (5/0.76%) gelmektedir. Open African Innovation Research Organizasyonu Afrika kıtasında yenilik ve

mülkiyet hakları konusunda çalışmalar yapan bir araştırma kuruluşudur. Kuruma aynı zamanda Kanada tarafından araştırma finansman desteği sağlanmaktadır. Bu bağlamda ABD ve Kanada adresli üniversitelerin eğitimde entelektüel mülkiyet araştırmaları sahnesinde baskın bir rol oynadığı görülmektedir. Bu bulgular, dünya üniversite sıralamalarında güçlü bir konumu olan Anglosakson üniversitelerinin ekonomik başarının yüksek kalitede bilime dönüştürülmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Profesör Sheila Slaughter en aktif yazar olup (Yayın sayısı: 3; Atıf sayısı: 109) alana önemli katkı sağlayan bir bilim insanıdır. En aktif yazarlar entelektüel mülkiyet ve yasa ilişkileri, akademik bilim ve teknolojinin ticarileştirilmesi, yenilik ve girişimcilik ekosistemi ile yükseköğretimde pazar mekanizmaları alanlarında çalışmaktadır. En aktif on yazardan beşi Amerika Birleşik Devletleri'nden, diğerleri Çin, Polonya, İngiltere, Kore, İsveç etiketlidir.

Çalışmanın sonuçları, konu üzerine en üretken ve etkili dergilerin Academic Medicine ve Industry and Higher Education olduğunu göstermiştir. Higher Education ise en yüksek atıf değerine sahip yayın organıdır. Bulgular aynı zamanda International Journal of Engineering Education, Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education, Journal of Chemical Education ve Academe-Bulletin of the AAUP dergilerinin de yüksek yayın oranına sahip olduğunu göstermiştir. Buna göre, anılan dergilerin eğitimde entelektüel mülkiyet araştırmalarının gelişimine güçlü bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Bu dergiler aynı zamanda en üst atıf kaynağı dergiler arasında da yer almaktadır. Bu durum dergilerin entelektüel mülkiyet araştırma alanına büyük katkı sağladığını göstermektedir. Bu husus, eğitimde entelektüel mülkiyet araştırmaları ile ilgilenen bilim insanlarının makale gönderimi için doğru kaynaklara yönelmelerini sağlamakta ve bu tür çalışmalar için hangi yayın organlarının daha uygun olduğu konusunda fikir oluşturmaktadır.

Bir dergideki bir yayının atıf sayısı etkili bir araştırmanın göstergesidir (Tsay, 2008). Analizler, eğitimde entelektüel mülkiyet alanında en çok atıfta bulunulan araştırma makalelerinin alanlarının önde gelen araştırmacılarından geldiğini göstermektedir. Örneğin, Kauppinen (2014) tarafından yazılan "Patent Politikalarının Ahlaki Ekonomisi: Finlandiya Araştırma Üniversitelerinin Patent Politikaları Örneği" başlıklı makale en çok atıfta bulunulan makaleler listesinde yer almaktadır. Bu makale, Fin araştırma üniversiteleri bağlamında patentlerin ahlaki boyutlarına odaklanarak, fikri mülkiyetin korunması ve ticarileştirilmesi etrafındaki politikaları, uygulamaları ve etik düşünceleri aydınlatmayı amaçlamaktadır. Bu bulgular, bilim insanlarının zaman ve emek tasarrufu sağlayarak ilgili literatürü taramalarını, anlamalarını ve konu alanında gerçekleştirecekleri araştırmalarına başlamalarını kolaylaştırmak için önemlidir.

WoS, en kapsamlı ve akademik olarak değerli veritabanlarından birini temsil etmesine karşılık, yayınlar arasında İngilizce olmayan yayınlar halen az sayıdadır ve dergi makaleleri dışında diğer yayınlarda (belge türlerinde) eksiklikler bulunmaktadır. Çalışma veritabanı ağı dışındaki makaleleri, Scopus'ta dizinlenen makaleleri ve atıfları kapsamamaktadır. Gelecekteki araştırmalarda, daha geniş bir kapsamı sağlamak için diğer veritabanlarının ve makale dışındaki yayın türlerinin de incelemeye dâhil edilmesini önerilebilir.

KAYNAKÇA

Appio, F. P., Cesaroni, F., & Di Minin, A. (2014). Visualizing the structure and bridges of the intellectual property management and strategy literature: a document co-citation analysis. *Scientometrics, 101,* 623-661.

Archambault, É., Campbell, D., Gingras, Y., & Larivière, V. (2009). Comparing bibliometric statistics obtained from the Web of Science and Scopus. J*ournal of the American Society for İnformation Science and Technology, 60*(7), 1320-1326.

Autio, E., & Acs, Z. J. (2015). Intellectual property protection and the formation of entrepreneurial growth aspirations. In Global entrepreneurship, institutions and incentives (pp. 405-422). Edward Elgar Publishing.

Baier-Fuentes, H., Merigó, J. M., Amorós, J. E., & Gaviria-Marín, M. (2019). International entrepreneurship: a bibliometric overview. *International Entrepreneurship and Management Journal, 15*, 385-429.

Bican, P. M., Guderian, C. C., & Ringbeck, A. (2017). Managing knowledge in open innovation processes: an intellectual property perspective. *Journal of Knowledge Management, 21*(6), 1384-1405.

Boyle, J. (2004). A manifesto on WIPO and the future of intellectual property. *Duke Law and Technology Review, 9*, 1–12.

Callon, M., Courtial, J. P., & Laville, F. (1991). Co-word analysis as a tool for describing the network of interactions between basic and technological research: The case of polymer chemsitry. *Scientometrics, 22*, 155-205.

Campbell, T. I. D., & Slaughter, S. (1999). Faculty and administrators' attitudes toward potential conflicts of interest, commitment, and equity in university-industry relationships. *The Journal of Higher Education, 70*(3), 309-352.

Candan, B. (2010). Türkiye'de cumhuriyet döneminde yayıncılık ve kütüphaneciliğin gelişiminde telif hakkı ve derleme yasalarının etkileri (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Candelin-Palmqvist, H., Sandberg, B., & Mylly, U. M. (2012). Intellectual property rights in innovation management research: A review. *Technovation, 32*(9-10), 502-512.

Chen, Y., & Puttitanun, T. (2005). Intellectual property rights and innovation in developing countries. *Journal of Development Economics, 78*(2), 474-493.

Chen, Y., Bharadwaj, A., & Goh, K. Y. (2017). An empirical analysis of intellectual property rights sharing in software development outsourcing. *Mis Quarterly, 41*(1), 131-162.

Chesbrough, H. W. (2003). Open innovation: The new imperative for creating and profiting from technology. Harvard Business Press.

Comerio, N., & Strozzi, F. (2019). Tourism and its economic impact: A literature review using bibliometric tools. *Tourism Economics, 25*(1), 109-131.

Davoudi, S. M. M., Fartash, K., Zakirova, V. G., Belyalova, A. M., Kurbanov, R. A., Boiarchuk, A. V., & Sizova, Z. M. (2018). Testing the mediating role of open innovation on the relationship between intellectual property rights and organizational performance: a case of science and technology park. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14(4), 1359-1369.

DiRamio, D. C., & Kops, G. C. (2004). Distance education and digital intellectual property issues. *Planning for Higher Education, 32*(3), 37-46.

Doğan, A. T. (2023). İslam hukuku açısından fikrî mülkiyet hakları (Telif hakkı ve sınaî mülkiyet hakları) (Master's thesis, Necmettin Erbakan University (Turkey).

Eliri, İ. (2010). Güzel sanat eserlerinde fikri mülkiyet hakları ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergis*i, (23), 61-71.

Garg, K. C., & Anjana, A. K. (2014). Journal of intellectual property rights: A bibliometric study. *Journal of Library and Information Technology, 34*(1), 66–73.

Garg, K. C., & Srivastava, J. (2016). Knowledge structure of IPR as reflected by the content analysis of papers published in journal of intellectual property rights. *Journal of Intellectual Property Rights, 21* (3). Retrieved from http://nopr.niscair.res.in/handle/123456789/34724.

Goldfarb, B., & Henrekson, M. (2003). Bottom-up versus top-down policies towards the commercialization of university intellectual property. *Research Policy, 32*(4), 639-658.

Guz, A. N., & Rushchitsky, J. J. (2009). Scopus: A system for the evaluation of scientific journals. International *Applied Mechanics, 45*(4), 351-362.

Güdüm, S. (1998). Intellectual Property Rights in the European Union and the Evolution of Trademarks Together with the" Exhaustion of Rights Prrinciple" in Scope Customs Union (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey).

Hallinger, P., & Wang, R. (2020). The evolution of simulation-based learning across the disciplines, 1965–2018: A science map of the literature. *Simulation & Gaming, 51*(1), 9-32.

Heinze, T., & Kuhlmann, S. (2008). Across institutional boundaries?: Research collaboration in German public sector nanoscience. *Research Policy, 37*(5), 888-899.

Ilgaz, D. (1990). Intellectual Property Rights and the Uruguay Round of the General Agreement on Tariffs and Trade (GATT) (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey).

Kauppinen, I. (2014). A moral economy of patents: Case of Finnish research universities' patent policies. *Studies in Higher Education, 39*(10), 1732-1749.

Landes, W. M., & Posner, R. A. (1989). An economic analysis of copyright law. *The Journal of Legal Studies, 18*(2), 325-363.

Libson, A., & Parchomovsky, G. (2019). Toward the personalization of copyright law. *The University of Chicago Law Review, 86*(2), 527-550.

Lor, P. J., & Britz, J. (2005). Knowledge production from an African perspective: International information flows and intellectual property. *The International Information & Library Review, 37*(2), 61-76.

Mingaleva, Z., & Mirskikh, I. (2013). The problems of legal regulation and protection of intellectual property. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 81*, 329-333.

Mok, M. S., Sohn, S. Y., & Ju, Y. H. (2010). Conjoint analysis for intellectual property education. *World Patent Information, 32(*2), 129-134.

Montefusco, A. M., do Nascimento, F. P., Sennes, L. U., Bento, R. F., & Imamura, R. (2019). Influence of international authorship on citations in Brazilian medical journals: a bibliometric analysis. *Scientometrics, 119*(3), 1487-1496.

Okamuro, H., & Nishimura, J. (2013). Impact of university intellectual property policy on the performance of university-industry research collaboration. *The Journal of Technology Transfer, 38*, 273-301.

Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy, 20*(3), 313-345.

Önder, I. (2010). Elektronik kitap olgusu ve Türkiye'deki durum. Thesis (PhD), Ankara Üniversitesi.

Palmer, A. L., Sese, A., & Montano, J. J. (2005). Tourism and statistics: Bibliometric study 1998–2002. *Annals of Tourism Research, 32*(1), 167-178.

Park, W. G., & Ginarte, J. C. (1997). Intellectual property rights and economic growth. *Contemporary Economic Policy, 15*(3), 51-61.

Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of Documentation, 25*(4), 348-349.

Quintero-Quintero, W., Blanco-Ariza, A. B., & Garzón-Castrillón, M. A. (2021). Intellectual capital: A review and bibliometric analysis. *Publications, 9*(4), 46.

Ranjbari, M., Esfandabadi, Z. S., Gautam, S., Ferraris, A., & Scagnelli, S. D. (2023). Waste management beyond the COVID-19 pandemic: Bibliometric and text mining analyses. *Gondwana Research, 114*, 124-137.

Reichman, J. H. (2009). Intellectual property in the twenty-first century: Will the developing countries lead or follow?. *Houston law review/University of Houston, 46*(4), 1115.

Rivera, K. G., & Kline, D. (2000). Discovering new value in intellectual property. *Harvard Business Review, 55*, 1-14.

Sell, S. K., & Prakash, A. (2004). Using ideas strategically: The contest between business and NGO networks in intellectual property rights. *International Studies Quarterly, 48*(1), 143-175.

Slaughter, S., Archerd, C. J., & Campbell, T. I. (2004). Boundaries and quandaries: How professors negotiate market relations. *The Review of Higher Education, 28*(1), 129-165.

Tekinalp, Ü. (2012). Fikri mülkiyet hukuku. İstanbul: Vedat Kitapçılık.

Tonta, Y. (2003). Elektronik kaynaklarda yasal sorunlar. In Bilgi Toplumuna Doğru Halk Kütüphaneleri: PULMAN-XT Türkiye Ulusal Toplantısı Sonuç Raporu (pp. 81-88). Türk Kütüphaneciler Derneği and ANKOS.

Trencheva, T., & Denchev, S. (2013, June). Intellectual property education in university environment in Bulgaria. In International Conference on the Future of Education (Vol. 3, pp. 743-746).

Tsay, M. Y. (2008). A bibliometric analysis of hydrogen energy literature, 1965–2005. *Scientometrics, 75*(3), 421-438.

Uluçlar, Ö. S. (2023). Fikri Haklarda Kümülasyona Dair Değerlendirme. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(48), 1164-1188.

Ünal, Y., & Selçuk, N. (2000). Elektronik bilgi kaynakları için entellektüel mülkiyet ve dijital içerik hakları, düzenleme ve dijital ödeme sistemleri. *Bilgi Dünyası, 1(*1), 180-191.

Wang, B., Chai, K. H., & Subramanian, A. M. (2015). Roots and development of intellectual property management research: A bibliometric review. *World Patent Information, 40*, 10-20.

Wong, T., & Dutfield, G. (Eds.). (2010). Intellectual property and human development: current trends and future scenarios. Cambridge University Press.

Yarsuvat, E. (1996). Intellectual property rights in computer programs in Europe and Turkey (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yücekal, Y. (2003). Fikri mülkiyet haklarının uluslararası düzeyde korunması-dünya fikri mülkiyet örgütü (WIPO). Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi, VIII. https://www.mfa.gov.tr/fikri-mulkiyet-haklarinin-uluslararasi-duzeyde-korunmasi---dunya-fikri-mulkiyet-orgutu-_wipo_.tr.mfa

Zhang, T., Yin, X., Yang, X., Man, J., He, Q., Wu, Q., & Lu, M. (2020). Research trends on the relationship between microbiota and gastric cancer: a bibliometric analysis from 2000 to 2019. *Journal of Cancer, 11*(16), 4823.

Zhao, M. (2006). Conducting R&D in countries with weak intellectual property rights protection. *Management Science, 52*(8), 1185-1199.

21. Yüzyıl Benlik Becerileri ve Din Eğitimi

Dr. Hacer Çetin

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı

Doi: 10.5281/zenodo.14262498

Özet

21. yüzyılda bilgi, iletişim ve teknoloji alanlarında hızlı gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmelerin hızı o kadar yüksek olmuştur ki mevcut iş ve eylemler ihtiyacı karşılayamaz hale gelmiştir. Bu da güncellenme, gelişme ve değişmeyi zorunlu kılmıştır. Bu hızlı gelişme ve değişme süreci birey ve toplum yaşamının geleceği konusunu tartışılır hale getirmiş, olası fırsatlara ve kaoslara dair öngörüler oluşturmuştur.

21. yüzyılda insanı başarılı kılacak ve toplumu geleceğe taşıyacak unsurların neler olacağı önem kazanmıştır. Nitekim bu yüzyılda bilgiye erişim kolaylaşmış, çok fazla bilgiye maruz kalınmış, bilginin anlaşılması, ayıklanması zorlaşmış, bilginin yeni durumlara entegre edilmesinde yetersiz kalınmıştır. Sanal dünyada kurulan sosyal ağ ilişkilerindeki kendini ifade etme biçimleri kimlik sorunlarını ortaya çıkarmıştır. Diğer yandan teknolojiyle birlikte makinalar, robotlar insan yaşamının önemli birer parçası haline gelmiş, oluşan konfor alanları ruhsal ve sosyal sorunlara sebep olmuştur. Yakın gelecekte her şeyin dijitalleşeceği varsayımından hareketle geçici ve maddi unsurlar ve onları elde etmeye dönük arzular, hazlar amaç haline gelmiştir. Buna karşın yerli, milli olana aidiyet zayıflamış, dini ve ahlaki olanın görünürlüğü azalmıştır. Küresel bir dünyada varlığını koruma, zorlaşmış, gelecekte de varlığını devam ettirebilme mücadelesi kaçınılmaz olmuştur. Hâlihazırda çözülmesi gereken sorunlar olarak çevre kirliliği ve iklim değişikliği sorunu da dünyanın geleceğini tartışmaya açmıştır. Bu yüzyılla birlikte değer sistemleri dejenere olmuş, inanç çeşitliliği artmış, kültürel ve sosyal ağlar genişlemiştir. Bu da beraberinde yabancılaşma, sınırsız özgürlük, aidiyetsizlik, amaçsızlık, hızlı tüketim ve anlamsızlık gibi sorunlara yol açmıştır.

21. yüzyıl insanın maddi sorunlar kadar manevi sorunlar da yaşadığı bir yüzyıldır. Bu durum da insanın hem maddi hem de manevi ihtiyaçlarının karşılanabilmesini daha da önemli hale getirmiştir. Tarihte olduğu gibi bu günde insanın gelişimlere, değişimlere uyum sağlayabilmesinde, ihtiyaçların ve problemlerin tespitinde ve çözümünde eğitim, belirleyici bir unsur olarak önemini korumaktadır. Eğitimin ana unsuru insandır. Eğitimin girdisi insan, çıktısı insandır. O halde 21 yüzyılda eğitimden nasıl bir insan yetiştirmesi beklenmektedir? sorusuna gerçekçi ve doğru bir cevap bulmak gerekir. Bu soruya aranan cevaplar sonucunda bu insanın 21. yüzyılın zorluklarıyla başa çıkabilecek, sorunlarla mücadele edebilecek, fırsatları, imkânları doğru kullanıp başarı ve mutluluğa ulaşabilecek bir bilgi, beceri ile donatılmış, güçlü duygulara sahip bir özellik taşıması gerektiği gerçeğine ulaşılmıştır. Bu sebeple bu yüzyıl eğitiminden okuma (Reading), yazma (Writing) ve aritmetik (Aritmatic) yetilerin ötesinde eleştirel düşünme (Critical Thinking), yaratıcılık (Creativity), işbirliği (Collaboration) ve etkili iletişim (Commmunitication) becerilerini kazandırması beklenilmektedir. Çünkü gelinen noktada insanın gerçekliği ve bütünlüğü üzerine bir yenilenme ve inşa etme süreci gerekmektedir.

Bu durum insanın yenilenerek, gelişerek kendi hakikati ve gerçeği ile en üst düzeyde performans sergileyebileceği formu kazanması anlamına karşılık gelen benlik kavramını ön plana çıkarmaktadır. Benlik maddi ve manevi yönlerden ideal noktaya taşınmış insanı ifade eden bir kavramdır. Bu çalışmada 21. yüzyıla ait genel bir değerlendirme yapıldıktan sonra benlik becerileri ve din eğitimi ilişkisi ortaya konulmakta, 21. yüzyıl bağlamında benlik becerilerinin kazanımı ve din eğitimi ilişkisi üzerinden önerilere yer verilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Din, Eğitim, 21. Yüzyıl, Benlik Becerileri, Din Eğitimi

21st Century Self Skills and Religious Education

Abstract

In the21st century, rapid developments have occurred in the fields of information, communication, and technology. The speed of these developments has become so high that existing jobs and actions can no longer meet the needs. This has made updating, developing, and changing a necessity. The rapid process of development and change has brought the future of individuals and society into discussion, creating predictions about potential opportunities and chaos.

It has become significant to identify the elements that will enable success for individuals and carry society into the future in this century. Indeed, access to information has become easier, and individuals are exposed to an overwhelming amount of information; however, understanding and filtering this information has become challenging, and integrating it into new situations has proven insufficient. The ways of self-expression established in the social networks of the virtual world have given rise to identity issues. On the other hand, alongside technology, machines and robots have become essential parts of human life, and the comfort zones created have led to psychological and social problems. Based on the assumption that everything will be digitized in the near future, temporary and materialistic elements, along with desires and pleasures to obtain them, have become objectives. Consequently, the sense of belonging to local and national values has weakened, and the visibility of the religious and moral has diminished. In a global world, maintaining existence has become more difficult, making the struggle for continued existence inevitable. Currently, pressing issues such as environmental pollution and climate change have opened discussions regarding the future of the world.With this century, value systems have deteriorated, the diversity of beliefs has increased, and cultural and social networks have expanded, leading to issues such as alienation, limitless freedom, lack of belonging, aimlessness, rapid consumption, and meaninglessness. The21st century is one in which individuals experience not only material problems but also spiritual ones. This situation makes it even more important to address both material and spiritual needs. As in the past, education continues to hold a crucial role in facilitating human adaptation to developments, changes, needs, and problem-solving. The fundamental element of education is human beings. The input of education is human, and the output is human. Therefore, it is essential to find a realistic and accurate answer to the question of what kind of human beings education in the21st century is expected to cultivate.As a result of seeking answers to this question, it has been determined that the individual should possess knowledge and skills that will enable them to cope with the challenges of the21st century, confront problems, correctly utilize opportunities and resources, and achieve success and happiness, alongside strong emotional capacities. Thus, education in this century is expected

not only to provide reading, writing, and arithmetic skills but also to cultivate critical thinking, creativity, collaboration, and effective communication skills. Because at this point, there is a need for a renewal and reconstruction process regarding the human experience and integrity.This situation highlights the concept of self, which refers to an individual whose material and spiritual aspects have been elevated to an ideal state. In this study, after a general evaluation of the21st century, the relationship between self-skills and religious education is presented, along with suggestions regarding the acquisition of self-skills within the context of religious education in the21st century.

Keywords: Religion, Education, 21st Century, Self Skills, Religious Education

Giriş

Din insanın manevi ihtiyaçlarını karşılayabildiği en önemli referans kaynaklarından biridir. Dinin insan ile ilişkisi kadim bir geçmişe sahiptir. Dünya yaşamı devam ettikçe de bu ilişki değişen formlarda görünür olmaya devam edecektir. Bu sebeple insan ve din arasındaki ilişki dünya ve insan yaşamı açısından önemlidir. Bu ilişkinin sağlıklı formlarda devamı bilinçli, kasıtlı öğrenmeleri gerektirmektedir. Her öğrenme alanında olduğu gibi bu sorumlulukta genelde eğitime özelde din eğitimine yüklenmiştir. Din eğitimi insana varoluşsal ihtiyaçlarına cevap bulabilmede rehberlik etmekte, bireysel ve toplumsal alanda düzeni sağlamaya katkı sunmakta ve insanı yaratılış gerçeği üzerine en ideal formuna ulaştırmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda din eğitimi insanı kendi yaratılışı üzerine düşünmeye davet etmektedir. Kendi hakikatine yabancı olan bir varlığın gelişiminden ve değişiminde bahsetmenin mümkün olmayacağı gerçeğinden hareketle insana kendini tanıtmaya çalışmaktadır. Kendini tanımak benliğine dair bilinç elde etmek demektir.[1] 21. yüzyılda insanın kendini tanımasında, sınırlarını fark etmesi ve üst düzeyde performans sergileyebilecek becerilerle donatılmasında din eğitiminin önemli bir imkân olduğu düşünülmektedir. Dini bağlamdan kopuk bir yaklaşımla benlik kazandırmaya, oluşturmaya çalışmanın bir takım çıkmazlarının olduğu bilinmektedir.[2]

Bu çalışmada nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmakta, 21 yüzyılın genel bir değerlendirmesi yapıldıktan sonra, 21. yüzyıl benlik becerilerine yer verilmekte ve din eğitiminin alanı, hedef ve amaçları itibariyle benlik becerileri ile iç içe bir görüntü arz ettiğine dikkat çekilmektedir. Çalışma neticesinde insanın anlamlı bir hayat motivasyonuyla ideal performansları sergileyebilmesinde kendine dair hakikatleri anlayabilmesi, yorumlayabilmesi ve yaşadığı zamana entegre edebilmesinde din eğitiminin önemli bir işleve sahip olduğu anlaşılmaktadır. 21. yüzyıl insanın benlik bilinci ve becerisi kazanabilmesinde din eğitiminin yüzyılın gerekleri yönünde güncellenmesi, daha etkin hale getirilmesi ve aktif kullanımının sağlanması gerekmektedir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda din eğitiminin benlik becerilerini kazandırmada daha aktif kullanımını sağlamaya dönük öneriler sunulmaktadır.

[1] Ayhan Öz." Benlik Bilinci Temelli Din Eğitimi ", *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 27/2 (Aralık 2022), 35-52.

[2] İbrahim Hakkı Aydın, "Seküler Ahlak Bağlamında Din-Ahlak İlişkisi", *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (35), 2011). 1-23.

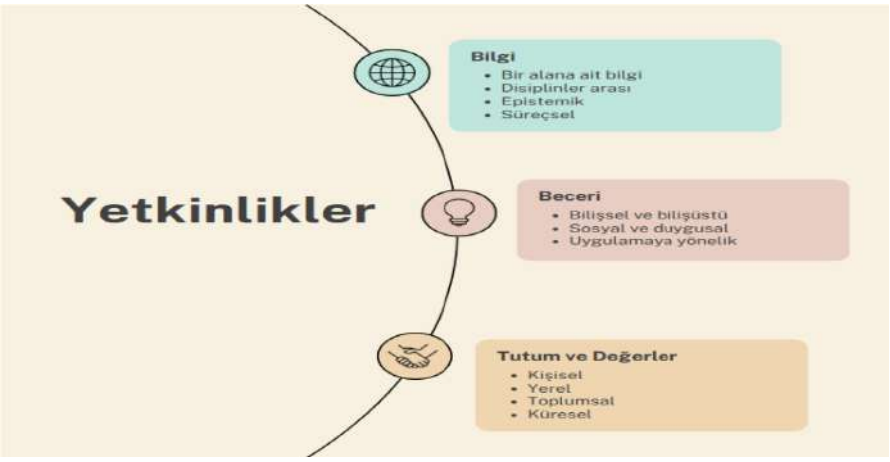
21. Yüzyıl Becerileri Nedir?

Günümüzde iletişim ağları ve teknolojik gelişmeler sebebiyle insan yaşamı değişmiş, küresel bir özellik kazanmıştır. Bu da mevcut hal ile yaşamı devam ettirmeyi zorlaştırmıştır. Küresel bir dünyada var olabilmek ve varlığını geleceğe taşımak bu yenidünyanın gerekleriyle uyumlu neslin yetiştirilmesini zorunlu kılmıştır. Bu zorunluluk iş ve eğitim alanında daha belirgin şekilde görülmüştür. Düne kadar okuma (reading), yazma (writing), aritmetic (arichmetic) beceriler eğitim ve iş dünyası için yeterli görülürken bu gün düşünme ve çalışma biçimleri, çalışma araçları değişmiş, mevcudun ötesinde yaşam ve kariyer hedeflerinden bahsedilir olmuştur.

21. yüzyıl becerilerine dair alanyazın oldukça zengindir. Küresel ve yerel bazlı bu yüzyılın gerekleri yönünde çalışmalar, araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar mevcut durumda en önemli ve öncelikli ihtiyacın eğitim olduğu konusunda fikir birliği oluşturmuştur. [3] 21. yüzyılda bilgi değil doğru bilginin kullanımı sonucunda ortaya çıkan beceriler daha değerli hale gelmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin nasıl yetiştirileceği, onlara hangi becerilerin kazandırılacağı tartışılmış, mevcut sorun ve ihtiyaçlar yönünde eğitim setleri oluşturulmuştur. Ortaya çıkan sistematik araştırma sonuçları çeşitlilik gösterir tarzda olmakla birlikte uluslararası alanda tartışılmış ve kabul görmüştür. Tematik yapıları yönüyle daha uygun görülen çerçeve programları ön plana çıkmış, küresel ve yerel çalışmalara kaynaklık etmiştir. Bu programlardan "the Patnership for 21st Century Learning" tarafından ortaya konulan "P21 Çerçevesi (the P21 Framework for 21st Century Learning) iyi yapılandırıldığı düşüncesiyle yaygın olarak benimsenmiştir. [4] Bu çerçeve programına göre beceriler üç kategoriye ayrılmış ve bu üç alana dair de 12 alt beceri türü ortaya konulmuştur. Becerilere ait ana kategoriler öğrenme ve yenilik, bilgi medya ve teknoloji ve yaşam ve kariyer becerileridir. Bu beceriler öğrencilerin daha yetkin birer birey olmalarını sağlamaya dönük bilgi, beceri ve tutum –değer alanlarını içermektedir.

[3] Sadece akademik dünya değil küresel şirketler ve kuruluşlarda (OECD, UNESCO, AB; Dünya Bankası, Dünya Ekonomik Forumu vb.) 21. yüzyıl eğitim ve iş dünyası ihtiyaçlarının gerektirdiği insan gücünün özellikleri ve becerileri yönünde araştırmalar yapmış, raporlar yayınlamışlardır. Ayrıntılı bilgi için bkz. İbrahim Aşlamacı, *21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi* (İstanbul: Dem Yayınları,2023),19-26.

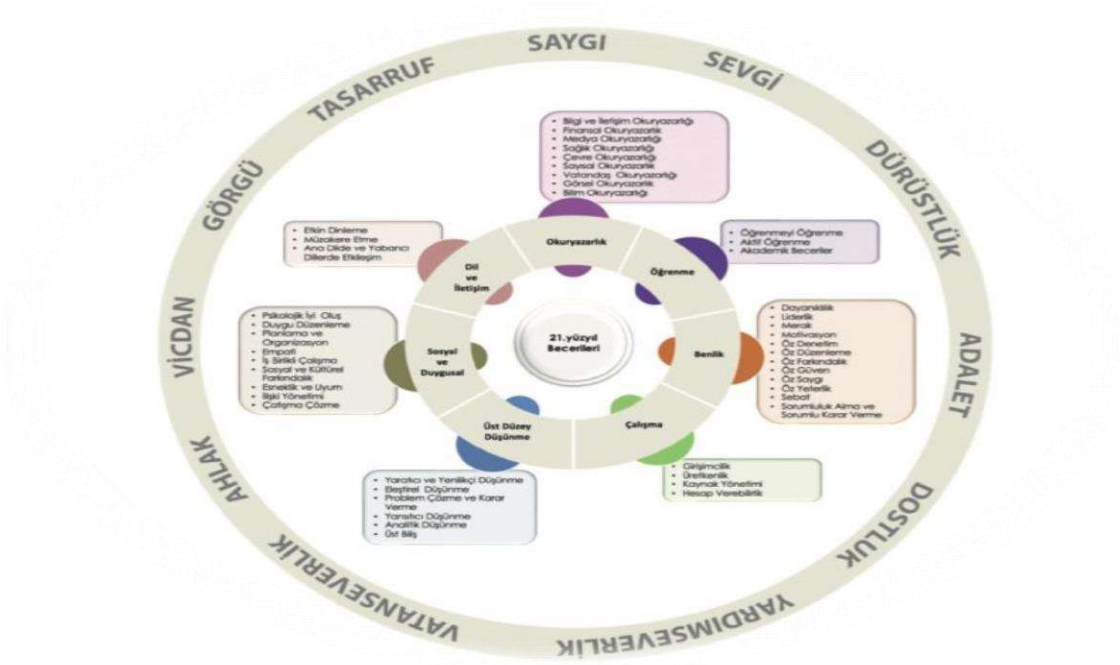
[4] Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu (Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023),1-2.



Şekil1. 21. Yüzyıl becerileri yetkinlik alanlar

Uluslararası bazlı yapılan çalışmalara bağlı kalarak ülkelerde kendi eğitim sistemleriyle uyumlu çerçeve programları oluşturmaya çalışmıştır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı da ulusal ve uluslararası alanyazını incelemek suretiyle ülkemiz için uygun bir eğitim modeli oluşturmak için çalışmalar yapmıştır. Çerçeve programlarında en çok atıf yapılan beceri ve onlara ait alt becerileri öncelemek suretiyle öğrencilerin yaşam boyu ihtiyaç duyacakları temel becerileri kazandıracak bir eğitim seti ortaya koymaya çalışmıştır. Bu setin Türk Milli Eğitim sisteminin ruhu ve ilkeleriyle uyumlu olmasının yanı sıra güncel ve özgün olması hedeflenmiştir. Çalışmalar sonucunda bilgi, beceri, değer ve etik olmak üzere dört grup yeti alanı oluşturulmuştur. Bu yeti alanlarıyla ilişkili kök değerler (saygı, sevgi, dürüstlük, adalet, dostluk, yardımseverlik, vatanseverlik, ahlak, vicdan, görgü, tasarruf) belirlenmiş ve yetkin bir insan olmaya dönük bu değerleri öğrencilere kazandırmak hedeflenmiştir. Bu beceri seti yedi ana beceriye dayanmaktadır. Bu beceri alanları öğrenme (öğrenmeyi öğrenme, aktif öğrenme, akademik beceriler) okuryazarlık (bilgi ve iletişim, finansal, medya, sağlık, çevre, sayısal, vatandaşlık, görsel ve bilim okuryazarlığı), dil ve iletişim (etkin dinleme, müzakere etme, ana ve yabancı dillerde etkileşim), sosyal ve duygusal (psikolojik iyi oluş, duygu düzenleme, organizasyon ve planlama, duygudaşlık, işbirlikli çalışma, sosyal ve kültürel farkındalık, esneklik ve uyum, ilişki yönetimi, çalışma ve çözme) , üst düzey düşünme (yaratıcı ve yenilikçi, eleştirel, problem çözme ve karar verme, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme, üst biliş), çalışma (girişimcilik, üretkenlik, kaynak yönetimi, hesap verebilirlik) ve benliktir. Benlik becerileri on iki alt beceri içermektedir. Bu beceriler ise dayanıklılık, liderlik, merak, motivasyon, öz denetim, öz düzenleme, öz farkındalık, öz güven, öz saygı, öz yeterlilik, sebat, sorumluluk alma ve sorumlu karar vermedir.

Netice olarak 21. yüzyıl becerileri bilgi, iletişim ve teknolojilerinin oluşturduğu hızlı değişime ayak uydurabilecek, fırsatları değerlendirebilecek ve iş dünyasının beklentilerini gerçekleştirebilecek nitelikteki insanın yetiştirilmesi için gerekli bilgi, duygu, davranışlara ait becerileri içeren eğitim setlerini ifade etmek için kullanılmaktadır.



Şekil 2: Kapsayıcı 21. Yüzyıl Beceri Modeli

Benlik Bilinci ve Din

Benlik kavramı *"bir kişinin kendisine ait öz, bilinçli kişinin kişiliği, şuurlu fertlerin nispet edildiği merkez"*[5] şeklinde tanımlanmaktadır. Cambridge'de "self" kelimesiyle ifade edilmekte olan "benlik" "bireyin düşünceleri, duyguları ve davranışlarıyla ilgili olarak kendini tanıma biçimi"[6] anlamında kullanılmış, Oxford ise "self" kelimesiyle benliği "bir kişinin kendisiyle ilgili algısı ve diğer insanlardan ayrılan özelliklerini"[7] ifade eden tarzda açıklamaktadır. Benlik, insanın şuurlu, anlamlı, amaçlı duygu düşünce ve davranış sergilemesine olanak tanıyan bilinçlilik, farkındalık halidir. Anlamdan, amaçtan, bilinçten yoksunluk benliğinde kaybı anlamını taşır. Benlikte insanın bedeni gibi çeşitli safhalardan geçer, şekillenir, gelişir ve olgunlaşır.

Yaşamı devam ettikçe insanın amaç ve anlam arayışı da devam eder. İnsan kim olduğunu, neden yaratıldığını ve en ideal/kâmil halini bulmaya çalışır. Bu aynı zamanda varoluşsal bir ihtiyacı karşılama çabası ve fıtri bir arayıştır. İnsan sorularına tatmin edici cevaplar bularak, kendine bir değer ve yer tayin etmek ister. Nitekim insan en üst bilişle kendini bilme arzusu taşıyan bir varlıktır. İnsanın üst düzey bir farkındalıkla kendini bilme, bulma hali "benlik bilinci" olarak anlaşılır. Manevi alandan ruhtan yalıtılarak oluşturulan benlik, bilincin aktif bir

[5] Süleyman Hayri Bolay, *Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü*, (Ankara: Akçağ Yayınları, 6.Baskı,1996), 41.

[6] Cambridge Dictionary (Erişim 19.10.2024).

[7] Helen Warren,(ed.), *Oxford Türkiye* (New York: Oxford Üniversity Press, 1998),"self", 573.

parçası haline gelir. Benlik bilinci, insanın kendini, manevi yönelim ve kuvvelerini (kabiliyet, yeti) bilme, açığa çıkarma ve kendini gerçekleştirme serüvenidir.[8]

Din, insanın yetkin halini bulma arzusunu "kendini bilen Rabbini bilir" düsturunca fıtri bir hakikat olarak telakki etmektedir. Yani insandan gelişmesini ve yetkinliğini sağlamasını istemektedir. Nitekim din, insanın kemalini en üst değer olarak görür.[9] Bu sebeple benliği bozacak şeylerden sakınılmasını ister. Olası problemler halinde ise benliğe dönüşü tavsiye eder.[10] Benliğini bulma insanın varoluşsal ihtiyaçlarından biridir. Dini göz ardı ederek bu manevi ihtiyacın karşılanması pek mümkün görünmemektedir. Çünkü din insanın tekâmülünün motivasyonunu oluşturan esas kaynaktır.[11] Din insanın mekânla, zamanla ilişkili olarak savrulup kaybolma ihtimaline karşın onu fıtri gerçekliği ile koruma altına alır, gelişme ve eğitim ihtiyacına işaret eder ve bu eğitimin hareket noktalarını verir. Kendi iç dünyasında tutarlı, dış dünyayla uyumlu hale getirerek mutluluğunu tesis etmeyi amaçlar. Din manevi büyüme, gelişme alanı ve imkânıdır. Dinin insan yaşamındaki işlevlerini yerine getirebilmesinin hareket noktasını insanın bilinçli hale getirilmesi oluşturur.

Din Eğitimi Perspektifinde Benlik Becerileri

Sözlük anlamına nispetle anlamlandırılmaya çalışılan benlik insanın kendisiyle tanışma sürecinin sonucunda edindiği bilinçliliğin ifadesidir. Genelde "insan nedir? sorusu ile özelde "ben neyim, kimim? sorularının cevabına karşılık gelir. Kendi tutum, düşünce, algı ve kabulleri, hüküm, yargıları, kendini yorumlama biçimleri benliğin kapsamını oluşturmaktadır.[12] 21. yüzyıl eğitim seti içerinde yer alan benlik becerileri şunlardır:

Dayanıklılık: İnsanın maruz kaldığı olumsuzluklar, kaoslar ve belirsizlikler karşısında (stres, tramvalar vb.) sergilediği uyum ve bunlarla baş etme becerisini ifade eder. 21. yüzyıl problemlerinin insanı ruhsal olarak zora soktuğu ve gücünü zayıflattığı gözlemlenmektedir. Yapılan araştırmalar dindarlık ile dayanıklılık arasında pozitif ilişki olduğunu göstermektedir.[13] Bu bağlamda din eğitimi bireyin dayanıklılığı edinmesinde etkili bir eğitimdir. Nitekim seven tanrı tasavvuru, içsel dini yönelimler, öznel dindarlık düzeyi insanın dayanıklılığını oluşturan artıran unsurlardır.[14] Benzer şekilde pek çok çalışma zor zamanlarda dayanıklılık gösterebilmenin erdemlerle mümkün olacağını savunmakta ve erdem sahibi bireylerin zorlukları anlama, yorumlama biçimlerinin değişiklik gösterdiğine dikkat

[8] Öz." Benlik Bilinci Temelli Din Eğitimi ", 35-52.

[9] Mehmet Aydın, "Kamil'i İnsan", *TDV İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2000), 330-331.

[10] *Kur'an Yolu* (Erişim 20.09.2023), er-Rum 30/30.

[11] Beyza Bilgin, "Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24/1-2 (1981), 469-484.

[12] Betül. Aydın," Benlik Kavramı ve Ben Semaları", *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(8) 1996), 41-47.

[13] Sonay Yıldırım - Orhan Gürsu," Yetişkinlerde Dindarlık ve Psikolojik Dayanıklılık İlişkisi", *Turkish Academic Research Review,* 6(1) (2021), 27-54.

[14] Emine Erdoğan, "Tanrı Algısı, Dini Yönelim Biçimleri Ve Öznel Dindarlığın Psikolojik Dayanıklılıkla İlişkisi: Üniversite Örneklemi", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 12/29 (April 2015), 223-246.

çekmektedir. Bu bireyler strese yol açan durumları dışsal faktörler olarak ele alma, sebep ve sonuçları iyi analiz ederek sahip olduğu değer sistemiyle zorluğun üstesinden gelme motivasyonuna sahip olması yönüyle diğerlerinden ayrılmaktadır.[15] Nitekim kaygıya yol açan durumlar karşısında tevekkül (Allah'a güvenmek, dayanmak) kazanmakla psikolojik bir dayanıklılık elde etmek mümkündür.[16] Stres, kaos ve belirsizlik gibi risk faktörleri artıkça koruyucu faktörler devreye sokularak dayanıklılık artırılmalıdır. Din eğitimi bu faktörleri besleyecek, bilgi, duygu ve davranış örüntüleri ile ilişkili bir alan olarak bu beceriyi kazanmada etkilidir.

Liderlik: Bireyin grubun amaçlarına ulaşabilmesi için grup çalışmalarını ve ilişkilerini yapılandırma, ilham verme, bilgiyi yönetme, ihtiyaçlara dair kaynakları tahsis etme, inisiyatif alma, vizyona sahip olma ve cesaret gösterme becerisini ifade eder. Liderden kişilik özellikleriyle örnek olması, ahlaki ilke ve değerlere göre hareket etmesi, çağın ve toplumun sorunlarını çözmeye dönük faaliyetlerde sorumluluk alması beklenmektedir.[17] Nitekim liderler söz ve eylemlerinden çok söz ve eylemlerinin nezaketli, adaletli, kurallarına uygun, dürüst ve güvenilir olması yönüyle ön plana çıkarılırlar.[18] Din eğitiminin önemli bir konusu olan peygamberler çağının liderleri konumunda hareket etmiş, örnek olmuş, yanlışı düzeltmiş, doğru yolu göstermiş yeniliğe ve gelişime odaklanmış kişilerdir. Lider ve liderlik konusunda Peygamberler ve yaşam örneklerine ait kıssalar önemli ve zengin bir alandır. O halde din eğitimi liderlik becerisi edinmeye dönük performans alanına sahip bir alandır denilebilir.

Merak – Motivasyon: Bir amaca yönlendiren ve bu amaç doğrultusunda negatiflikten uzak çabaları ortaya çıkaran iç ve dış faktörler ve bu faktörlerin işleyişini gerçekleştiren becerinin ifadesidir. Günümüz eğitiminde girişimcilik önemli bir beceri olarak görülmekte, eğitim öğretim faaliyetlerinin kazandırmak istediği becerilerden biri olarak telakki edilmektedir. Bu becerinin elde edilmesi bilgilenmeyi, değer kazanımını gerektirmekte, yetişen neslin girişimci ruhun (motivasyonun) gelişimi hedeflenmektedir. Son dönemlerde görülen bireysellik algısı bencilliği pekiştirmiş, ruhsal güç zayıflamış ve isteksizlik, duyarsızlık yaygınlık kazanmıştır. Bu sebeple eğitimden girişimci ruhu güçlendirmesi, duyarlı bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Çocukta iç veya dış faktörler üzerinden dikkat oluşturma, ihtiyaç belirleme, tasavvur oluşturma, tatmini ortaya çıkarma, eylemde bulunma aşamalarıyla motivasyon oluşturulabilir veya sürdürülebilir.[19] Olumlu unsurlar üzerine teşvik, olumsuz durumlarla ilgili kaçınma iştiyakı din eğitimi içerisinde müjdeleyici-uyarıcı unsurlar üzerinden sürekli işletilen bir sistemdir. Bu da din eğitimi alanında motivasyon duygusunun önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Din eğitiminde inanıp, iyi işler yapanlar, hatalarından

[15] Ali Ayten, *Erdeme Dönüş* (İstanbul: İz Yayıncılık, 2014), 100-104

[16] Berra Çakır, *Manevi Danışmanlık Açısından Algılanan Stres, Başa Çıkma, Psikolojik Dayanıklılık Ve Tevekkül Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma* (Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023),27.

[17] Macid Yılmaz, "Okullarda Ahlaki Liderli", *İlahiyat Akademi 9* (July 2019)129-144.

[18] Semanur Binnetoğlu - Sema, Bağ - Murat Tarhan, "Din Eğitiminde Girişimcilik Becerisinin Etkinliklerle Kazandırılmasına Yönelik Bir Değerlendirme", *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(5) 2023, 2928-2950.

[19] Metin İnceoğlu, *Tutum, Algı, iletişim* (Ankara: Siyasal Kitabevi, 2011), 197-211.

dönenler üzerinden girişimci ruhu oluşturmaya, geliştirmeye, pekiştirmeye dönük sistematik süreçler yer almaktadır.

Öz Denetim: Hedefler yönünde engelleyici ve dikkat dağıtıcı şeylerden kaçınma, mevcut göreve odaklanma, temkinli davranma ve dürtüsel davranışları dengeleyebilme becerisidir. Öz denetim önleyici ve koruyucu bir değerdir. Bu beceri duyguların dengede tutulmasını sağlayarak suçu önleyici bir beceridir. Din eğitiminde de Kur'an ayetleri ve hadisler üzerinden insan kendini kontrol etmeye ve öfkesini pasif hale getirmeye davet edilir. Aynı zamanda Allah'ın sevgisini kazanma yollarından biri olarak öz denetimli olmak başlı başına bir erdem olarak değerli görülür. Öz denetim duygusal ve sosyal öğrenmelerin ön koşullarından biridir. Din eğitimi öz denetimi bireye kazandırmak yoluyla onu kötü ahlaki özelliklerden korumayı amaçlamaktadır.[20]

Öz Düzenleme: Bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışlarını hedeflere, standartlara göre kontrol etmesi, değiştirmesi ve zamanında etkili bir şekilde yönetme becerisidir. Günümüzdeki hız ve küresel dünya yaşamı düzenlemeyi güçleştirmektedir. Bu sebeple irade eğitimi de denilen öz düzenleme becerisini kazanmak daha da önemli hale gelmiştir. 21. yüzyıl başarısından bahsedeceksek kuşkusuz hıza ve değişime karşın yaşamını dinamik unsurlar üzerine düzenleyebilmeyi de eğitimle çocuklarımıza kazandırmamız gerekecektir.[21] Din eğitiminin hareket noktalarından biri evrenin düzenli oluşudur. Kur'an insana evrendeki düzenle uyumlu olması yönünde telkinler verir ve düzensizliğe ait bir şeyin murad edilmediğine dikkat çeker. Evrendeki düzenin bir parçası olarak insanın değeri ve önemi din eğitiminin esas konularından biridir. Nitekim insanın başıboş bırakılmadığı her yaptığından sorumlu tutulacağı öz düzenleme üzerinden bir hayat kurma gerekliliğine işaret etmektedir. Dini gelenekte insanın ömrünü, malını, gençliğini, zamanını, aklını ne yönde kullandığı ne için kullandığına dair bir imtihan alanının varlığına sık sık atıf yapılır.[22] Bütün bu veriler insanın öz düzenleme becerisi kazanmasının hem dinin hem de çağın bir gerekliliği olduğuna işaret etmektedir.

Öz Farkındalık: Bireyin gözlem ve düşünce yoluyla kendini nesnel ve açık bir şekilde görebilme ve tanıyabilme becerisidir. Kendi duygu, düşünce ve değerlerini tanıma, anlama yeteneğidir. Yani dini literatürde "kendini bilme" denilen seviye öz farkındalıktır. Kendini bilmeyen, gücünü, sınırlarını, yeteneklerini, yeterliliklerini bilmenin ifadesi olan öz farkındalık kazanılamadığında malayani iş ve uğraşlar ortaya çıkmaktadır. Nitekim her insana kendi gücü oranında sorumluluk yüklenmekte, insandan da kendi yeterlilikleri yönünde hedeflere yönelmesi, uğraşlar edinmesi istenmektedir.[23] Öz farkındalık kazanma bir eğitim konusudur. İnsan dinden kaynaklı bir değere sahiptir ve yaratılışta özüne bir takım kuvveler yerleştirilmiştir. İnsandan bu kuvveleri kullanması, yetilerini ortaya çıkarması ve geliştirmesi istenmektedir. İnsanların çeşit çeşit oluşu gibi insanlardaki kuvvelerin gücü, oranı da varlıktan varlığa değişim ve çeşitlilik göstermektedir. İşte bu sebeple din eğitimi her insanı kendi özüne ait güç ve yetileri üzerine geliştirmeyi hedeflerken, her insanın şart ve

[20] Şakir Gözütok, "Özdenetimde Din Eğitiminin Etkisi", *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, *21*/2 (2017), 1035-1060.

[21] Handan Yalvaç Arıcı, "Erken Çocukluk Döneminde İrade Eğitiminin Değer Kazanımı Bağlamında Değerlendirilmesi", *Artuklu Akademi Dergisi* 11/1 (Haziran 2024), 49-65.

[22] Rûm 30/30; Mümtehine 50/12; İsrâ 17/33-34; Bakara 2/188-256 vd.

[23] Kemal Yıldız, "Sorumluluk", İslam Ansiklopedisi (İstanbul: Tdv Yayınları, 2009), 380-382.

koşullarında başarı ve mutluluk kazandıracak şeylerin farklılaşacağına dikkat çeker. İnsan yaşamı ırsî, fıtrî ve çevresel faktörlerle örüntülüdür. Bu sebeple insan için mutlak ayni bir halden, durumdan bahsetmek mümkün değildir. Engelli bir birey üzerinden konuşulacak başarı, mutluluk, ilerleme, gelişme ve değişme ile engelsiz bir birey için konuşulacak başarı, mutluluk, ilerleme, gelişme ve değişme aynı olmayacaktır.[24] İşte tam bu noktada doğru bir bakışı kazandıracak olan beceri öz farkındalık becerisidir. Öz farkındalık oluşturmak insan yaşamı, başarısı ve mutluluğu ile yakından ilişkili bir konu olmanın yanında insan mutluluğunun hedeflendiği din eğitimden de ayrı bir kavram değildir. Nitekim insana gerçek mutluluk kazandıracak şey özüne ait gerçekçi bir farkındalığı kazanmış olmasıdır.

Öz Güven: Bireyin kendi ile ilgili performans beklentilerini, yeteneklerini ve önceki performanslarını değerlendirmesi sonucunda kendine olan inancın ifadesidir. Çocuğun hem kendisi hem de çevresi tarafından sevgi, şefkat, kabul görmesi kendine dönük inancını oluşturmakta ve artırmaktadır. Kendine duyulan güven kaybı da sevgi, şefkat ve kabulden yoksunluk halinde ortaya çıkmaktadır.[25] İnsan başarısında öz güven önemli bir rol oynar. Nitekim zorlu bir işte yol alabilmeyi sağlayan öz güven olduğu gibi geri durulması gereken bir durum için de özgüvenli olmaya ihtiyaç vardır. Öz güvensizlik eğitimsel açıdan eleştirilen bir durumdur. İnsan öz güvenini kaybettiğinde ilerlemeye, gelişmeye dönük performans sergilemeyeceği gibi yapıp etmelerine de değer biçemez. Bu sebeple eğitimde çocuğa yapamazsın, edemezsin demekten kaçınmak gerektiği sık sık dile getirilmekte, sevgi, şefkatle cesaretlendirilmesi istenmekte, geldiği nokta itibariyle de kabullenilmesi öz güven kazanabilmesi açısından tavsiye edilmektedir.[26] Öz güven itidalde olmayı da sağlayan bir beceridir. Dini tutumlar açısından öz güven önemli bir yordayıcıdır.[27] İnsanın sınırlı özellikleri ve acziyeti vardır. Fakat bu sınırlılık ve acziyetine rağmen yaratıcı tarafından sevgi, şefkatle kendisine değer ve güven atfedilmiş bir varlıktır. Din yaratıcının kendini varlığa çıkarmasında ona duyduğu güven duygusunun varlığına dikkat çeker ve insanın da yaratıcının sevgi, şefkatini celbedecek, kabulüne vesile olacak iş ve eylemler üzerinden aktif olmasını istemektedir. Din eğitiminde Peygamber mü 'mini diğer insanların kendinde güvende olduğu kimse olarak öğretir, gerçek mü 'minin bakışında Allah'ın nurunun varlığını ifade ederek güven duyma, güven verme duygularının dini gelişim için anlamına dikkat çekmektedir. O halde dini gelenekte güven iman ile yakından ilişkili bir duygu olarak değerli görülmektedir.

Öz Saygı: Bireyin kendi değer duygusunu ifade eden veya oluşturan tutum, inanç, arzu, eğilim, beklenti, eylem ve duyguların bütününü içeren beceridir. İnsan inançları yoluyla kendine karşı olumlu bir tutum kazanıp, bir değer atfedebilir. Değer, ahlak, dindarlık, inanç, aidiyet, farkındalık-bilinç, duygusal sağlık din eğitimiyle ilişkili oluşur ve gelişir. Bu unsurlar

[24] Sevgi Arı, "Yaratıcı Düşünme Süreçlerinde Duygusal Zekâ, Öz Farkındalık ve İçsel Motivasyonun Yeri", *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 9/2 2024, 30-42.

[25] Kemal Çakmaklı, *Psiko-Sosyal Sağlığın Korunması Koruyucu Ruh Sağlığı* (İstanbul: Seha Neşriyat, 1997, 107-109.

[26] Yaşar Fersahoğlu-Mehmet Akif Demir, *Duygu Eğitim* (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2021, 4. Baskı, 86-88.

[27] Hakan Sarıçam - Metin Güven. "Self confidence and Religious Attitude," *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5/7 (2012), 573-586,

aynı zamanda öz saygıyı oluşturma, geliştirme veya pekiştirme stratejileridir.[28] Nitekim öznel dindarlık ve bilgi düzeyi arttıkça kişinin öz saygısı gelişmektedir.[29] Ahlaki bir yaşam öz saygının sonucunda ortaya çıkmaktadır. Yani öz saygı becerisi inançlı ve ahlaki bir yaşamı da gerekli kılmaktadır.

Öz Yeterlilik: Bireyin belirli kazanımlarını üretebilmesi için gerekli davranışları gerçekleştirme kapasitesine olan inancını ifade eden beceridir. Yapılan araştırmalar güçlü inanç dünyasının zor durumlarla baş edebilmeyi ve onları aşabilecek gücü kendinde bulmayı sağladığını ortaya çıkarmıştır. [30] Bilhassa gençler doğru ve sağlam bir dini eğitimle sosyal, akademik ve ruhsal bir yeterlilik kazanabilirler. Dini literatürde birey kendi sorumluluğunu bir diğerine atamaz. Bu sebeple din eğitimi bireye yeterlilik duygusu kazandırmak yoluyla ideal davranışları üretebileceğine dair bir inanç oluşturmaya çalışmaktadır. Öz yeterlilik genellikle öznel iyi oluşla ilişkilendirilmiş, iyi oluşu oluşturan ve pekiştiren bir beceri olarak değerli görülmüştür. Öznel iyi oluş ise insanın inancıyla yakından ilgilidir. Yani doğru ve güçlü bir inançtan bağımsız bir öz yeterlilik kazanmak mümkün görünmemektedir.[31]

Sebat: Bireyin herhangi bir engelle karşılaşsa dahi bağlılıkla ve ısrarlı bir biçimde dikkati dağılmadan, vazgeçmeden hedefleri peşinde gidebilme becerisidir. Bir işte başarı için sürecin sebat üzerinden ilerlemesi gerekmektedir. Nitekim zorlukları aşma, zorluklarına rağmen hedefe ulaşmada azim ve kararlılığın ifadesi olan sebat başlı başına ahlaki bir değerdir. Zorluklar karşısında aktif olmayı mümkün kılan sebat kazanılmadan başarıdan bahsetmek mümkün değildir. 21. yüzyıl gerek birey gerek toplumlar için zorlukları, kaosları olan bir yüzyıl olarak öngörülmektedir. Bu bağlamda sebat bu yüzyılda zorluğa rağmen bir başarı ortaya çıkarabilmede vazgeçilmez bir beceridir. Din insana zorluk zamanlarında sabrı ve sebatı tavsiye etmektedir. Hedeflere kilitlenerek zorlukları gelişmeye imkân veren bir basamak olarak görmeyi salık veren din, insana gücünü aşan bir zorluk verilmeyeceği vaadinden hareketle sebatlı davranmayı tavsiye eder. [32]

Sorumluluk Alma ve Karar Verme: Bireyin eylemleri hakkında derinlemesine düşünerek niyetlerini belirlemesini, bu niyetlerin vicdanlı eylemlere dönüşmesini ve bu eylemlerin sonuçlarından kendini sorumlu tutmasını içeren beceridir. Etik davranabilme, problemleri çözebilme ve değerlendirme yapabilme becerisidir. Muhasebe ve muhakeme yapılan bir sürece karşılık gelen sorumluluk alma ve karar verme becerisi niyetlerin, eylemlerin ahlaki bakımdan değeri konusunda bilinçli olma, farkındalığa sahip olmayı içerir. Din insanın niyet ve eylemlerinin bir sorumluluk alanı olduğunu ifade eder. Din insandaki hüküm verme etkinliği olan vicdanı işleterek iyi niyetle bilinçli eylemlerde bulunmasını istemektedir. Niyet

[28] Kim, Bong. Je, A Study on Applying the Factors of Self-Esteem to Moral Education. *Journal of Ethics*, (2017), *113*.

[29] Asım Yapıcı – Hasan Kayıklık, "Ruh Sağlığı Bağlamında Dindarlığın Öz Saygı ve Kaygı ile İlişkisi: Çukurova Üniversitesi Örneği", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(9) (2005), 177-206.

[30] Howsepian, B. A. - Merluzzi, T. V. (2009). "Religious Beliefs, Social Support, Self-Efficacy and Adjustment to Cancer." *Psycho-Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*, 18(1), 1-10.

[31] Bülent Baki Telef - Enes Ergün, "Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Yordayıcısı Olarak Öz-Yeterlik". *Journal of Theoretical Educational Science*, *6*(3) 2013, 23-433.

[32] Muammer Bayraktutar, "Hz. Peygamber'in Örnekliği Bağlamında Olaylar Karşısındaki Azim Ve Kararlılığı", *Ekev Akademi Dergisi*, *16*(50) (2012), 71-87.

ve eylemlerin vahiy ve ahlaki ilkeler bağlamında değerlendirmesini isteyen din, eğitim yoluyla öğrencide vicdan denilen yapıyı oluşturup, geliştirmeyi hedeflemektedir. [33] Bu da benlik becerilerinden sorumluluk alma ve karar verme becerisinin kazılması anlamına gelmektedir.

İnsan eğitilme ihtiyacı ve kabiliyetiyle yaratılmıştır. İnsanın yetkinliğe ulaşması bir eğitim konusudur ve eğitim sürecini gerekli kılar. İnsanda istendik davranış değişikliği oluşturma sürecinin ifadesi olan eğitim insanı konu edinen her alanla yakından ilişkilidir. Din de bu alanlardan biridir. Nitekim insanın gelişimi maddi ve manevi unsurlara dayalı olarak ortaya çıkar. Genel olarak din manevi ihtiyaçların kaynağı olarak kabul edilir. Din eğitimi ise insanın manevi ihtiyaçlarını karşılamada istendik değişim meydana getirme sürecini bilimsel metotlara dayalı gerçekleştirmeye çalışan bilimsel bir disiplindir. Eğitim biliminin yöntemleriyle manevi bir kaynak olarak dinden istifade edebilme imkânıdır.[34] Bu bilim insanın kendisiyle, yaratıcısıyla, içinde yaşadığı doğayla çevreyle ilişkisini düzenleyerek mutluluğunu temin etmeyi amaçlamaktadır. Kur'an'ın tabiriyle hidayete erdirerek ihsana ulaştırmak istemektedir. Yani insanı istikrarlı bir gelişme ve yenilenme sürecine sokarak, yaratılışı itibariyle özünde var olan yetkinliğe ait özellikleri ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Nitekim dini otoriteler insanı çağının ürünü olarak görmüş ve çocukları yaşayacakları çağlara hazır hale getirecek şekilde yetiştirmeyi tavsiye etmişlerdir.

Yetkin insan olmak ruh ve beden bütünlüğü içinde yetkinliğe ulaşmak demektir. Peygamberlerin yaşamında bu yetkinliğin ortaya çıkışına dair örnekler vardır. Peygamberler kendi dönemlerinin gerçekliği içinde yaşamış, insan olmanın değeri ve onuruna yakışan tercihlerle bilinçli bir yaşam örneği ortaya koymuşlardır. Yaşadıkları dönemi iyi çözümlemiş, kendilerini o dönem içinde sorumlulukları yönünde konumlandırmış, yönetebilmişlerdir. Hz. Muhammed'in Medine'ye hicretiyle birlikte ilk iş olarak eğitim faaliyetlerini başlatması dini referanslarda günün gerekleri ile geleceği inşa etmeye önem ve öncelik verildiğini göstermektedir.[35]

Din eğitimi ihtiyaçlara ve zamana bağlı olarak insanın kendisini güncellemesine imkân verecek öğretici ve motive edici bir fonksiyona sahiptir. "İlim Çin'de de olsa alınız" tavsiyesi bu fonksiyonelliğe örnek teşkil eder. Din, sorumluluklar, helal ve harama ait sınırlar ile insanı insanlık çizgisinde tutar ve koruma altına alır. Din eğitimi de insan fıtratını önceler ve insana dönük yapılacak eğitim faaliyetlerinin insanın fıtrat özellikleri ile uyumlu olması gerektiği gerçeğinden hareket eder. Fıtrat insanı insan yapan özü ve diğerlerinden ayıran fiziksel, ruhsal eğilimleri, doğal yeteneklerini ifade eder. [36] İnsanın eğitimi, gelişimi de ancak fıtratıyla uyumlu gerçekleşebilir. Bu hakikatten hareketle din eğitimi de bu fıtri özellikleriyle uyumlu hikmet bilgisini sunarak, yapıp etmelerine bir amaç tayin ederek, ders çıkarma ve öğüt almaya davet ederek, manevi bir olgunluk ve iyi oluşu elde etmeye yönelik değişim hedefi koyar. Bu

[33] Oddnjorn Leırvık, "Hoşgörü, Vicdan ve Dayanışma: Ahlak ve Din Eğitiminde Küreselleşen Kavramlar". *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2/7 (2007), 147-167.

[34] Suat Cebeci, *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*, (Ankara: Akçağ Yayınları, 1996), 254; Nevzat Aşıkoğlu, "Din Eğitimi Biliminin Türkiye'de Doğuşu ve Gelişimi", *Diyanet İlmi Dergi*, 30/3 (Temmuz-Ağustos-Eylül 1994), 85-92.

[35] Neda Armaner- A. Zeki Ökmen, *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodik Bilgiler*, (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1960), 28.

[36] Es- Seyyid eş-Şerif Cürcânî, *Tarifat*, Terc. Arif Erkan (İstanbul: Bahar Yayınları, 1997), 172.

hedefle de insan için anlamlı ve erdemli bir hayatı tesis etmede ona rehberlik eder. Din eğitimi insana içinde yaşadığı evreni gözlemlemeye davet eder, varoluşsal sorunlarına dönük yaratıcı düşünmeyi başlatacak sorular sormasında ve cevaplar bulmasında ona yardımcıdır. Bütün çabalarını insan mutluluğunu ortaya çıkaracak, bireyi bilinçli eylemleri olan şahsiyet sahibi bir insana dönüştürmeye dönük oluşturmaktadır. Bu insan kendini tanıyan gerektiğinde diğerlerinden ayırabilen gerektiğinde bütünleşebilen bir bilince sahiptir. Bu insan 21. yüzyılın insan hedefiyle de örtüşmektedir. Hangi çağ, hangi yüzyıl olursa olsun insanın fıtri gerçekliği ve varoluşsal ihtiyaçları değişmemektedir.[37]

İnsanın kendini bilme ve tanıma arzusu kadim bir arzudur ve varoluşsal bir gerçekliktir. Hiçbir yüzyılda insan bu arzu ve gerçeklikten ari kalmamıştır. Benlik becerileri olarak da ifade edebildiğimiz kendini bilme ve tanıma değerleri her eğitim konusu gibi çeşitli stratejiler ile öğrenilebilir ve geliştirilebilir becerilerdir. İbadet etme, dua, meditasyon, şükür ve iyimserlik kazanma, doğa yürüyüşü yapma, gerçekçi dünya tasavvuru kazanma ve evren hakkında tefekkür etme, temiz ve sağlıklı beslenme, günlük tutma, sanat ve spor etkinlikleri icra etme, kitap okuma, değer edinme, sağlıklı sosyal ilişkiler kurma, atölye çalışmaları yapma, istikrarlı çabalar oluşturma, sosyal sorumluluklar edinme bu stratejilerden bazılarıdır.

Yüzyılın imkân ve araçlarını kullanarak insanın fıtratıyla uyumlu gelişimi mümkündür. Bu yüzyılın insanını da kendi hakikatine dair bilinçlendirmediğimiz sürece onun başarısından ve mutluluğundan bahsetmek mümkün görünmemektedir. İşte tam bu noktada din eğitiminin insanın varoluşsal ihtiyaç ve arzularına (kendini bilme, aşma, kendini gerçekleştirme, anlamlı ve amaçlı faaliyetler sergileyebilme- başarılı ve mutlu olma) dair gelişiminin ifadesi olan benlik becerilerinin edinilmesinde bir imkân olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan da benlik becerileri setine bakıldığında bu becerilerin de (öz yeterlilik, öz farkındalık, öz saygı, öz yönetim, öz düzenleme, öz güven, motivasyon, merak, liderlik, sebat, dayanıklılık, sorumluluk alma ve sorumlu davranma) din eğitiminin hedefleri, dinamik unsurları ile örtüştüğü görülmektedir. Bu durumda benlik becerileri din eğitiminin bir parçasıdır ya da din eğitimi benlik becerilerini kazanmada aktif ve etkin kullanılabilecek bir alandır' denilebilir.

Sonuç

21. yüzyıl bugünden geleceği inşa etme gerekliliğinin belirginleştiği bir yüzyıldır. Bu gereklilik 21. yüzyılın uğraşlarının neler olacağını belirlemektedir. Richard Riley bu yüzyılı öğrencileri şuan için olası halde bulunan problemleri çözmeleri için henüz icat edilmemiş teknolojileri kullanmaları için hazırlıyoruz diyerek yorumlamaktadır.

İnsan ve onun ihtiyaçları her çabanın odağıdır. 21. yüzyılın odağı da insanın ihtiyaçları ve gelişimi olmuştur. Bu bağlamda bu yüzyılın gereklilikleri yönünde insanı şekillendirecek ve geliştirecek yeni eğitim modellerine ihtiyaç duyulmuştur. Türk eğitim sisteminin ilke ve hedefleriyle uyumlu oluşturulan ve uygulamaya başlanan modelden hız ve değişim dünyasında aktif ve uyumlu olabilecek bireyleri yetiştirmesi beklenmektedir. Bu model birbiriyle ilişkili yedi ana ve onlara ait kırk altı alt beceriden oluşmaktadır. Yedi ana beceri sosyal ve duygusal, dil ve iletişim, üst düzey düşünme, okuryazarlık, öğrenme, çalışma ve benlik becerileridir. Bu becerilerden benlik becerileri bu çalışmanın konusunu oluşturması yönüyle öncelenmektedir. Bu modelde yer verilen benlik becerileri dayanıklılık, , liderlik, merak, motivasyon, öz denetim, öz düzenleme, öz farkındalık, öz güven, öz saygı, öz

[37] Yusuf Kemal, *Gâyetü'l-Beyân Fî Hakîkati'l- İnsan Yâhûd 'İlm-i Ahvâl-i Rûh, Remzi Demir- Ali Utku (Yayına Haz.)* (Konya: Çizgi Kitabevi, 2014),15-20.

yeterlilik, sebat, sorumluluk alma ve sorumlu karar vermedir. Bu beceriler ve diğer beceri setleriyle ile ilişkili olarak da on bir değere (saygı, sevgi, dürüstlük, adalet, dostluk, yardımseverlik, vatanseverlik, vatanseverlik, ahlak, vicdan, görgü, tasarruf) yer verilmiştir. Aynı zamanda beceriler ile bu değerleri edindirme hedeflenmiştir. Hem bu değerler hem de benlik becerileri din eğitimi ile yakından ilişkilidir. Nitekim insana kendini tanıtma, kendi gerçekliğine dayalı farkındalık kazanarak gelişebilmeyi öğretme din eğitiminin hedefleri arasındadır. İnsanın kendi gerçekliği üzerinden kendini aşabilme arzusu gibi varoluşsal ihtiyaçlarını karşılamada din bir kaynak olarak, din eğitimi ise bu kaynaktan beslenen performans alanı olarak önemlidir. Değerler ve değerler eğitimi her eğitim alanının olduğu gibi din eğitiminin de önemli bir cihetini oluşturmaktadır.

Küresel düzen, teknoloji ve iletişim farklı dil, din, ırk ve kültürdeki insanları ve toplumları yüz yüze getirmiştir. Bu gün gelinen noktada dini ve din eğitiminin etki ve önemini göz ardı etmek, yadsımak mümkün olmadığı gibi bu yüzyılda, bireysel ve toplumsal yaşamın dini bağlamını doğru anlayabilmek daha önemli hale gelmiştir. 21. yüzyıl becerileri ve gereklilikleri din eğitimi alanının da ihtiyaçlar yönünde geliştirilmesini, etkin ve aktif olacak forma kavuşturulmasını zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple din ve din eğitimini etkili kullanabilmenin yolları aranmalıdır. 21. yüzyılda din eğitiminin dini bilgi aktaran bir alan olmanın çok ötesinde bir role bürünmesi gerekmektedir. 21. yüzyılda küresel ve teknik bir dünyada yaşayan insana din eğitimi değer, etik, empati, kültürel farkındalık, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği dair beceriler kazandırabilecek bir rol üstlenmelidir. Çalışma verilerine göre bu bağlamda bazı öneriler sunmak mümkündür.

- 21 yüzyılda din ile eğitimin ilişkisi ihtiyaç duyulan beceriler çerçevesinde şekillendirilmelidir.
- 21 yüzyıl becerileri plan ve programlarında dinin yeri, etkisi doğru konumlandırılmalı, dinin P21 için önemli ve belirleyici bir paradigma olduğu unutulmamalıdır. Din, P21 çerçevesinde dillendirilen sosyal problemlerde, ekonomik krizlerin çözümünde, terörizm ve güvenlik sorunlarının çözümünde, ırkçılık, savaşlar, çevre ve sağlık problemlerinin çözümünde potansiyel bir kaynak olarak görülmeli ve etkin bir şekilde kullanılmalıdır.
- 21 yüzyıl becerileri endüstriyel ihtiyaçlara indirgenmeden toplumsal gerçekliğe sahip her alan için gereklilikler çerçevesinde genişletilmelidir. Bu bağlamda dine ve din eğitimine dair din okuryazarlığı, ahlak okuryazarlığı, değer edinme ve anlam arayışına katkı sunma, kimlik inşasına katkı sunma, sosyal bütünleşmeye katkı sunma ve maneviyatı zenginleştirme ve geliştirme, ruh sağlığını koruma ve iyi oluşa katkı gibi becerileri ortaya çıkaracak özelliğe kavuşturulması yönünde eğitim setleri oluşturulmalıdır.
- Her çağda olması gerektiği gibi bu çağda da "insan onuru ve yaşam hakkı" gibi öncelikli haklar, özgürlükler gibi evrensel değerler bu becerilerin en önemli bileşenlerinden biri haline getirilmelidir.
- Varoluşsal ihtiyaçlarını kazanmada işlevselliği olan bir din eğitimi imkânı oluşturulmalı ve insanı yüzyılın gerektirdiği yetkinliğe ulaştırabilmede bu alandan daha fazla faydalanmanın yolları aranmalıdır.

Kaynakça

Arıcı, Handan Yalvaç. "Erken Çocukluk Döneminde İrade Eğitiminin Değer Kazanımı Bağlamında Değerlendirilmesi". *Artuklu Akademi Dergisi* 11/1 (Haziran 2024), 49-65.

Armaner, Neda. – Ökmen, A. Zeki. *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodik Bilgiler*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1960.

Arı, Sevgi. "Yaratıcı Düşünme Süreçlerinde Duygusal Zekâ, Öz Farkındalık ve İçsel Motivasyonun Yeri". İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi, 9/2 2024, 30-42.

Aşıkoğlu, Nevzat. "Din Eğitimi Biliminin Türkiye'de Doğuşu ve Gelişimi", *Diyanet İlmi Dergi,* 30/3 (Temmuz-Ağustos-Eylül 1994), 85-92.

Aşlamacı, İbrahim. *21. Yüzyıl Becerileri ve Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 2023.

Aydın, Mehmet. "Kamil'i İnsan", TDV İslâm Ansiklopedisi. İstanbul: TDV Yayınları, 2000.

Aydın, Betül. "Benlik Kavramı ve Ben Semaları". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(8) 1996), 41-47.

Ayten, Ali. *Erdeme Dönüş*. İstanbul: İz Yayıncılık, 2014.

Bayraktutar, Muammer. "Hz. Peygamber'in Örnekliği Bağlamında Olaylar Karşısındaki Azim ve Kararlılığı". *Ekev Akademi Dergisi*, 16/50 (2012), 71-87.

Bilgin, Beyza. "Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24/1-2 (1981), 469-484.

Binnetoğlu, Semanur - Bağ, Sema - Tarhan, Murat. "Din Eğitiminde Girişimcilik Becerisinin Etkinliklerle Kazanılmasına Yönelik Bir Değerlendirme". *İnsan ve Toplum Dergisi* 12/5 (2023), 2928-2950. https://doi.org/10.15869/itobiad.1374616

Bolay, Süleyman Hayri. *Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü.* Ankara: Akçağ Yayınları, 6.Baskı,1996.

Cambridge Dictionary (Erişim 19.10.2024) https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-turkish/self.

Cebeci, Suat. *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları, 1996.

Cürcânî, Es- Seyyid eş-Şerif. *Tarifat.* terc. Arif Erkan, İstanbul: Bahar Yayınları, 1997.

Çakır, Berra. *Manevi Danışmanlık Açısından Algılanan Stres, Başa Çıkma, Psikolojik Dayanıklılık Ve Tevekkül Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Araştırma*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2023.

Çakmaklı, Kemal. *Psiko-sosyal Sağlığın Korunması Koruyucu Ruh Sağlığı*. İstanbul: Seha Neşriyat, 1997.

Erdoğan, Emine. "Tanrı Algısı, Dini Yönelim Biçimleri ve Öznel Dindarlığın Psikolojik Dayanıklılıkla İlişkisi: Üniversite Örneklemi". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 12/29 (April 2015), 223-246.

Fersahoğlu, Yaşar - Demir, Mehmet Akif. *Duygu Eğitimi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 4. Baskı, 2021.

Gözütok, Şakir. "Özdenetimde Din Eğitiminin Etkisi". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, *21*/2, 2017, 1035-1060. https://doi.org/10.15869/itobiad.1374616

Howsepian, Barbara. A - Merluzzi, Thomas. V. "Religious beliefs, social support, self-efficacy and adjustment to cancer." *Psycho-Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*, 18/1 (2009), 1-10.

İnceoğlu, Metin. *Tutum, Algı, iletişim.* Ankara: Siyasal Kitabevi, 2011.

Kemal, Yusuf. *Gâyetü'l-Beyân Fî Hakîkati'l- İnsan Yâhûd 'İlm-i Ahvâl-i Rûh, Remzi Demir- Ali Utku (Yayına Haz.)* Konya: Çizgi Kitabevi, 2014.

Kim, Bong. Je, A Study on Applying the Factors of Self-Esteem to Moral Education. Journal of Ethics, (2017), 113.

Kur'an Yolu. Erişim 20.09.2023. https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/

Leırvık. Oddnjorn. Hoşgörü, Vicdan ve Dayanışma: Ahlak ve Din Eğitiminde Küreselleşen Kavramlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2/7 (2007), 147-167.

MEB, Milli Eğitim Bakanlığı.21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu. Ankara. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023.

Öz, Ayhan. "Benlik Bilinci Temelli Din Eğitimi ", Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 27/2 (Aralık 2022), 35-52. Doı: 10.58568/firatilahiyat.1164504

Sarıçam, Hakan - Güven, Metin. "Self confidence and Religious Attitude," The Journal of Academic Social Science Studies, 5/7 (2012), 573-586.

Telef, Bülent Baki - Enes Ergün, "Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluşlarının Yordayıcısı Olarak Öz-Yeterlik". *Journal of Theoretical Educational Science*, *6*(3) 2013, 23-433.

Yapıcı, Asım – Kayıklık, Hasan. "Ruh Sağlığı Bağlamında Dindarlığın Öz Saygı ve Kaygı ile İlişkisi: Çukurova Üniversitesi Örneği". *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(9) (2005), 177-206.

Yıldırım, Sonay – Gürsu, Orhan. Yetişkinlerde Dindarlık ve Psikolojik Dayanıklılık İlişkisi. *Turkish Academic Research Review* 6/1 (2021), 27-54.

Yılmaz, Macid. "Okullarda Ahlaki Liderlik / Moral Leadership at Schools / في الأخلاقية القيادة المدارس". *İlahiyat Akademi* 9 (July 2019), 129-144.

Warren, Helen(ed.). *Oxford Türkiye*. New York: Oxford Üniversity Press, 1998.

"Innovation With Digital Technology" Module and Artificial Intelligence Applications in The Training of French Language Teachers in France

PhD. Res. Ass. Özge Özbek

Gazi University, Gazi Faculty of Education,

French Language Teaching Department, Ankara

Doi: 10.5281/zenodo.14262510

Özet

Fransa'nın Besançon şehrinde, Université de Franche-Comté'nin bir birimi olan Centre de Linguistique Appliquée'de (Uygulamalı Dil Merkezi) (CLA) gerçekleştirilen iki haftalık (5-16.08.2024) öğretmen eğitiminde dünyanın farklı yerlerinden gelen birçok öğretmene iki farklı ana modül gösterilmiş ve birini seçmeleri istenmiştir. Söz konusu Uygulamalı Dil Merkezi tarafından 2024 yazında düzenlenen pedagojik eğitim, Fransızca Öğretmenlerinin uzmanlık alanlarını zenginleştirmelerini ve dil sınıfı için somut ve yenilikçi uygulamaları deneyimlemelerini sağlamıştır. Katılan öğretmenler, yeni pedagojik yaklaşımlar keşfetme, mesleki pratiklerini geliştirme ve dünyanın dört bir yanından gelen öğretmenlerle deneyimlerini paylaşma fırsatı bulmuşlardır. Bu eğitim kapsamında 30 saatlik modül olan "Innover avec le numérique" ve 10 saatlik olan serbest modül "Motiver les adolescents" ve 10 saatlik çeşitli forum etkinlikleri deneyimlenmiştir. Bahsedilen 30 saatlik eğitim boyunca üç farklı eğitim verilmiştir: "Mobiliser les outils du numérique en classe de FLE", "Intégrer l'IA dans l'aprentissage du français" ve "Introduire le jeu dans ses enseignements". Belirtilen eğitimlerde çeşitli yapay zeka uygulamaları yapılmış, sınıf içi etkinlik olarak çok farklı internet üzerinden online oynanabilecek dil oyunları deneyimlenmiştir. Fransızca öğretmenleri bu eğitim boyunca Dijital oyun ve etkinliklerin temelleri; sınıfta metin ve ses kullanımı, sabit ve hareketli görüntü kullanımı konularında bilgilendirilmiştir. Sınıf uygulamalarının çeşitlendirilmesi, cep telefonuyla ilgili teknolojiler ve dijital araçları kullanarak ders içi faaliyetler ve mini projeler oluşturma konuları tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, Fransızca öğretimi/öğrenimi, dijital technology, yapay zeka.

"Innovation With Digital Technology" Module and Artificial Intelligence Applications in The Training of French Language Teachers in France

Abstract

During the two-week teacher training program (August 5-16, 2024) held at the Centre de Linguistique Appliquée (CLA), a unit of the Université de Franche-Comté in Besançon, France, teachers from various parts of the world were presented with two main modules and asked to select one. This pedagogical training, organized by the CLA during the summer, allowed French language teachers to enrich their areas of expertise and experiment with concrete and innovative practices for the language classroom. The participating teachers had the opportunity to explore new pedagogical approaches, enhance their professional practices, and share their experiences with educators worldwide. As part of the program, they experienced

a 30-hour module titled "Innover avec le numérique" and a 10-hour optional module "Motiver les adolescents", along with 10 hours of various forum activities. During the 30-hour training, three different workshops were offered: "Mobiliser les outils du numérique en classe de FLE" (Using Digital Tools in the French as a Foreign Language Classroom), "Intégrer l'IA dans l'apprentissage du français" (Integrating AI into French Language Learning), and "Introduire le jeu dans ses enseignements" (Incorporating Games into Teaching). The specified training sessions included various applications of artificial intelligence, and participants experienced a wide range of online language games that could be played in the classroom as activities. Throughout the program, French language teachers were informed about the fundamentals of digital games and activities, including the use of text, sound, and both static and dynamic images in the classroom. Discussions also covered diversifying classroom practices, utilizing mobile phone technologies, and incorporating digital tools to create classroom activities and mini-projects.

Keywords: Teacher Training, French Language Teaching/Learning, Digital Technology, Artificial Intelligence.

Introduction

During the two-week teacher training program (August 5-16, 2024) held at the "Centre de Linguistique Appliquée (CLA)", a unit of the Franche-Comté University in Besançon, France, teachers from various parts of the world were presented with two main modules and asked to select one. The first module is titled "Enrichir ses pratiques de classe" (Enriching Classroom Practices) and the second module is titled "Innover avec le numérique" (Innovating with Digital Tools).

As part of the program, teachers experienced a 30-hour module titled "Innover avec le numérique" and a 10-hour optional module "Motiver les adolescents", along with 10 hours of various forum activities. During the 30-hour training, three different workshops were offered: "Mobiliser les outils du numérique en classe de FLE" (Using Digital Tools in the French as a Foreign Language Classroom), "Intégrer l'IA dans l'apprentissage du français" (Integrating AI into French Language Learning), and "Introduire le jeu dans ses enseignements" (Incorporating Games into Teaching). The specified training sessions included multiple applications of artificial intelligence, and participants experienced a wide range of online language games that could be played in the classroom as activities. Throughout the program, French language teachers were informed about the fundamentals of digital games and activities, including the use of text, sound, and static and dynamic images in the classroom. Nowadays, foreign language teachers are expected to be familiar with digital games and Web 2.0 tools and integrate them into their classrooms. In this context, classroom activities presented as games can be created by incorporating colorful, dynamic visuals into applications like Kahoot, Plickers, Wooclap, and Quizlet. Questions can be added to these websites in various areas such as vocabulary and grammar, and videos or audio recordings in the foreign language can also be used. On the Vocaroo website, the teacher can record his/her voice and later include this recording in an activity created on Kahoot or Plickers. Additionally, a sound library website called "La sonothèque" offers numerous ready-made sound recordings that can be downloaded for free by anyone. For example, a few nature sounds (forest, bird, or wave sounds) can be added from this website, allowing for a speaking activity in the foreign language with students at the beginning of the lesson. Students can be encouraged to speak in

a foreign language by asking questions such as "What do you hear?" or "In what kind of environment do you think this sound was made?". Another activity that can be conducted in the classroom is creating an "Escape Game" using websites like Genially. An Escape Game involves trying to "escape" from a specific area, such as a classroom, within a set time by following given instructions and solving mysterious clues. In this game, students are immersed in a specific historical setting and scenario, where they are expected to solve certain enigmas. Through this process, students learn to collaborate and work together. When they encounter difficulties while following the clues provided in the game, they solve problems by communicating with one another in the target foreign language. In this way, tasks that one student may struggle with are completed by another, allowing the group to complement and support each other's abilities. Even students who tend to work more individually in the classroom will find themselves socializing through this game, leading to the development of their speaking and writing skills in the foreign language. As students enjoy playing the escape game, they may be more motivated, and their anxiety levels, often associated with learning, will decrease. In this way, the Escape Game provides an opportunity to enhance all four language skills—speaking, writing, reading, and listening—within a single activity, as it encourages students to use these skills simultaneously.

Classroom games can also be conducted with students by listening to songs in a foreign language. The website Lyricstraining can be used to learn or improve various foreign languages. For example, by selecting Slimane's song "Mon amour," which represented France in the Eurovision Song Contest, and choosing a language level in French (beginner, intermediate, advanced, or expert) on the Lyricstraining website, students can access the song's music video. As the song plays, the student is expected to fill in the blanks; the song automatically pauses at each blank, and once the student writes the correct answer, the song continues. In this way, the student enhances both their listening and writing skills in the foreign language. As shown in the image below, the number of blanks the student was unable to complete, along with their score, is displayed at the top:

In addition to all these digital tools, the content shared by foreign language teachers on social media, particularly on Instagram, can be utilized by teachers as classroom activities. Moreover, students can watch Netflix series and movies dubbed in the foreign language they wish to learn, further enhancing their language learning experience. Additionally, by adding the Language Reactor extension to Google Chrome, students can watch YouTube videos with subtitles in two languages simultaneously (for example, both English and Turkish).

Foreign language activities can also be conducted in the classroom using mobile applications. With apps like ChatterPix, Talkr, and Revive, students can take a photo of themselves and add

a song, or they can upload a picture of an animal and make it "talk." Through these interactive and entertaining games, students' attention is effectively drawn to the lesson, making the learning experience more engaging.

Whether teachers want it or not, various Artificial Intelligence (AI) websites are becoming integral to foreign language education. AI language models like ChatGPT, Gemini, Perplexity, and DeepL allow students to engage in conversations, translate between languages, and assist students in various grammar topics, much like a teacher would. Some foreign language teachers ask AI for suggestions on classroom activities related to the topics they plan to teach. This illustrates that AI is becoming a companion not only for students but also for teachers. However, there are concerns among teachers about students having AI-complete their assignments instead of doing the work themselves. This issue is to be addressed as plagiarism detection programs, such as Turnitin, evolve to detect AI-generated content as well.

At the same time, it is essential to be aware of the "dangers" of the digital environment and the harmful effects of screens on young people and to manage these risks effectively. Therefore, younger learners need to engage in various digital activities under the supervision of their teachers.

Today, the diversification of classroom practices, the use of mobile technologies, and the integration of digital tools for creating in-class activities and mini-projects are being discussed in foreign language teaching. The pedagogical training organized by the Applied Language Center in Besançon, France, during the summer of 2024, allowed French teachers to enrich their areas of expertise and experience concrete and innovative practices for language classrooms. Teachers participating in this training had the chance to explore new pedagogical approaches, enhance their professional practices, and share their experiences with educators worldwide.

Keywords: Teacher Training, French Language Teaching/Learning, Digital Technology, Artificial Intelligence (AI).

References

Notes taken during the classes throughout the training in Besançon, France (August, 2024).

https://kahoot.com/

https://www.plickers.com/

https://www.wooclap.com/

https://quizlet.com/tr

https://lasonotheque.org/

https://genially.com/

https://fr.lyricstraining.com/fr

https://talkrapp.com/

https://vocaroo.com/

https://chatgpt.com/

https://gemini.google.com/

https://www.perplexity.ai/

https://www.deepl.com/en/translator

Dil ve Konuşma Güçlükleri Üzerine Yapılan Araştırmaların Bibliyometrik Analizi

Arş. Gör. Mehmet İnce

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doi: 10.5281/zenodo.14262518

Özet

Bu araştırmanın amacı dil ve konuşma güçlüklerine ilişkin mevcut literatürü derinlemesine analiz etmek ve bu alandaki bilimsel gelişmelerin bir haritasını çıkarmak amacıyla tasarlanmıştır. Bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak, 1974-2024 yılları arasında Web of Science (WoS) veri tabanında dil ve konuşma güçlükleri üzerine yapılan araştırmalar geniş çaplı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, VOSviewer programı kullanılarak atıf, ortak atıf, ortak yazar ve ortak kelime analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu analizler sonucunda elde edilen veriler tablolar, grafikler ve ağlar şeklinde sunulmuştur. VOSviewer programı, bibliyometrik verileri görselleştirerek anahtar kelimeler arasındaki ilişkileri ve farklı araştırma konularının bağlantılarını ortaya koymada etkili bir araç olarak kullanılmıştır. Analizler dil gelişimi ve otizm konuları arasındaki sıkı ilişkinin literatürde geniş yer bulduğunu göstermektedir. Nörogelişim ve genetik çalışmaları ise nörogelişimsel bozuklukların biyolojik temellerini anlamaya ve potansiyel tedavi yöntemleri geliştirmeye katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, akademik kurumlar ve ülkeler arasındaki iş birliklerinin disiplinler arası araştırmaların teşvik edilmesi ve bilimsel bilginin yayılmasını desteklediği görülmüştür. Elde edilen bulgular, anahtar kelimeler ve araştırma konuları arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin zaman içindeki evrimini görselleştirerek önemli temaları ve eğilimleri ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bulguları, dil ve konuşma güçlükleri alanındaki araştırma eğilimlerini ve ana temaları gözler önüne serdiği düşünülmektedir. Bununla birlikte, akademik kurumlar ve ülkeler arasındaki iş birliği, disiplinler arası araştırmaların teşvik edilmesi ve bilimsel bilginin yayılmasını desteklemektedir. Bu tür iş birliklerinin, araştırma kalitesini artırdığı ve yeni bakış açıları kazandırdığı görülmektedir. Sonuç olarak, bibliyometrik analiz yöntemiyle elde edilen veriler, dil ve konuşma güçlükleri alanındaki araştırma eğilimlerini ve ana temaları derinlemesine anlamamıza olanak tanımıştır. Bu bulgular, gelecekteki araştırmalar için önemli bir yol haritası sunabilir ve alanın gelişimine katkı sağlayabilir.

Anahtar sözcükler: dil ve konuşma güçlükleri, dil ve konuşma, bibliyometri, web of science, vosviewer.

Bibliometric Analysis of Research on Speech and Language Impairment

Abstract

The aim of this article is to analyse the existing literature on speech and language difficulties in depth and to map the scientific developments in this field. Using the bibliometric analysis method, it was aimed to examine the research on speech and language difficulties in the Web of Science (WoS) database between 1974 and 2024. In the study, citation, co-citation, co-author and common word analyses were performed using VOSviewer software. The data obtained

as a result of these analyses were presented in the form of tables, graphs and networks. VOSviewer was used as an effective tool to visualise bibliometric data and to reveal the relationships between keywords and the connections between different research topics. The analyses show that the close relationship between language development and autism has been widely reported in the literature. Neurodevelopmental and genetic studies contribute to understanding the biological basis of neurodevelopmental disorders and developing potential treatments. Furthermore, collaborations between academic institutions and countries have been found to promote interdisciplinary research and support the dissemination of scientific knowledge. The findings revealed important themes and trends by visualising the relationships between keywords and research topics and their evolution over time. The findings of this study are considered to reveal research trends and major themes in the field of speech and language difficulties. Nevertheless, collaboration between academic institutions and countries supports the promotion of interdisciplinary research and the dissemination of scientific knowledge. Such collaborations are seen to improve the quality of research and provide new perspectives. In conclusion, the data obtained through bibliometric analysis allowed us to gain an in-depth understanding of research trends and main themes in the field of speech and language difficulties. These findings can provide an important road map for future research and contribute to the development of the field.

Keywords: speech and language impairment, speech and language, bibliometrics, web of science, vosviewer

Giriş

Dil, insanların iletişim kurma, düşüncelerini ifade etme ve bilgi paylaşma yeteneklerini sağlayan karmaşık ve çok katmanlı bir sistem olarak tanımlanabilir (Park-Johnson & Shin, 2020; Paul vd., 2011; Uluçay 2021). Dil çok katmanlı ve dinamik bir sistem olarak insan iletişiminin, düşüncesinin ve kültürel aktarımının temel aracıdır ve bu çok yönlü doğası, insan deneyiminin ve bilişsel süreçlerin derinlemesine anlaşılmasında kritik bir rol oynar (Turan & Yüksel Doğan, 2022). Dil, fonoloji, morfoloji, sözdizimi, anlambilim ve pragmatik gibi çeşitli bileşenleri içermektedir (Fromkin vd., 1984; Paul dv., 2011). Fonetik, konuşma seslerinin fiziksel üretimi ve algılanmasını incelerken, fonoloji bu seslerin dilde nasıl düzenlendiğini ve kullanıldığını araştırır (Olswang & Bain, 1988). Morfoloji kelimelerin iç yapısını, sözdizimi ise cümlelerin nasıl yapılandırıldığını inceler (Cromer, 1981). Anlambilim, kelimelerin ve cümlelerin anlamlarını, pragmatik ise dilin sosyal ve kültürel bağlam içinde nasıl kullanıldığını ele alır (Fromkin vd., 1984). Dilin nörobilimsel temelleri dilin beyinde nasıl işlendiğini ve dil işlevlerinden sorumlu beyin bölgelerini inceler (Hagoort & Poeppel, 2013). Dil edinimi, bireylerin dil becerilerini nasıl kazandıklarını araştırırken sosyolinguistik dilin toplumsal bağlam içindeki kullanımını ve sosyal değişkenlerle etkileşimini inceler (Ahmad et al., 2021). Psikolinguistik ise dil ile bilişsel süreçler arasındaki ilişkiyi inceler (Safitri & Hakim, 2018).

Dili anlama ve kullanma yeteneği, çocuğun akademik ve sosyal başarısında kritik bir rol oynar. Çocukların çoğu dili ebeveynleriyle etkileşimler ve sosyal deneyimler yoluyla edinirken, bazıları bu süreçte zorluklarla karşılaşır. Yaşamın ilk yıllarında temel dil kavramlarını kavramakta zorluk çeken çocuklar, akademik, sosyal ve duygusal gelişimsel risklerle karşı karşıya kalabilir (Clegg vd., 2005). Dil güçlükleri okul yıllarının ötesinde de devam edebilir ve mesleki performansı, ekonomik başarıyı ve yaşam kalitesini olumsuz yönde

etkileyebilir (Eadie vd., 2018; Wehmeier vd., 2010). Bilinen herhangi bir algısal, bilişsel veya klinik bozukluğun yokluğunda dil gelişimindeki kalıcı problemler Özgül Dil Bozukluğu (ÖDB), Dil Gecikmesi (DG) ve Dil Bozukluğu (DB) gibi çeşitli isimlerle anılmıştır. Ancak bu heterojen kategoriyi en iyi şekilde tanımlayan terimin Gelişimsel Dil Bozukluğu (GDB) olduğu öne sürülmektedir (Bishop vd., 2017). GDB olan çocuklar, altta yatan herhangi bir biyomedikal durumun (beyin hasarı, serebral palsi, nörodejeneratif hastalıklar vb.) olmamasına rağmen dilde güçlük yaşayan çocuklardır. Bu durum, okul çağındaki çocukların yaklaşık %7-8'ini etkilemektedir (Norbury vd., 2016). GDB, dilin üretimi ve anlaşılması gibi çeşitli dil işleme düzeylerini etkileyebilir (Bishop vd., 2017; Leonard, 2014; McGregor, 2020). GDB, ses bilgisi, morfosentaks, ifade edici dilbilgisi ve pragmatik gibi alanlarda kendini gösterebilir (Archibald & Joanisse, 2009; Leonard, 2014). Yaşamın ikinci ve üçüncü yılı arasında sınırlı ifade edici kelime dağarcığı, zayıf anlama ve jestlerin yokluğu gibi beceriler erken belirtiler olarak değerlendirilebilir. Bu dil güçlükleri, çocukları olumsuz akran ve sosyal etkileşimler açısından risk altına sokabilir.

Dil ve konuşma güçlükleri, çocukların ve yetişkinlerin iletişim yeteneklerini etkileyen çeşitli bozuklukları kapsamaktadır (Nippold, 2012). Bu güçlükler, dilin anlaşılmasını ve kullanılmasını, seslerin üretilmesini, sesin kalitesini ve akıcılığı etkileyebilir (Sharp & Hillenbrand, 2008). Dil bozuklukları, anlama ve ifade edici dil bozuklukları olmak üzere iki ana kategoriye ayrılırken, konuşma bozuklukları artikülasyon, fonolojik, ses ve akıcılık bozukluklarını içerir (McLeod & Baker, 2014). Ayrıca, sosyal iletişim bozuklukları ve karma bozukluklar da bu kategorilerde yer alır (Adams vd., 2012). GDB, bireylerin yaşam kalitesini ve iletişim yeteneklerini önemli ölçüde etkileyebilir (McLeod vd., 2011). Bu nedenle erken müdahale ve uygun terapi yöntemleri büyük önem taşır (Law vd., 2003). Dil ve konuşma patologları, özel eğitimciler ve terapistler bu bozuklukların tanı ve tedavisinde önemli roller oynar (Ruddy & Sapienza, 2004). Tedavi bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanır ve genellikle dil terapileri, konuşma egzersizleri ve aile eğitimleri içerir (Theodoros, 2008).

Dil araştırmaları, dilin nasıl işlediği, nasıl öğrenildiği, nasıl geliştiği ve dilin bireylerin sosyal ve bilişsel işlevlerine nasıl etki ettiği hakkında geniş bir yelpazede bilgi sunar (Kurt, 2022). Dil edinimi, dil ve beyin ilişkisi sosyolinguistik ve kültürel çalışmalar, teknoloji ve dil gibi konular dil araştırmalarının temel alanlarını oluşturur (Everett, 1992). Bu araştırmalar, dilin insan deneyimi üzerindeki etkilerini anlamak ve bu bilgiyi eğitim, teknoloji ve sağlık gibi alanlarda uygulamak için potansiyel taşır (Cohen, 1996). Özellikle son yıllarda, dil ve konuşma güçlükleri üzerine yoğunlaşan bilimsel yayınların sayısında gözle görülür bir artış olmuştur (O'Shannessy, 2020).

Araştırmalar GDB ile ilgili daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir (Clément vd., 2015; Law vd., 2003; Nathan vd., 2004; Ziegler vd., 2005). Nippold (2012) çalışmasında farklı hizmet sunum modelleri incelenmiş ve iletişim bozukluklarının erken yaşta tedavi edilmemesinin uzun vadeli olumsuz sonuçlarına dikkat çekilmiştir (Nippold, 2012). Sharp & Hillenbrand (2008) dil ve konuşma bozukluklarının tanısı ve tedavisinin eğitim planlaması açısından önemini vurgulamışlardır (Sharp & Hillenbrand, 2008). McLeod & Baker (2014) ise çocukların konuşma ses bozukluklarının değerlendirilmesi ve müdahalesine ilişkin uygulamaları incelemişlerdir (McLeod & Baker, 2014). Law ve diğerleri (2003) tarafından yapılan bir meta-analiz, dil ve konuşma terapilerinin etkinliğini incelemiş ve farklı müdahale yöntemlerinin çocuklardaki fonolojik ve kelime dağarcığı zorlukları üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur (Law vd., 2003).

Bu araştırmada dil ve konuşma güçlüklerine ilişkin mevcut literatürü derinlemesine analiz etmek ve bu alandaki bilimsel gelişmelerin bir haritasını çıkarmak üzere tasarlanmıştır. Bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak, dil ve konuşma güçlükleri üzerine yapılan araştırmaların geniş çaplı bir incelemesi sunulacak ve bu alandaki eğilimler, desenler ve önemli bulgular ortaya konulmuştur. Bu analiz, dil ve konuşma güçlüklerinin tanı, tedavi ve stratejilerini geliştirmek için önemli bulgular sağlama potansiyeline sahiptir. Bu kapsamda, dil ve konuşma güçlükleri literatürünün bibliyometrik analizi yapılarak, alandaki mevcut araştırmaların dağılımı, etkileşimleri ve gelişimi ortaya konulmuştur. Sonuç olarak, bu araştırma, dil ve konuşma güçlükleri üzerine yapılan araştırmaların bibliyometrik analizini sunarak, bu alandaki bilimsel gelişmeleri derinlemesine incelemeyi ve gelecekteki araştırmalara yön vermeyi amaçlamaktadır. Bibliyometrik analizler yoluyla elde edilen bulgularla dil ve konuşma güçlüklerine ilişkin araştırmalara bütüncül bir bakış açısı kazandırmak ve bu konudaki çalışmaları araştırmacılara sunmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel araştırma desenlerinden bibliyometrik analiz kullanılmıştır. Bibliyometri; bilimsel yayınların (makale, tez, kitap, dergi vb.) yazar, konu, atıf, anahtar kelime, kurum ve ülke gibi özelliklerinin istatistiksel açıdan incelenmesi ve nicel olarak sunulmasıdır (Al, 2008; Milesi vd., 2014). Bir diğer tanıma göre bibliyometri, her türde yazılı metin örneğinin ve bu metin örneklerinin yazarlarının ölçülmesi ve incelenmesini ifade etmektedir (Potter, 1981). Bibliyometri ülkelerin, yazarların, yayınlarda kullanılan yöntem ve tekniklerin ve bir alana ait ilişkilerin nicel veriler sayesinde incelenmesini sağlayan yöntemdir. (Borgman & Furner, 2002). Bu anlamda dil ve konuşma güçlükleri ile ilgili Web of Science (WoS) veri tabanında bulunan makaleler araştırma kapsamında ele alınarak incelemeye tabi tutulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler WoS veri tabanından elde edilmiştir. WoS'un tercih edilmesi, bibliyometrik analizler dahil olmak üzere yapılan çeşitli analizlerin güvenilirliği için önemli bir veri tabanıdır. WoS ileri düzey veri analizi yapabilme imkânı sunan gelişmiş arama özellikleri ve çeşitli kontrol mekanizmalarına sahiptir. Ayrıca WoS yayın etiği açısından yüksek kaliteli ve güvenilir çalışmaları içermekte ve farklı disiplinlerden geniş bir veri koleksiyonuna erişim imkânı sunmaktadır. 06.05.2024 tarihinde, "Developmental Language Dısorder, Developmental Language Disorders, Language Delay, Language Development, Language Development Disorders, Language Disorder, Language Disorders, Language Impairment, Specific Language Impairment, Specific Language, Impairment SLI" anahtar sözcükleriyle e Web of Science'da "tüm alanlar" "makale" seçilerek yapılan aramada 1974 ve 2024 arasında yayımlanmış toplam 23.837 makale sonucuna ulaşılmıştır. Makaleler incelenirken herhangi bir kısıtlamaya gidilmemiştir. Bu anlamda 1974 ve 2024 yılları arasındaki tüm makaleler araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri Analizi

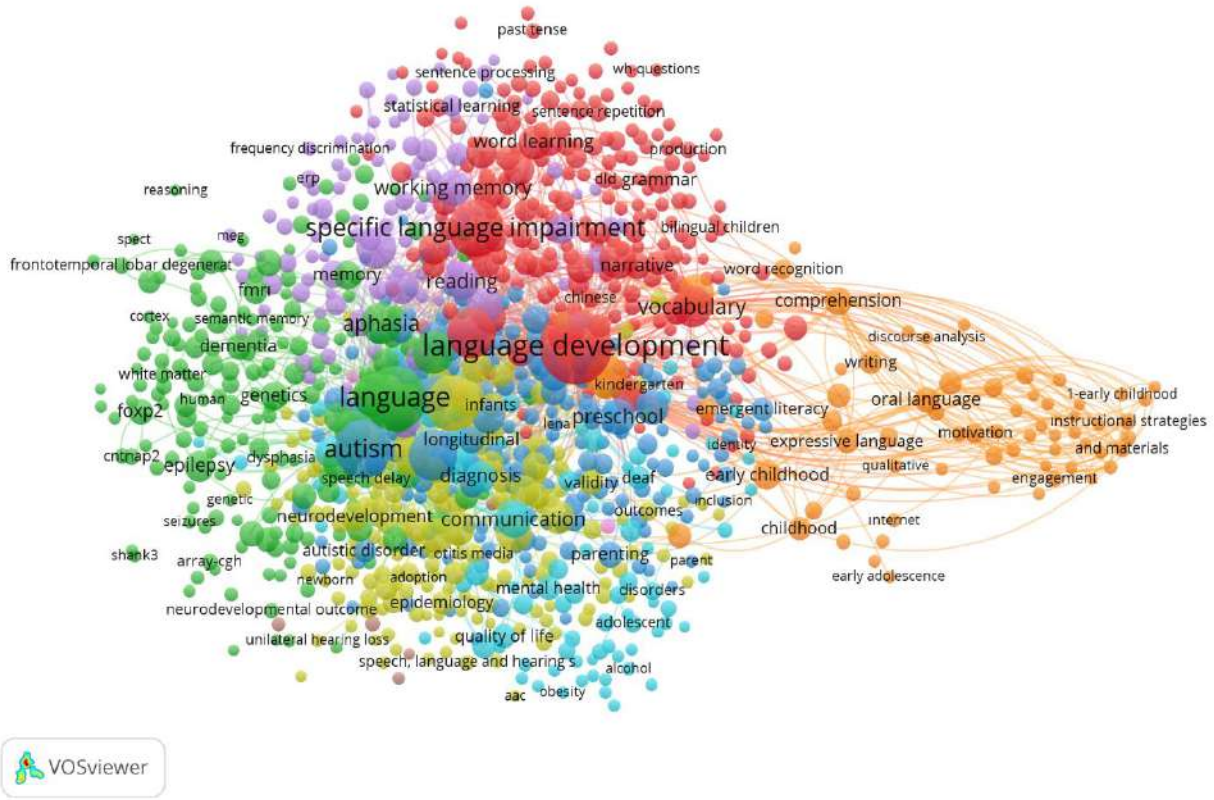
WoS veri tabanından elde edilen makalelere ilişkin bibliyometrik veri VOSviewer programında analiz edilmiştir. VOSviewer programı, WoS veri tabanından elde edilen bibliyometrik verileri kullanarak çeşitli haritalar, ağlar, düğümler oluşturan ve bunları görsel olarak sunan bir yazılım programıdır. VOSviewer programının oluşturduğu ağlar, düğümler ve bağlantı çizgileri sayesinde meydana gelen bibliyometrik harita ve ağlar, elde edilen verileri

görsel olarak sunduğu için detaylı incelemeye fırsat sağlamaktadır (van Eck & Waltman, 2014, 2019). Araştırma kapsamında atıf analizi (Citation analysis), ortak atıf analizi (Co-citation analysis), ortak yazar analizi (Co-author analysis), ortak kelime analizi (Co-word analysis) yapılmıştır. Atıf analizinde en çok atıf gösterilen makaleler, yazarlar, kurumlar (üniversiteler) belirlenmiştir. Ortak atıf analizinde en çok birlikte atıf gösterilerin yazarlar belirlenmiştir. Ortak yazar analizinde en fazla birlikte yayın yapan yazarlar ve kurumlar belirlenmiştir. Ortak kelime analizinde ise makalelerde yer alan anahtar kelimeler belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular tablolar, grafikler ve ağlar şeklinde sunularak yorumlanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

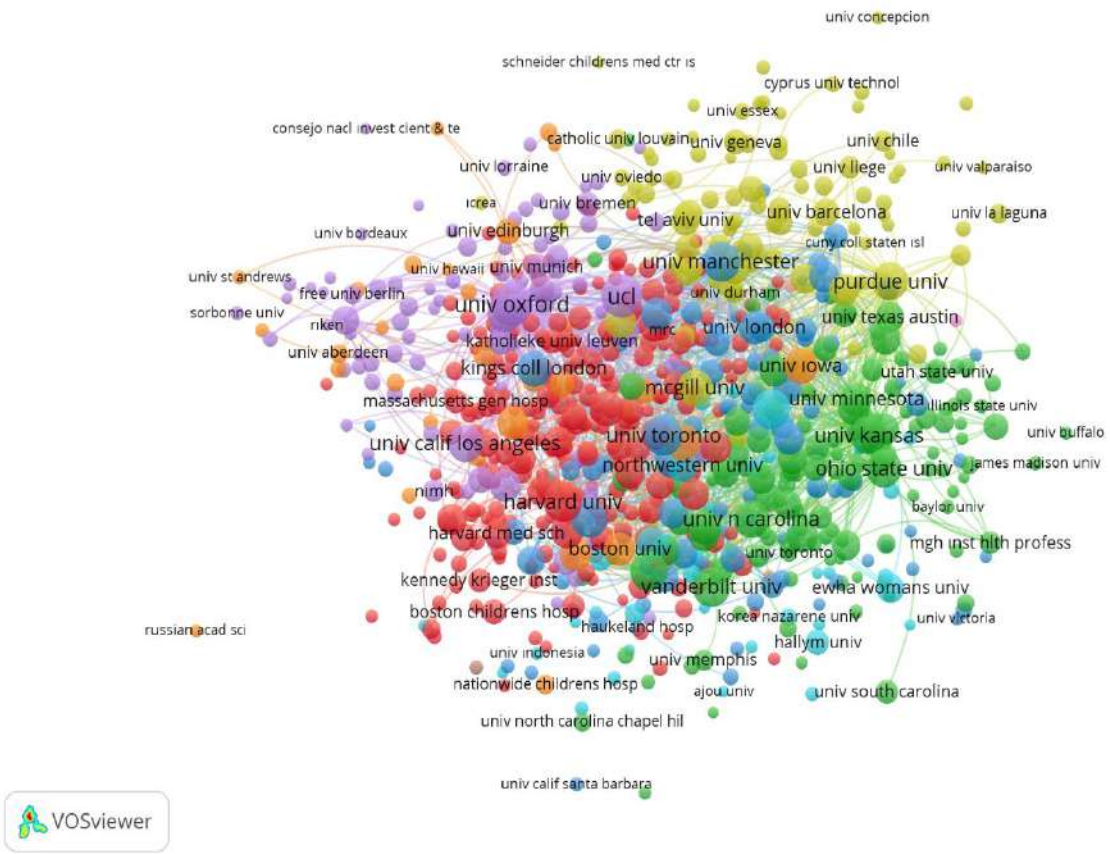
Bulgular



Şekil 1. *Anahtar Kelimelere İlişkin Ağ Haritası*

Şekil 1.'deki bibliyometrik ağ grafiği, VOSviewer yazılımı ile oluşturulmuş olup, anahtar kelimeler arasındaki ilişkileri ve farklı araştırma konularının birbirleriyle bağlantılarını görsel

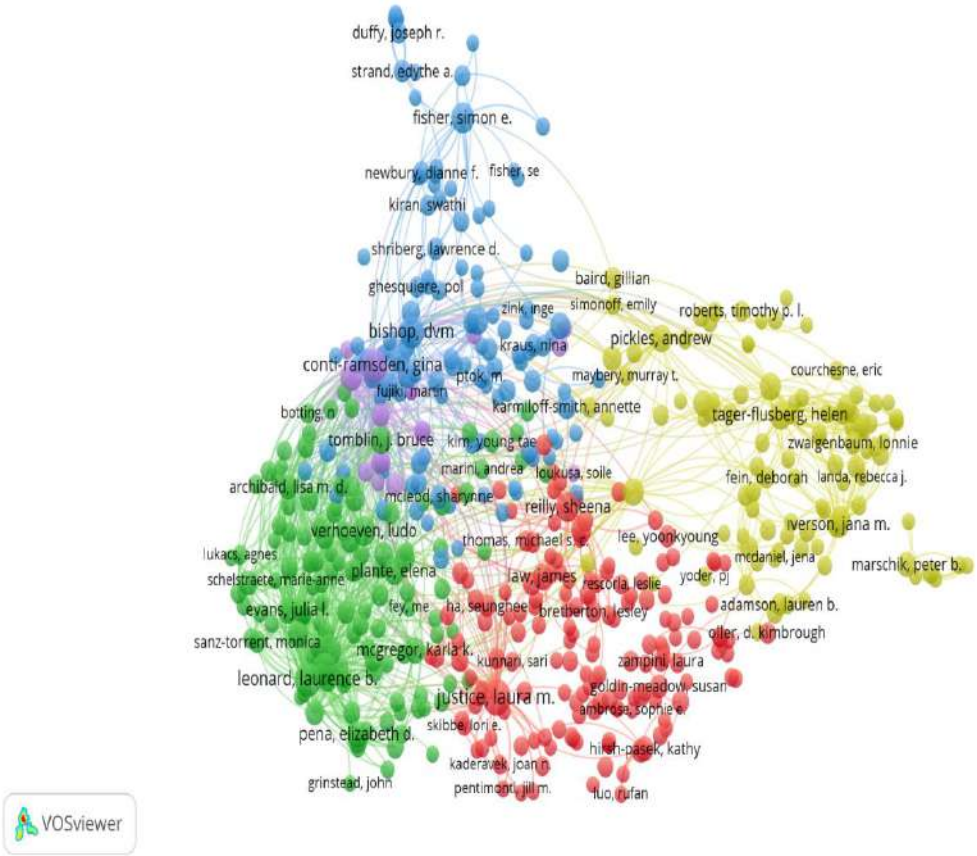
olarak göstermektedir. Şekil araştırma konularını belirli kümeler halinde göstermekte ve her küme, anahtar kelimelerin sıklığını ve literatürdeki önemini yansıtmaktadır. Örneğin, dil gelişimi ve otizm konuları mavi kümede, nörogelişim ve genetik çalışmalar ise başka bir kümede yoğunlaşmaktadır. Şekilde dil gelişimi, özgül dil bozukluğu, nörogelişim ve erken çocukluk eğitimi gibi alanların birbirleriyle sıkı ilişkili olduğunu ve bu konuların literatürde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Araştırmacılar, ilgili literatürdeki ana temaları ve eğilimleri hızlıca görüp, yeni araştırma konuları belirleyebilirler.



Şekil 2. *Kurumlara İlişkin Ağ Haritası*

Şekil 2.'de akademik kurumları farklı renklerde kümeler halinde göstererek, belirli araştırma alanlarında veya coğrafi bölgelerde yoğunlaşan kurumları temsil etmektedir. Kurumların boyutu, ilgili kurumun literatürdeki etkisini ve ne kadar atıf aldığını yansıtırken, kurumlar arasındaki bağlantılar iş birliklerini veya atıf ilişkilerini göstermektedir. Kırmızı küme, Harvard Üniversitesi, UCLA ve Boston Üniversitesi gibi önde gelen Amerikan üniversitelerini ve sağlık bilimleri alanındaki iş birliklerini içerirken; yeşil küme, Ohio State University ve Purdue University gibi Amerikan üniversitelerini göstermektedir. Mavi küme, University of

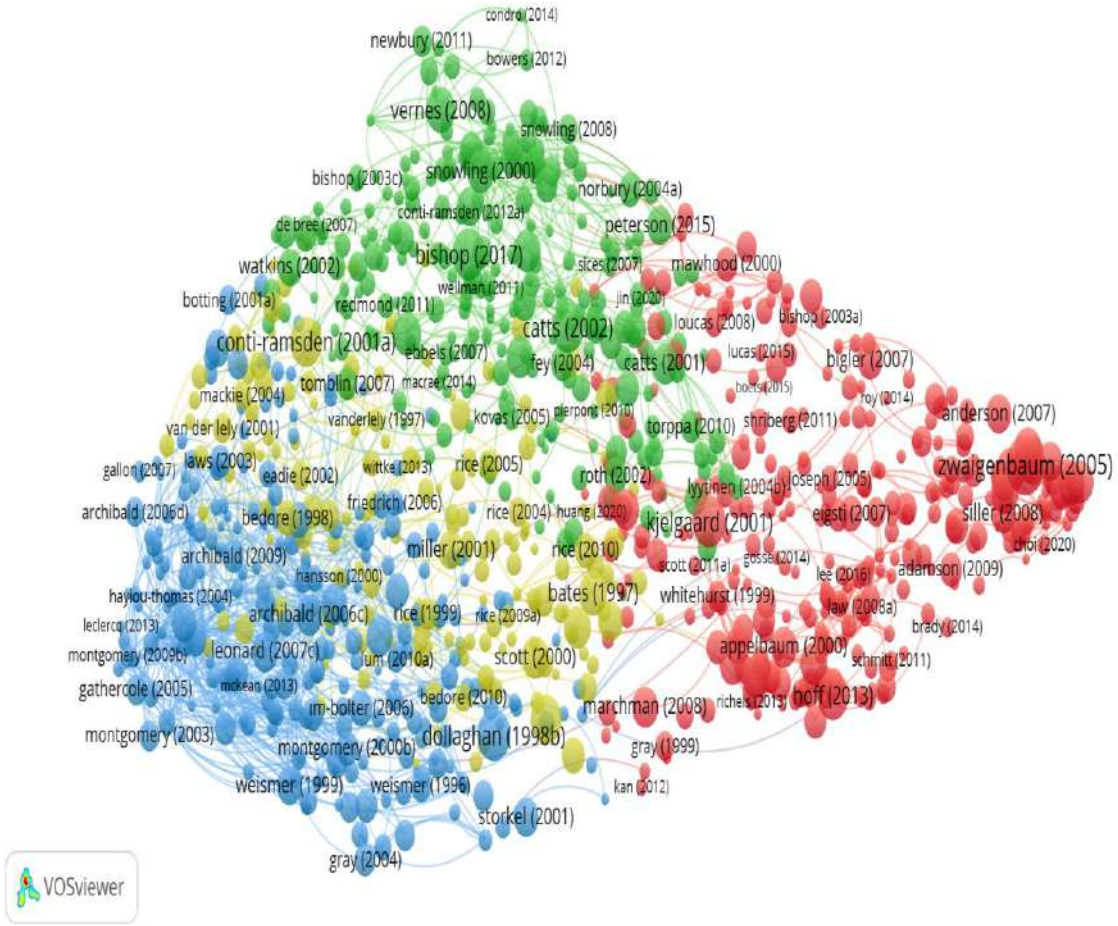
Toronto ve McGill University gibi Kanada'daki üniversiteleri ve sosyal bilimler ile beşerî bilimler alanlarındaki çalışmaları temsil ederken; sarı küme, University of Edinburgh ve University of Oxford gibi Avrupa'daki üniversiteleri ve çeşitli disiplinlerdeki araştırmaları kapsamaktadır. Şekil 2 özellikle ABD ve Avrupa'daki üniversitelerin literatürdeki etkilerini ve geniş iş birliklerini vurgulamakta, disiplinler arası işbirliklerinin ve atıf ilişkilerinin önemini ortaya koymaktadır.



Şekil 3. *Yazarlar Arasındaki Atıf İlişkilerini ve İş birlikleri*

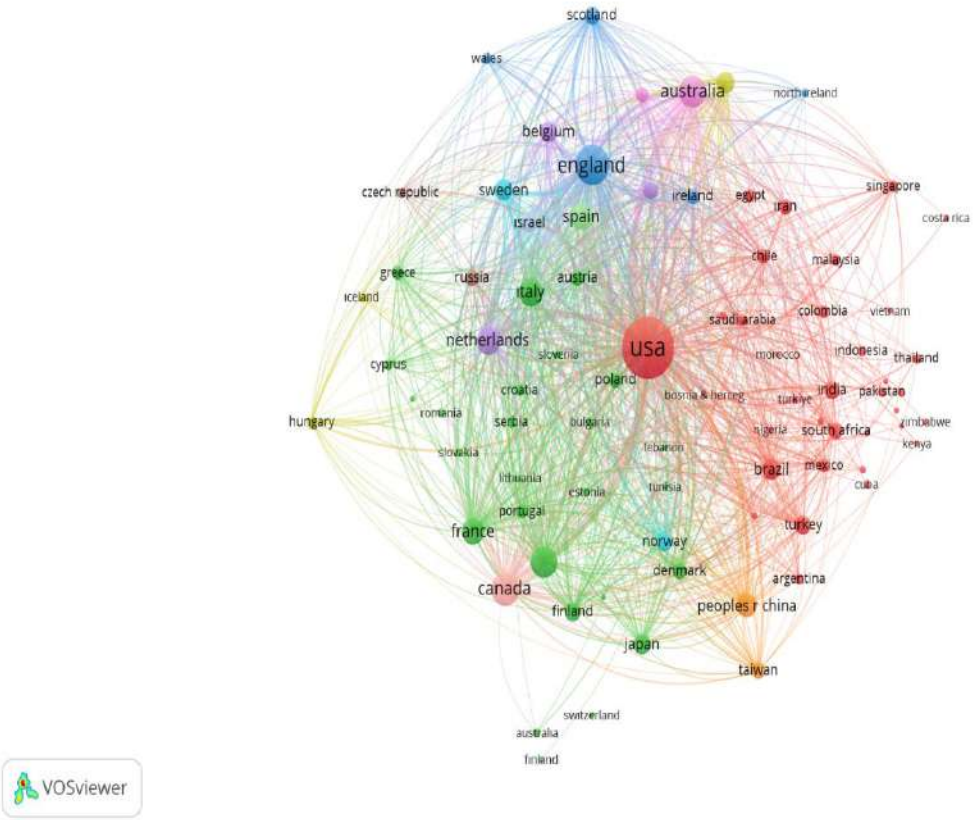
Şekil 3 araştırmacıları farklı renklerde kümeler halinde göstermektedir. Her bir küme, belirli bir araştırma alanına veya temaya yoğunlaşan yazarları temsil etmektedir. Şekildeki düğümlerin büyüklüğü yazarların literatürdeki etkilerini ve aldıkları atıf sıklığını gösterirken, düğümler arasındaki bağlantılar yazarların birbirlerinin çalışmalarına yaptığı atıfları ve iş birliklerini yansıtmaktadır. Mavi küme, dil terapisi ve genetik araştırmalar üzerine çalışan Joseph R. Duffy, Edythe A. Strand ve Simon E. Fisher gibi yazarları içermektedir. Sarı küme, otizm ve nörogelişimsel bozukluklar üzerine çalışan Helen Tager-Flusberg, Timothy P. L. Roberts ve Andrew Pickles gibi araştırmacıları göstermektedir. Yeşil küme, dil bozuklukları ve dil gelişimi üzerine yoğunlaşan Laurence B. Leonard, Elizabeth D. Peña ve Marie-Anne Schelstraete gibi araştırmacıları içermaktedir. Kırmızı küme, erken çocukluk eğitimi ve dil gelişimi çalışmalarıyla öne çıkan Laura M. Justice, Kathy Hirsh-Pasek ve Jill M. Pentimonti

gibi araştırmacılara işaret etmektedir. Mor küme ise dil bozuklukları ve nörobilim üzerine çalışmalar yapan Gina Conti-Ramsden, J. Bruce Tomblin ve Dianne F. Newbury gibi araştırmacıları göstermektedir. Şekil belirli anahtar yazarların literatürde ne kadar etkili olduğunu ve geniş bir atıf ağına sahip olduğunu göstermektedir. Renkli kümeler, ilgili alanların önemini ve bu alanlardaki çalışmaların birbirleriyle olan ilişkilerini yansıtarak, disiplinler arası iş birliklerinin ve atıf ilişkilerinin önemini vurgulamaktadır.



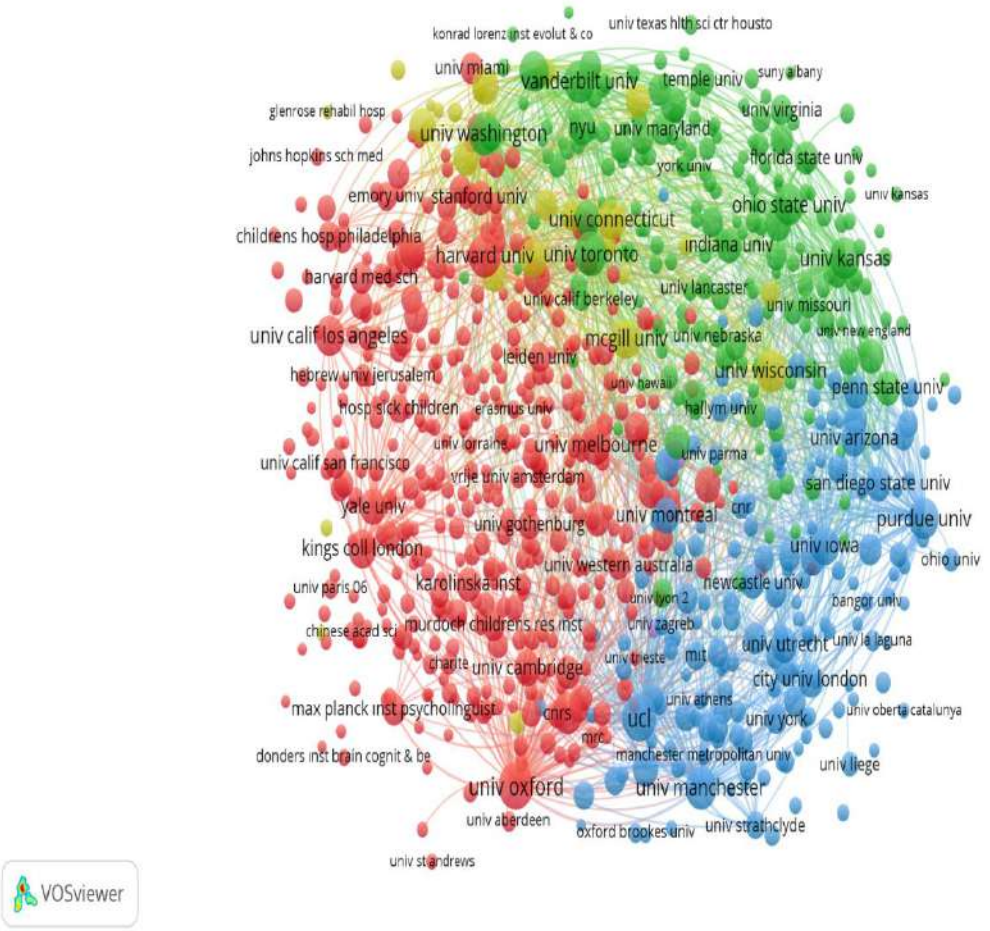
Şekil 4. *Akademik Makaleler Arasındaki Atıf İlişkileri*

Şekil 4 akademik literatürdeki anahtar makaleleri ve bunlar arasındaki atıf ilişkilerini görsel olarak göstermektedir. Farklı renklerdeki kümeler, dil bozuklukları, dil gelişimi, nörobilim ve otizm gibi çeşitli araştırma alanlarına yoğunlaşan makaleleri temsil etmektedir. Makaleleri gösteren düğümlerin boyutları, etkilerini ve aldıkları atıf sıklığını göstermektedir. Mavi küme dil bozuklukları ve dil gelişimi, yeşil küme dil bozuklukları ve nörobilim, sarı küme dil gelişimi ve nörogelişimsel bozukluklar, kırmızı küme ise otizm ve nörogelişimsel bozukluklar üzerine önemli makaleleri işaret etmektedir. Şekil, anahtar makalelerin literatürdeki etkisini ve disiplinler arası ilişkilerin önemini vurgulamaktadır.



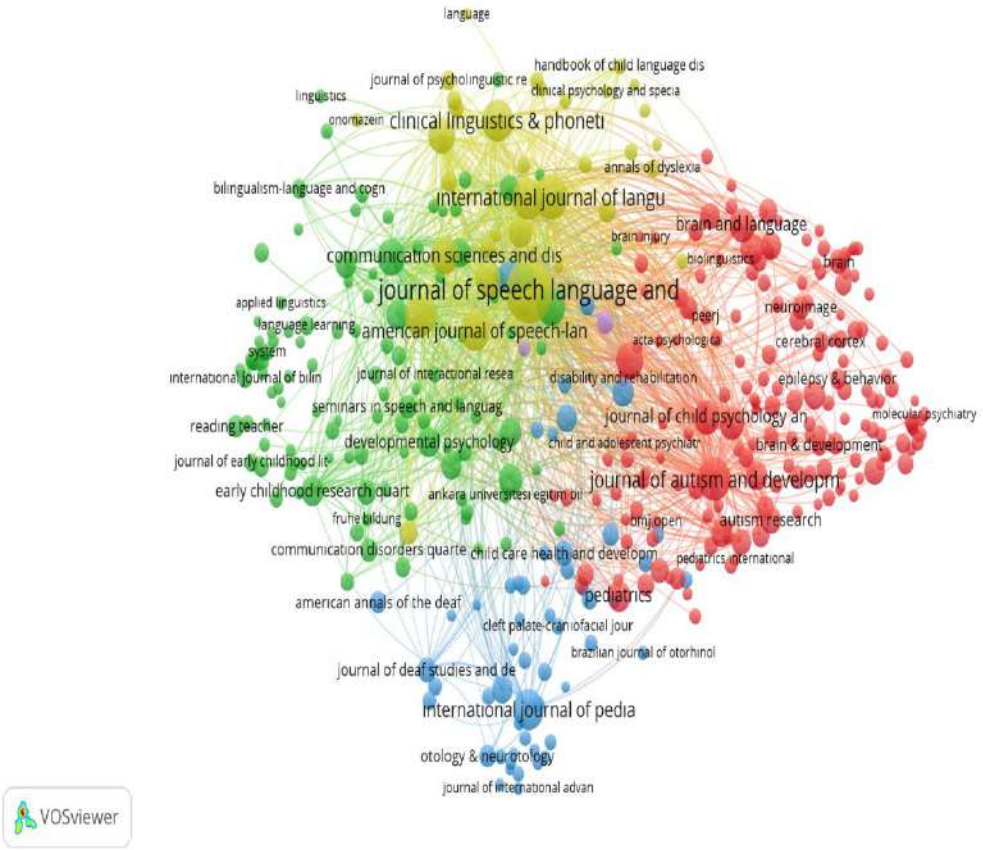
Şekil 5. *Ülkeler Arasındaki Atıf İlişkilerini ve İş Birlikleri*

Şekil 5 akademik çalışmalarda belirli ülkelerin etkisini ve bu ülkeler arasındaki atıf ilişkilerini göstermektedir. Farklı renklerdeki kümeler, coğrafi bölgeler veya iş birliği ağlarına yoğunlaşan ülkeleri temsil ederken, ülkelerin boyutları literatürdeki etkilerini ve aldıkları atıf sıklığını göstermektedir. Kırmızı küme, ABD, Brezilya, Çin ve Hindistan gibi geniş etki alanına sahip ülkeleri içermektedir. Yeşil küme, Fransa, İtalya ve Hollanda gibi Avrupa ülkelerini, mavi küme İngiltere, İsveç ve İrlanda gibi Batı Avrupa ülkelerini temsil etmektedir. Sarı küme ise Avustralya, Japonya ve Tayvan gibi Asya-Pasifik ülkelerini göstermektedir. Şekil 5 ABD'nin literatürdeki geniş etkisini, Avrupa ve Asya-Pasifik bölgelerindeki yoğun iş birliklerini göstermektedir.



Şekil 6. *Üniversiteler Arasındaki Atıf İlişkilerini ve İş Birlikleri*

Şekil6 akademik literatürdeki belirli üniversitelerin etkisini ve bu üniversiteler arasındaki atıf ilişkilerini görselleştirmektedir. Farklı renklerdeki kümeler, çeşitli coğrafi bölgelerdeki üniversiteleri veya iş birliği ağlarını temsil ederken, üniversitelerin boyutları, literatürdeki etkilerini ve aldıkları atıf sıklığını göstermektedir. Kırmızı küme, Harvard, Stanford ve UCLA gibi ABD'deki önde gelen üniversiteleri içermektedir. Yeşil küme, Toronto ve McGill gibi Kanada ve Avustralya'daki üniversiteleri temsil ederken; mavi küme, Oxford, Cambridge ve Manchester gibi İngiltere ve Avrupa'daki üniversiteleri işaret etmektedir. Sarı küme ise Vanderbilt ve Washington gibi ABD'deki diğer önemli üniversiteleri göstermektedir. Şekil 6 anahtar üniversitelerin geniş atıf ağlarına sahip olduğunu ve disiplinler arası ilişkilerin önemini vurgulamaktadır.



Şekil 7. *Akademik Dergiler Arasındaki Atıf İlişkilerini ve İş Birlikleri*

Şekil 7 akademik literatürdeki dergileri ve bu dergiler arasındaki atıf ilişkilerini görsel olarak göstermektedir Renkli kümeler, otizm ve nörogelişim (Journal of Autism and Developmental Disorders), dil bozuklukları ve konuşma araştırmaları (Journal of Speech, Language, and Hearing Research), pediatri ve çocuk sağlığı (Pediatrics), klinik dilbilim ve fonetik (Clinical Linguistics & Phonetics) gibi farklı araştırma alanlarına yoğunlaşan dergileri temsil etmektedir. Dergileri işaret eden düğümlerin boyutları, literatürdeki etkilerini ve atıf sıklığını göstermektedir. Şekil anahtar dergilerin geniş atıf ağlarını ve disiplinler arası iş birliklerini vurgulayarak, araştırmacıların ve akademik dergilerin yayın stratejilerini ve iş birliklerini belirtmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada, VOSviewer yazılımı kullanılarak oluşturulan bibliyometrik ağ grafikleri analiz edilmiştir. Grafik anahtar kelimeler arasındaki ilişkileri ve farklı araştırma konularının birbirleriyle bağlantılarını görselleştirmektedir. Bu tür bir analiz, araştırma alanlarının önemli temalarını ve eğilimlerini ortaya koymak açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre dil gelişimi ve otizm konularının aynı kümelerde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu bulgu, dil gelişimi ile otizm arasındaki sıkı ilişkinin literatürde geniş yer bulduğunu göstermektedir. Otizm spektrum bozukluğu (ASD) olan çocuklarda dil gelişim

problemleri yaygın olarak görülmekte ve bu durum, dil gelişimi ile otizm arasındaki ilişkinin derinlemesine incelenmesine yol açmaktadır (Adams vd., 2020). Otizmli çocukların dil gelişim süreçleri üzerine yapılan çalışmalar, dil terapisi yöntemlerinin ve erken müdahalenin önemini vurgulamaktadır. Bu alanlarda yapılan araştırmaların sonuçları, dil gelişimi ve otizm arasındaki bağın daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmakta ve bu alandaki literatürün zenginleşmesini sağlamaktadır.

Nörogelişim ve genetik çalışmaların başka bir kümede yoğunlaşması, bu iki konunun da birbirleriyle güçlü bir ilişki içinde olduğunu işaret etmektedir. Nörogelişimsel bozuklukların genetik temelinin araştırılması, bu alanda önemli ilerlemeler kaydedilmesini sağlamaktadır. Genetik çalışmalar, nörogelişimsel bozuklukların biyolojik mekanizmalarının anlaşılmasına ve potansiyel tedavi yöntemlerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Brown vd., 2019). Nörogelişimsel bozukluklar ve genetik arasındaki ilişkinin incelenmesi, bu bozuklukların tanı ve tedavi süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik yeni stratejilerin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır.

Akademik kurumlar arasında yapılan analizler belirli araştırma alanlarında veya coğrafi bölgelerde yoğunlaşan kurumların literatürdeki etkilerini ve iş birliklerini ortaya koymaktadır. Örneğin, Harvard Üniversitesi, UCLA ve Boston Üniversitesi gibi önde gelen Amerikan üniversitelerini ve sağlık bilimleri alanındaki yoğun iş birlikleri olduğu görülmektedir. Bu üniversiteler, sağlık bilimleri alanında önemli araştırmalara ev sahipliği yapmakta ve literatüre geniş katkılarda bulunmaktadır (Clark vd., 2021). Harvard Üniversitesi, nörogelişim ve genetik çalışmalarında öncü rol oynamakta olup, bu alandaki literatürde önemli bir yere sahiptir. UCLA ve Boston Üniversitesi ise dil gelişimi ve otizm konularında yaptığı çalışmalarla dikkat çekmektedir. Bu kurumlar arasındaki iş birlikleri, disiplinler arası araştırmaların teşvik edilmesine ve bilimsel bilginin yayılmasına katkıda bulunmaktadır.

Ülkeler arasındaki iş birliği ağlarına bakıldığında ABD ve Avustralya gibi geniş etkiye sahip ülkelerin yer aldığı görülmektedir. Bu ülkeler, literatürdeki geniş iş birlikleri ve atıf ilişkileri ile öne çıkmaktadır (Evans vd., 2022). ABD, birçok alanda yaptığı öncü çalışmalarla literatürde geniş bir etkiye sahiptir. Özellikle nörogelişim, dil gelişimi ve genetik alanlarında yapılan araştırmalar, ABD'nin bu alanlardaki liderliğini pekiştirmektedir. Avustralya ise özellikle sağlık bilimleri ve mühendislik alanlarında yaptığı çalışmalarla literatürde önemli bir yer edinmiştir. Avustralya'daki üniversiteler ve araştırma kurumları, uluslararası iş birlikleri ve atıf ilişkileri ile bilimsel bilginin yayılmasına katkıda bulunmaktadır. Avrupa ve Orta Doğu ülkelerini arasında yoğun iş birlikleri ve atıf ilişkileri bulunmaktadır. Avrupa'daki ülkeler, çeşitli disiplinlerde yaptığı çalışmalarla literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle dil gelişimi, nörogelişim ve genetik alanlarında yapılan araştırmalar, Avrupa'nın bilimsel literatüre olan katkısını göstermektedir (Foster vd., 2017). Orta Doğu ülkeleri ise son yıllarda yaptığı bilimsel araştırmalarla literatürde giderek daha fazla yer almaktadır. Bu bölgelerdeki üniversiteler ve araştırma kurumları, uluslararası iş birlikleri ile bilimsel bilginin yayılmasına ve araştırma kapasitelerinin artırılmasına katkıda bulunmaktadır. Kanada, Fransa ve Japonya gibi ülkeler çeşitli disiplinlerdeki araştırmaları ile öne çıkmaktadır. Kanada, dil gelişimi ve nörogelişim alanlarında yaptığı çalışmalarla tanınmaktadır. University of Toronto ve McGill University gibi önde gelen üniversiteler, bu alanlardaki araştırmaları ile literatüre önemli katkılar sağlamaktadır (Green vd., 2016). Fransa ve Japonya ise genetik ve mühendislik alanlarında yaptığı yenilikçi çalışmalarla dikkat çekmektedir. Bu ülkeler, bilimsel araştırmalarda uluslararası iş birliklerine önem vererek literatürdeki etkilerini artırmaktadır.

Bu çalışma, VOSviewer yazılımı kullanılarak oluşturulan bibliyometrik ağ grafiğinin analizini sunmuştur. Analiz dil gelişimi, özgül dil bozukluğu, nörogelişim ve erken çocukluk eğitimi gibi alanlardaki literatürü kapsamaktadır. Sonuç olarak bu araştırma literatürdeki anahtar araştırma konularını ve bu konuların birbirleriyle olan ilişkilerini görselleştirerek, araştırmacıların ve akademik kurumların ilişkilerini göstermektedir. Bu tür analizler, mevcut literatürdeki ana temaları ve eğilimleri hızlıca görmeyi ve yeni araştırma konuları belirlemeyi kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda, uluslararası iş birliklerinin ve atıf ilişkilerinin önemini vurgulayarak, bilimsel ilerlemeyi desteklemektedir. Özellikle, dil gelişimi ve otizm arasındaki ilişki, nörogelişim ve genetik çalışmaların önemi, akademik kurumlar arasındaki iş birlikleri ve ülkeler arasındaki bilimsel iş birliklerinin vurgulanması, araştırmacıların literatürdeki ana temaları ve eğilimleri daha iyi anlamalarına katkı sağlamaktadır. Ayrıca bu tür araştırmalar bilimsel araştırmaların yönlendirilmesi ve gelecekteki araştırma stratejilerinin belirlenmesi için değerli bilgiler sunabilir. Araştırmacılar, bu tür analizler sayesinde literatürdeki önemli boşlukları ve yeni araştırma fırsatlarını tespit edebilir, böylece bilimsel bilginin ilerlemesine katkıda bulunabilirler. Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler sunulabilir.

i. Dil gelişimi, otizm, nörogelişim ve genetik gibi alanlarda disiplinler arası araştırmaları teşvik ederek bu konular arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılmasını sağlanabilir.

ii. Otizmli çocukların dil gelişim süreçlerine olumlu katkılar sağlayacak erken müdahale ve eğitim programları geliştirilebilir.

iii. Nörogelişimsel bozuklukların genetik temellerini anlamak için genetik araştırmaları destekleyerek tanı ve tedavi süreçlerindeki araştırmalar sentezlenebilir.

iv. Akademik kurumlar ve ülkeler arasında uluslararası iş birliklerini artırarak dil gelişimi, otizm, nörogelişim ve genetik alanlarında bilimsel literatüre katkıda bulunulabilir.

v. Bilimsel yayınların ve veri tabanlarının erişilebilirliğini artırarak araştırmacıların literatürdeki ana temaları ve eğilimleri daha hızlı görmelerini sağlanabilir.

Kaynaklar

Adams, C., Lockton, E., Freed, J., Gaile, J., Earl, G., McBean, K., Nash, M., Green, J., Vail, A., & Law, J. (2012). The Social Communication Intervention Project: A randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders, 47*(3), 233-244.

Ahmad, M., Akhter, N., & Siddique, A. R. (2021). Contemporary linguistics: An introduction (Book Review). *The Annals of the University of Oradea. Economic Sciences, 3*(2), 1-2.

Al, U. (2008). *Türkiye'nin bilimsel yayın politikası: Atıf dizinlerine dayalı bibliyometrik bir yaklaşım* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Archibald, L. M., & Joanisse, M. F. (2009). On the sensitivity and specificity of nonword repetition and sentence recall to language and memory impairments in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 52*, 899–914.

Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & Klee, T. M. (2017). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development. Phase 2. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*(10), 1068-1080.

Borgman, C. L. ve Furner, J. (2002). Scholarly communication and bibliometrics. In B. Cronin (Ed.), *Annual review of information science and technology* (pp. 3-72). Medford-NJ, Information Today.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L., & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders–a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*(2), 128-149.

Cohen, A. (1996). Developing the ability to perform speech acts. *Studies in Second Language Acquisition, 18*, 253-267.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.

Cromer, R. (1981). Developmental language disorders: Cognitive processes, semantics, pragmatics, phonology, and syntax. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 11*, 57-74.

Eadie, P., Conway, L., Hallenstein, B., Mensah, F., McKean, C., & Reilly, S. (2018). Quality of life in children with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders, 53*(4), 799-810.

Everett, L. (1992). Developing communicative competence in a second language. *Studies in Second Language Acquisition, 14*, 472-473.

Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (1984). *An introduction to language*.

Hagoort, P., & Poeppel, D. (2013). The infrastructure of the language-ready brain. In M. A. Arbib (Ed.), *Language, music, and the brain* (pp. 233-255). MIT Press.

Kurt, A. (2022). Sociolinguistics and its contribution to English speaking skills. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi, 6*(2), 145-152.

Law, J., Garrett, Z., & Nye, C. (2003). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder. *The Cochrane Database of Systematic Reviews, 3*, CD004110. DOI: 10.1002/14651858.CD004110

Leonard, L. B. (2014). Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development. *Journal of Child Language, 41*(S1), 38-47.

McGregor, K. K. (2020). How we fail children with developmental language disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 51*(4), 981-992.

McLeod, S., & Baker, E. (2014). Speech-language pathologists' practices regarding assessment, analysis, target selection, intervention, and service delivery for children with speech sound disorders. *Clinical Linguistics & Phonetics, 28*, 508-531.

McLeod, S., McAllister, L., Harrison, L., & McCormack, J. (2011). Expectations and experiences of accessing and participating in services for childhood speech impairment. *International Journal of Speech-Language Pathology, 13*, 251-267.

Milesi, C., Brown, K. L., Hawkley, L., Dropkin, E., & Schneider, B. L. (2014). Charting the Impact of federal spending for education research a bibliometric approach. *Educational Researcher, 43*(7), 361-370.

Nippold, M. (2012). Different service delivery models for different communication disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 43*(2), 117-120.

Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., ... & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*(11), 1247-1257.

Olswang, L., & Bain, B. (1988). Assessment of language in developmentally disabled infants and preschoolers. In *Communication, social skills, and parent-child relationships in early childhood* (pp. 285-320). Springer.

O'Shannessy, C. (2020). How ordinary child language acquisition processes can lead to the unusual outcome of a mixed language. *International Journal of Bilingualism, 25*, 458-480.

Park-Johnson, S. K., & Shin, S. J. (2020). The components of language. In *Reading and writing in the elementary school* (pp. 1-10). Routledge.

Potter, W. G. (1981). Introduction to library trends. *Bibliometrics, 30*(1), 5-7.

Ruddy, B., & Sapienza, C. (2004). Treating voice disorders in the school-based setting: Working within the framework of IDEA. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 35*(4), 327-332.

Safitri, H., & Hakim, M. N. (2018). First language acquisition of a three years old child: An analysis of phonological component (A case study). *IJLECR - International Journal of Language Education and Culture Review*.

Sharp, H., & Hillenbrand, K. (2008). Speech and language development and disorders in children. *Pediatric Clinics of North America, 55*(5), 1159-1173.

Theodoros, D. (2008). Telerehabilitation for service delivery in speech-language pathology. *Journal of Telemedicine and Telecare, 14*, 221-224.

Turan, F. & Yüksel Doğan, R. (2022). Sosyoekonomik risk faktörlerinin ebeveyn-çocuk etkileşimindeki rolü: Paylaşımlı kitap okuma, çocuğa yöneltilen dil, sözcük dağarcığı farkı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 10*(1), 15-31.

Uluçay, M. (2021). Okul öncesi çocuklarının kelime hazinesi ile derlem temelli sıklık listelerinin karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(4), 1443-1468.

Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2014). Visualizing bibliometric networks. In Y. Ding, R. Rousseau, & D. Wolfram (Eds.), *Measuring scholarly impact: Methods and practice* (pp. 285-320). Springer.

Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2019). *Manual for VOSviewer version 1.6.13*. VOSviewer Manual.

Wehmeier, P. M., Schacht, A., & Barkley, R. A. (2010). Social and emotional impairment in children and adolescents with ADHD and the impact on quality of life. *Journal of Adolescent Health, 46*(3), 209-217.

Erken Çocukluk Döneminde Değer Kazanımı Açısından P4C Eğitimi

Doç. Dr. Handan Yalvaç

Doi: 10.5281/zenodo.14262532

Özet

Erken çocukluk dönemi, doğumdan 6 yaşına kadar süren, çocuğun fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminin hızla ilerlediği bir dönemdir. Erken çocukluk dönemi bireyin gelecekteki yaşamını şekillendiren kritik bir süreci ifade etmektedir. Çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal olmak üzere birçok gelişimin temelleri atılmaktadır. Bu dönemde çocuklar çevrelerini keşfetmeye, öğrenmeye ve beceriler geliştirmeye başlamaktadırlar. Bu bağlamda çocukların erken çocukluk döneminde eğitimleri geleceklerini inşa etmede önem arz etmektedir. Erken çocukluk eğitimi, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen ve gelecekteki akademik başarılarını artıran önemli bir faktördür. Yüksek kaliteli erken çocukluk eğitimi programları, çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve dil becerilerini geliştirir ve okula hazır olmalarını sağlamaktadır. Çocukların temel değerleri ve davranış kalıplarını öğrendiği erken çocukluk döneminde kazanılan değerler, yaşamları boyunca sürecek tutum ve davranışların temelini oluşturmaktadır. Çocukların değer kazanım sürecinde P4C eğitim modelinden yararlanılması değerlerin meleke hâlini alması açısından önemlidir. Çocuklar İçin Felsefe, yani P4C (Philosophy for Children) eğitim modeli, 1960'ların sonlarında Charles Sanders Peirce ve John Dewey'den ilham alınarak "Sorgulama Topluluğu" (Community of Inquiry) kavramını benimseyen Matthew Lipman tarafından geliştirilmiş bir pedagojik yaklaşımdır. P4C yöntemi, genellikle belirli bir konu etrafında odaklanmış birkaç soruyu içeren çeşitli uyaranlarla başlamaktadır. Bu uyaranlar, bir resim, gazete makalesi, referans materyal, görsel veya müzik parçası gibi çeşitli biçimlerde olabilir. Lipman'ın pedagojik modelinde, uyaran olarak genellikle adalet, cesaret, hakikat gibi soyut kavramları içeren metinler veya görseller kullanılmaktadır. Bu pedagojik yaklaşımda, katılımcılar uyaranların analizi ve değerlendirilmesi sürecinde, tartışılması istenilen konunun açık uçlu sorularla formüle edilmekte ve katılımcıların derin düşünmesi desteklenmektedir. P4C (Philosophy for Children) eğitim modeli, katılımcıların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini, felsefi sorgulamalarını derinleştirmelerini ve ortak bir diyalog sürecine aktif olarak katılmalarını hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu model, çocukların bilişsel ve etik gelişimlerine katkıda bulunmayı amaçlayan yenilikçi bir pedagojik yaklaşımdır. Bu yöntemde öğretmenin rolü, süreci kolaylaştırmaktır. Öğretmen, yönetimi ve açık uçlu soruları sayesinde öğrencilerin süreci sürdürmelerine ve sorgulama sürecini içselleştirmelerine yardımcı olur. Öğretmen, öğrencilere "Ne demek istiyorsun ...?", "Bir örnek verebilir misiniz?", "Sizce bu konu hakkında daha farklı ne söyleyebiliriz?" gibi açık uçlu sorular yönelterek, onların konu ile ilgili daha geniş ve derin düşünmelerine imkân tanımaktadır. Bu yöntem, katılımcıların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini, felsefi sorgulamalarını derinleştirmelerini ve ortak bir diyalog süreci içerisinde aktif bir şekilde yer almalarını amaçlamaktadır. Böylelikle, P4C (Philosophy for Children) pedagojisi, çocukların bilişsel ve etik gelişimlerine katkıda bulunmayı hedefleyen yenilikçi bir eğitim modelidir. Bu modelin kullanılarak erken çocukluk döneminde değer kazanımına önemli katkısı olabileceği düşünülmektedir. Nitel desende teorik olarak hazırlanacak olan bu çalışmada erken çocukluk döneminde değer kazanımı,

erken çocukluk döneminde değer kazanımında P4C eğitim yaklaşımının ne olduğu ve nasıl uygulandığı konularını açıklanacak ve uygulamaya yönelik örnekler verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Erken Çocukluk, Değerler Eğitimi, P4C Eğitim Modeli, Değer Kazanımı.

P4C Education in Terms of Value Acquisition in Early Childhood

Abstract

Early childhood, spanning from birth to six years of age, is a period of rapid physical, mental, emotional, and social development for a child. This period represents a critical phase that shapes an individual's future life. The foundations of various aspects of development, including physical, mental, emotional, and social, are laid during early childhood. In this period, children begin to explore their surroundings, learn, and develop skills. In this context, the education of children in early childhood is crucial for building their futures. Early childhood education supports all areas of a child's development and enhances their future academic success. High-quality early childhood education programs develop children's cognitive, social, emotional, and language skills and ensure they are ready for school. The values acquired during early childhood, when children learn fundamental values and behavior patterns, form the foundation for attitudes and behaviors that will persist throughout their lives. Utilizing the P4C (Philosophy for Children) educational model in the process of value acquisition is crucial for these values to become ingrained habits. The P4C model, developed by Matthew Lipman in the late 1960s, draws inspiration from Charles Sanders Peirce and John Dewey, and adopts the concept of the "Community of Inquiry." The P4C method typically begins with various stimuli containing several questions focused on a specific topic. These stimuli can take various forms, such as a picture, newspaper article, reference material, visual aid, or music piece. In Lipman's pedagogical model, texts or visuals that typically contain abstract concepts such as justice, courage, and truth are used as stimuli. In this pedagogical approach, participants analyze and evaluate these stimuli by formulating open-ended questions related to the topic under discussion, thereby encouraging deep thinking. The P4C (Philosophy for Children) educational model aims to enhance participants' critical thinking skills, deepen their philosophical inquiries, and actively engage them in a collaborative dialogue process. This model represents an innovative pedagogical approach designed to contribute to children's cognitive and ethical development. In this method, the teacher's role is to facilitate the process. The teacher assists students in sustaining the process and internalizing the inquiry process through management and open-ended questions. By asking students open-ended questions such as "What do you mean by...?", "Can you give an example?", and "What else can we say about this topic?", the teacher enables students to think more broadly and deeply about the topic. This method aims to develop participants' critical thinking skills, deepen their philosophical inquiries, and actively involve them in a collaborative dialogue process. Thus, the P4C pedagogy is an innovative educational model designed to contribute to children's cognitive and ethical development. It is believed that using this model can make a significant contribution to the acquisition of values during early childhood. In this theoretically grounded study, which will be conducted using a qualitative design, the acquisition of values in early childhood, the P4C educational approach to value

acquisition during this period, and how this approach is implemented will be explained. Additionally, practical examples of the application of this method will be provided.

Keywords: Religious Education, Early Childhood, Values Education, P4C Educational Model, Value Acquisition.

Giriş

Erken çocukluk doğumdan ya da annenin hamileliğinden ilköğretimin ilk yıllarına kadar olan dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönem insan hayatında gelişimin en hızlı ve çevrenin en etkili olduğu bir süreçtir. Çocukluk döneminin ilk altı yılındaki yaşantılar, edinilmiş olan davranış ve alışkanlıklar daha sonraki dönemlerde hayat perspektifi ve davranış kalıplarının alt dinamiklerini oluşturmaktadır. Erken çocukluk dönemi, bireyin gelişimsel sürecinde kritik bir rol oynamaktadır; zira bu dönem, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel becerilerinin temelinin atıldığı bir süreçtir. Çocuğun beyin gelişiminin en hızlı olduğu bu dönem, öğrenme kapasitesinin ve davranışsal eğilimlerinin şekillendiği bir evre olarak kabul edilmektedir. Erken çocukluk döneminde sağlanan eğitim ve deneyimler, çocuğun ilerleyen yaşlarda akademik başarı, sosyal uyum ve psikolojik iyilik hali gibi alanlarda güçlü bir temel oluşturur. Ayrıca, bu dönemde edinilen beceriler ve öğrenilen değerler, bireyin yaşam boyu gelişim sürecinde belirleyici etkiler oluşturmaktadır. Dolayısıyla, erken çocukluk dönemine yönelik yapılan yatırımlar hem bireysel hem de toplumsal refah açısından uzun vadeli ve sürdürülebilir katkılar sağlamaktadır.

Fiziksel ve ruhsal açıdan dengeli, huzurlu, başarılı, üretken ve topluma fayda sağlayacak bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitime mümkün olduğu kadar en erken yaşta başlanılması gerektiği düşünülmektedir. Erken eğitim faaliyetinin bireyin gelişimi üzerindeki uzun vadeli etkileri ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Araştırma bulguları, çocukların sosyal becerileri geliştikçe ve öznel ile psikolojik iyilik halleri arttıkça, yaşamlarına daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaştıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu süreçte çocukların problem çözme yeteneklerinin güçlendiği ve daha yüksek düzeyde mutluluk ve duygusal esenlik kazanma becerisi geliştirdikleri gözlemlenmektedir (Gülaçtı, 2014, 3-4). Böylelikle erken eğitim döneminde sağlanan bu kazanımlar, bireyin ileriki yaşam evrelerinde daha başarılı ve topluma katkı sağlayan bir birey olma potansiyelini desteklemektedir. Davranış kalıplarının şekillendiği erken çocukluk dönemi, bireylerin değer merkezli bir yaşam tasavvuru geliştirmeleri açısından kritik bir evre olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çocuklara değerlerin öğretilmesi, onların sosyal ve etik normlarla uyumlu bir şekilde büyümelerini desteklemekte ve bireysel gelişimlerinin temellerini atmaktadır.

Çocuklara değerleri kazandırmada kullanılan yöntemler arasında oyun, drama ve benzeri pedagojik teknikler önemli bir yer tutar. Bu bağlamda, son yıllarda değerlerin kalıcılığını destekleyen ve etkinliğini artıran P4C (Philosophy for Children) yöntemi öne çıkmaktadır. P4C, çocuklara eleştirel düşünme ve değerler üzerine derinlemesine düşünme fırsatı sunarak, onların değerleri içselleştirmelerine yardımcı olur. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılarak, literatür tarama tekniği aracılığıyla yazılı ve dijital platformlardaki kaynaklar detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Araştırma sürecinde, erken çocukluk, değerler eğitimi ve P4C kavramlarının tanımları, mahiyetleri ve önemleri kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, erken çocukluk döneminde değerler eğitimi uygulamalarında P4C yönteminin nasıl kullanılabileceğine ve bu yöntemin eğitim sürecinde nasıl etkili olabileceğine dair öneriler sunulmuştur. Bu bağlamda, P4C yönteminin erken çocukluk dönemindeki değerler eğitimine entegre edilmesi, çocukların değerleri daha derinlemesine anlama ve bu değerleri günlük yaşamlarına uygulama becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak erken çocuklukta verilen değerler eğitiminde kullanılan P4C yöntemiyle değerlerin çocuklarda kalıcı olmasının desteklenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada P4C eğitim yaklaşımının ne olduğu ve nasıl uygulandığı konuların açıklandıktan sonra değerler eğitimi alanında P4C yönteminin uygulanmasına yönelik örnekler verilmektedir.

Erken Çocukluk Nedir?

Erken çocukluk dönemi, bireylerin bilişsel, fiziksel, psikolojik, sosyal olmak üzere birçok açıdan gelişimlerinin en önemli dönemidir. Bu dönem doğumdan 10 yaşına kadar olan bir süreci ifade etmektedir. Bu zaman diliminin özel bir alt evresi olarak nitelendirilen 0-6 yaş aralığı literatürde genellikle "Okul Öncesi Eğitim" dönemi olarak adlandırılmaktadır (Girgin vdğr, 2021, 67). Erken çocukluk evresinde çocuklar, bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim açısından hızlı bir ilerleme kaydetmektedirler. Öğrenme, dil becerileri, sosyal ilişkiler ve duygusal becerilerin temellerinin atıldığı çocukluk döneminin ilk altı yılı, bireyin gelişim sürecinin kritik bir evresi olarak kabul edilmekte ve bu dönemde kazanılan deneyimlerin, edinilen davranış kalıplarının ve alışkanlıkların, hayatın sonraki dönemlerinde sergilenecek davranışlar ve gelişim süreçleri üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu bilinmektedir (Gülaçtı, 2014, 2).

Bireylerin çevresel uyaranlara ve öğrenme fırsatlarına en açık olduğu zaman dilimleri olarak değerlendirilen bu dönem literatürde "kritik dönem" olarak adlandırılmakta ve bireylerin belirli beceri ve yetkinlikleri edinme potansiyelinin en yüksek olduğu evre olarak kabul edilmektedir. Kritik dönemlerde gerekli öğrenme deneyimlerinin sağlanamaması durumunda, ilgili becerilerin ilerleyen yaşlarda edinilmesi zorlaşabilmekte veya tamamen olanaksız hâle gelebilmektedir. Bu bağlamda, kritik dönemlerin eğitim ve gelişim süreçlerinde dikkate alınması büyük önem arz etmektedir (Senemoğlu, 2012, s. 5). Erken çocukluk dönemi, insanın gelişiminde kritik dönemlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu dönemde çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimi, ilerleyen yaşam evrelerindeki öğrenme kapasiteleri, yaşam kalitesi ve üretkenlik düzeyi açısından temel teşkil etmektedir. Bu dönemde çocuklar, yaşamlarının diğer evrelerine kıyasla çok daha hızlı bir büyüme ve gelişim hızı sergilemektedirler. Bu zaman diliminde elde edilen kazanımların ve yaşantıların kalıcılığı, bireyin gelecekteki gelişim potansiyelini doğrudan etkilediği ve erken çocukluk dönemine yönelik stratejik müdahalelerin önemli olduğu görülmektedir.

Erken çocukluk dönemi, bireyin gelişimsel ilerleyişinin en hızlı olduğu evrelerden biri olarak öne çıkmakta olup, bu dönemdeki gelişim süreçleri ile öğrenme deneyimlerinin sonraki yıllarda uzun vadeli etkileri olmaktadır. Bu açıdan çocuğun doğru davranışları edinmesi kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde gerçekleşen bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim süreçleri, bireyin ilerleyen yaşam evrelerindeki davranışsal eğilimlerini ve adaptasyon kapasitesini şekillendirmektedir. Çocuğun bu dönemde sergilediği öğrenme yaşantıları, ileriki yıllarda akademik başarı, sosyal beceriler ve psikososyal uyum açısından da belirleyici bir rol

oynamaktadır (Tunçeli&Zembat, 2017, 3). Çünkü çocuklar erken çocukluk döneminde belirli davranış kalıpları edinmekte ve bu davranış kalıplarına göre davranmaktadırlar (Piaget ve Inhelder, 1969: 19-20). Dolayısıyla erken çocukluk döneminde sunulan eğitimsel ve çevresel uyaranların niteliği, çocuğun doğru davranışları kazanabilmesi ve bu davranışları sürdürebilmesi adına stratejik bir önem taşımaktadır.

Erken Çocukluk Döneminde Değerler Eğitimi

Değer kavram olarak *"bireylerin objeleri, insanları, fikirleri, durumları ve hareketleri iyi-kötü, doğru-yanlış, istenen-istenmeyen vb. yargıları oluşturan ilkeler"* (Aydın, 2021,7), ahlaki davranış bağlamında değer, insanın sahip olduğu nitelikleri, niyetleri, arzuları ve eylemlerini değerlendirirken kullanılan bir ölçüt olarak kabul edilir. Bu bağlamda, değerler, bireyin iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış şeklinde ayrım yapabilmesini sağlayan, kişisel ve toplumsal ahlak anlayışına dayalı rehberlerdir (Güngör, 2000, s.28). "Değer nedir?" sorusunun cevabını arayan bazı düşünürlerin değeri inanç üzerine temellendirdikleri görülmektedir. "Değer nedir? Değer hükmü bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğunu belirten ifade ise, o hâlde değer de bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır." (Güngör, 2000, s.27). Değerler literatürde en genel tanımıyla arzu edilen, kişilerin hayatlarına kılavuzluk eden, önemi dereceleri farklı, durum-ötesi hedeflerdir (Schwartz, 1992, 5).

Değerler; bireylerin hem kendilerini hem de diğer insanları ve olayları anlamlandırmak, değerlendirmek, eylemlerini seçmek ve bu eylemleri meşrulaştırmak amacıyla kullandıkları ölçütlerdir (Schwartz, 1992: 1). Bireysel ve toplumsal normlar, değerler ve inanç sistemleri ile şekillenmektedir. Bu ölçütler, bireyin sosyal ve kültürel çevresine uyum sağlama süreçlerinde rehberlik eden temel referans çerçevelerini oluşturmaktadır. Değerler bireyin hayatının gayeleri, hatta başkasının da hayatının gayesi olmasını istediği şeyler olarak da tanımlanmaktadır (Güngör, 2010: 84). Değerler, bireyin içsel dünyasını şekillendirirken, aynı zamanda onun başkalarıyla kurduğu ilişkilerde ve toplumsal yaşama katılımında sergilediği tutum ve davranışları yönlendiren bir pusula niteliğindedir. Dolayısıyla, değerler sadece bireysel tercihler ve niyetlerin ötesinde, kişinin yaşamına anlam katan ve toplum içindeki uyumunu belirleyen temel ahlaki ilkeler olarak kabul görmektedir. Bu ahlaki kriterlerin aktarılması değerler eğitimi kavramını ifade etmektedir.

Değerler eğitimi, "*Bireylerin hayatta davranışlarını gözden geçiren, insanlara olumlu yönde katkı sağlayan ve daha güzel, yaşanabilir bir gelecek için insanda bulunması gereken millî ve evrensel değerlerin insanlara kazandırıldığı süreç*" (Aydın, 2021, 20) şeklinde tanımlanmaktadır. Çocuklukta edinilen değer kazanımı, bireyin yaşam boyu sürecek davranışlarını, karar alma süreçlerini ve toplumsal rollerini şekillendiren temel unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Bu değerlerin sonraki kuşaklara aktarılması süreci, toplumun ahlaki ve kültürel değerlerinin korunması ve sürekliliğinin sağlanmasında önemli işlevi bulunmaktadır. Aynı zamanda çocukluk döneminde kazanılan değerlerin bireysel gelişim üzerindeki etkisi olduğu gibi bu değerlerin topluma aktarımı ve toplumsal düzeyde sürdürülebilirliği de toplumsal refah açısından önemlidir (Laming, 2009, s.137). Netice itibariyle çocukluk döneminde kazanılan değerler, bireyin yaşamı boyunca sergileyeceği davranışları, karar alma süreçlerini ve toplumsal rollerini şekillendiren temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması, toplumun ahlaki ve kültürel yapısının korunması ve devamlılığının sağlanmasında kritik bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda, çocuklukta edinilen

değerlerin bireysel gelişim üzerindeki etkisi kadar, bu değerlerin toplumsal düzeyde sürdürülebilirliği de toplumsal refahın artırılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Değerler Eğitiminde P4C (Çocuklar İçin Felsefe) Yöntemi

P4C (Çocuklar İçin Felsefe), 1970'lerde ABD'de Matthew Lipman (1922–2010) tarafından başlatılan bir eğitim programı olarak ortaya çıkmıştır (Vansieleghem ve Kennedy, 2011, 171). Alanyazında çocuklar için felsefenin kısaltması olan P4C "Philosophy For Children" çocuklar için felsefe anlamına gelmekte, "Philosophy For Communities" (Topluluk için felsefe) ve "Critical, Creative, Collaborative, Caring" (Eleştirel, yaratıcı, birlikte çalışan, özen gösteren) olmak üzere iki açılımı bulunmaktadır. Her yaştan kişi ve grupla uygulandığı için "Topluluk İçin Felsefe" olarak ve eleştirel, yaratıcı, birlikte çalışan, özen gösteren kişi ve grup olarak tarif edilmektedir. Lipman, Dewey'in düşünmek için öğretim anlayışından etkilenmesi sonucunda yöntemini geliştirdiğini belirtmiştir (Özdemir, 2021, 9). Çocuklar İçin Felsefe, çocukların felsefi kavramlar olan bilgi, doğruluk, gerçeklik, güzellik ve adalet gibi konuları, bir metin, öykü veya örnek olaydan hareketle, yetişkin rehberliğinde tartışmalarını sağlayan bir yaklaşımdır. Bu yöntem, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi, yaratıcı fikirler üretmelerini teşvik etmeyi ve işbirliği yaparken başkalarına özen göstermelerini amaçlamaktadır (Çayır ve Akkoyunlu, 2016, s. 97). Lipman tüm eğitimin alanlarında felsefenin düşünceyi aktive ettiğini vurgular ve bir öğrencinin bir disiplinde soruşturma sonucunda ortaya çıkan bilgileri öğrendiğinde kendisi bir soruşturmacı olamayacağını, yalnızca o bilgiyi öğrenmiş öğrenci olabileceğini söyler. Ayrıca felsefenin eğitimsel amaçlarından birinin her öğrencinin bir soruşturmacı olmasını desteklediğini, böyle bir hedefe ulaşmak için felsefeden daha iyi bir hazırlık aracı olamayacağını ifade etmektedir. (Lipman, 1988, 39)

Lipman göre felsefe, düşüncenin en temel ve saf biçimini temsil eden bir kavramsal soruşturma sürecidir. Felsefe, yalnızca bilginin aktarımını değil, aynı zamanda düşünme biçimlerini anlamayı ve eleştirel bir şekilde sorgulamayı da içerir. Lipman'ın bu görüşüne göre, herhangi bir disiplinin eğitimi, o disiplinde kullanılan bilgi ve yöntemlerin aktarımında başarılı olabilir, ancak disiplinin altında yatan düşünce biçimlerini, yani disiplinin entelektüel yapı taşlarını yeterince öğretmeyebilir. Örneğin, tarih eğitimi öğrenciyi tarihsel olaylarla donatabilir, ancak "tarihsel düşünmeyi"; olayları belirli bir bağlamda değerlendirme, nedensellik ilişkilerini sorgulama ve geçmişten bugüne bir eleştirel bakış açısı geliştirme becerilerini her zaman etkili bir şekilde öğretemeyebilir. Aynı durum matematiksel düşünme için de geçerlidir: matematik eğitimi, formüller ve teoremler sunarak matematik bilgisi kazandırabilir, ancak "matematiksel düşünme" soyut kavramlar arasında bağlantılar kurma, problem çözme yöntemlerini geliştirme ve mantıksal çıkarımlar yapma süreçlerini derinlemesine öğretmekte yetersiz kalabilir (Lipman, 1988, 39-40). Dolayısıyla Lipman'a göre çocukların öncelikle düşünme biçimlerini öğrenmesi gerekmektedir. Lipman'ın felsefe konusundaki düşüncelerini formüle ettiği dönemlerde yani 1970'lerin sonlarına doğru eleştirel düşünmeye yönelik artan ilgi, akıl yürütmenin, kapsamlı ve derinlemesine bir eğitim reformunun vazgeçilmez bir bileşeni olduğuna dair yaygın bir kanaat bulunmaktaydı. Bu doğrultuda, felsefenin okul müfredatına entegre edilmesinin, bu düşünsel beceriyi okul kültürü ve pratiğine yerleştirmenin en etkili müfredat ve pedagojik yöntemlerden biri olduğu savunulmaktaydı. Bu dönemde bu düşüncenin en önemli savunucusu olan Matthew Lipman, 1967 yılında *Harry Stottlemeier'in Keşfi* adlı romanı yazdı (Vansieleghem ve Kennedy, 2011, 174).

Lipman'ın kaleme aldığı felsefi eseri, edebi niteliğinin ötesinde, çocuklar için felsefi roman türünün il örneğidir ve bu alandaki pedagojik yaklaşımlara öncülük ettiği görülmektedir. Romanın başkahramanı Harry, çocukların gerçek yaşamda felsefi meseleler üzerine eleştirel diyaloglara katılmalarını yansıtarak, öğrenci grupları arasında benzer tartışmaları teşvik etmeyi amaçlayan bir eleştirel düşünme modeli sunmaktadır. Bu bağlamda Lipman'ın eseri, pedagojik bir araç olarak hem eğitici hem de dönüştürücü bir işlev üstlenmiştir. Bu, düşünmenin bireylerin eylemlerinin sonuçlarının farkına varmalarını ve bu sayede eylemlerinin dayandığı alışkanlıkları yeniden yapılandırmalarını sağladığı anlamına gelmektedir. Lipman için eleştirel düşünme, bir problemi çözmek için hipotezler oluşturmak amacıyla o probleme neden olan olguları, meseleleri, fikirleri, kavramları ve teorileri belirleyebilme yeteneği anlamına gelmektedir. Aynı zamanda belirli bir ortamda bilginin gelişimi ve yaşam kalitesini iyileştirmek için bilginin uygulanması, Lipman'ın P4C programının çerçevesini oluşturmaktadır. Dolayısıyla, Lipman'a göre P4C'nin amacı çocukları filozoflara ya da karar vericilere dönüştürmek değil; onları daha düşünceli, daha yansıtıcı, daha duyarlı ve daha makul bireyler hâline getirmektir. Zira literatürde felsefe, bireyin çevresiyle olan ilişkilerini daha iyi kavrayabilmesi ve bu ilişkilerdeki değişimi yönlendirebilmesi amacıyla işlevsel bir araç olarak değerlendirilmektedir. (Vansieleghem ve Kennedy, 2011, 174-175). Dolayısıyla çocuklar için felsefe çocukların doğru düşünme becerilerini geliştirme yöntemidir.

Lipman yargı yetisi geliştirilmiş olan çocukların yalnızca ne zaman harekete geçeceklerini değil ne zaman harekete geçmeyeceklerini de iyi bileceklerini belirterek (Lipman vdğr., 1980, s. 15) çocuklara doğru düşünme formları kazandırmanın önemine dikkat çekmektedir. Lipman çocukların yaşamlarının önemli bir kısmını okulda geçirdikleri için okulun çocuklara kişisel iyiliklerinin yanı sıra toplumun iyiliğini de düşünme becerisi kazandırması gerektiğini vurgulamaktadır. Öyle ki çocuklar iyi ölçütünü iyi anlamaları ve kişisel hedeflerini ortak iyiyle birleştirmeye istekli olmaları konusunda teşvik edilmeleri gerekmektedir (Lipman, 2023, 85). P4C yöntem çerçevesinde, öğrenciler, soru sorma ve bu sorulara işbirliğine dayalı bir sorgulama süreciyle yanıt bulma sürecine aktif olarak katılmaya teşvik edilirler. Sınıf, öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini saygıyla dinlediği, bu fikirler üzerine yapı inşa ettiği, rasyonel temelden yoksun görüşleri sorgulamak amacıyla birbirlerine sorular yönelttiği, çıkarımlarda bulunmalarına yardımcı olduğu ve karşılıklı olarak varsayımlarını test ettikleri bir topluluk olarak yapılandırılmaktadır. Bu tür bir diyaloğun temel hedefi, bir uzlaşma sağlamak ya da kimin haklı veya haksız olduğunu belirlemek değildir. Aksine, P4C pedagojisinin amacı, sorunun çözümüne dair mesafe kaydetmek, hipotezler geliştirmek, geçerli nedenler sunmak, mantıksal düşünmeyi teşvik etmek ve hem kendi hem de başkalarının varsayımlarına yönelik temellendirilmiş gerekçeler bulmaya çalışarak işbirliği içinde bir sorgulama sürecini hayata geçirmektir. Bu bağlamda, P4C yaklaşımı, kendi kendini düzelten bir düşünme biçimi geliştirerek bireylerin eleştirel düşünme yeteneklerini derinleştirmeyi hedeflemektedir (Cam, 2014, 1205).

P4C uygulamaları, kolaylaştırıcı tarafından sunulan kısa öykü, resim, şiir veya nesne gibi bir uyaranla başlamaktadır. Katılımcıların, bu uyaran aracılığıyla kavramlara ulaşmaları ve bu kavramlar üzerine felsefi düşünmeleri desteklenir. Bu süreçte kolaylaştırıcı, katılımcıları sorularla yönlendirir ve felsefi düşünmeyi teşvik eder. Haynes, çocuklarla felsefe oturumlarının uygulanışını dokuz aşamada özetlemektedir: Oturum başlamadan önce rahatlama egzersizlerinin yapılması ve oturum kurallarının belirlenmesi, sorgulamayı başlatmak amacıyla hikâye, nesne, resim bir uyaran sunulması, uyaran üzerinde düşünülmesi için katılımcılara zaman verilmesi, katılımcıların ilginç veya şaşırtıcı sorular düşünmesi için

zaman ayrılması ve soruların sorulması, sorular arasında bağlantılar kurulması, sorgulama sürecine geçmek üzere sorgulanacak sorunun seçilmesi, soru hakkında düşünce geliştirilmesi, katılımcıların birbirlerinin düşüncelerini takip etmesi ve oturum yöneticisinin sorgulama yollarını açmaya teşvik etmesi, tartışmayı özetleyen ve süreci görselleştiren bir materyal örneğin, bir çizim veya grafik oluşturulması ve turumun genel bir özetinin yapılması ve süreç hakkında yansıtıcı değerlendirmelerin paylaşılması. Bu adımlar, P4C uygulamalarının sistematik bir şekilde yürütülmesine olanak sağlayarak, katılımcıların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir ortam oluşturulmaktadır (Ulucan, 2023, 8-9).

Günümüzde, dünya genelinde yeni okul sistemleri ve eğitim anlayışlarının benimsenmesiyle birlikte P4C uygulamaları elliden fazla ülkede yaygın olarak uygulanmaktadır. Bu geniş çaplı benimseme, P4C'nin, çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleme potansiyelini vurgulamaktadır. Eğitim alanında yapılan bu reformlar, P4C'nin çocuklara eleştirel düşünme, etik değerlere dayalı karar verme ve etkili iletişim becerileri kazandırma konusundaki katkılarını tanımakta ve bu yöntemlerin eğitim sistemlerinde nasıl entegre edilebileceğini araştırmaktadır (Bilican ve Yılmaz, 2021, s. 14). Bu bağlamda, P4C'nin uluslararası alanda benimsenmesi, farklı kültürel ve pedagojik bağlamlarda çocukların eğitimine yönelik etkili stratejiler geliştirilmesini teşvik eden bir eğilim olarak öne çıkmaktadır. Araştırmalar bu yöntemin erken çocukluk döneminde ve değerler eğitiminde etkili olduğunu göstermektedir. Sigurborsdottir 1998 yılınca İzlanda'da "Foldaborg'da Çocuklarla Felsefe" başlıklı bir gelişim projesi kapsamında, 1994-1996 yılları arasında okul öncesi yaş grubundaki (3-6 yaş) çocuklarla iki yıl boyunca felsefi etkinlikler yürütmüştür. Bu projenin amacı, erken yaşlardaki çocukların düşünsel ve iletişim becerilerini geliştirmek üzere felsefi sorgulama temelli etkinlikler sunmaktır. Uygulamalar sonucunda, çocukların iletişim becerilerinde belirgin bir iyileşme ve başkalarının düşüncelerine karşı gösterdikleri saygı düzeyinde kayda değer bir artış gözlemlenmiş ve bu gelişmeler detaylı olarak rapor edilmiştir. Çocukların arkadaşlarına daha saygılı davrandıkları tespit edilmiştir. Foldaborg personeli tarafından çocuklarla felsefe uygulamalarının etkilerinin raporlanmaya devam ettiği ve bu etkinliklerin hâlen sürdüğü belirtilmektedir. Bu sonuçlar, çocuklarla felsefe yapmanın, erken çocukluk döneminde sosyal ve bilişsel becerilerin gelişimine ve değer kazanımına olumlu katkılar sağladığını göstermekte olup, uygulamaların uzun vadeli etkilerini incelemek açısından da önem arz etmektedir.

Başka bir araştırmada erken çocukluk döneminde değer kazanımı konusunda önemli sonuçlar göstermektedir. Savvalaki 2022 yılında "Tiyatro Tekniklerini Kullanarak Çocuklar İçin Felsefe'de Şefkatli Düşünceyi Vurgulama ve Geliştirme" başlıklı çalışmasında P4C yöntemini tiyatro teknikleriyle harmanlayarak anaokulu düzeyindeki çocukların ifade etme ve sorgulama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Bu çalışma kapsamında yardımseverlik, dostluk, sevgi ve dayanışma gibi etik ve sosyal kavramlar üzerine odaklanılmıştır. Araştırma bulguları, çocukların sevgi dolu ve şefkatli düşünme biçimleri geliştirdiklerini, ayrıca tanıdık olmayan sosyal ortamlarda davranışlarını düzenleme becerilerini kazandıklarını ortaya koymuştur. Çalışma, tiyatro tekniklerinin, felsefi sorgulama sürecini zenginleştirme ve çocukların eleştirel düşünme becerilerini daha derin ve kapsayıcı bir şekilde geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, erken çocukluk döneminde felsefi pedagojinin, sosyal ve duygusal becerilerin güçlendirilmesine katkı sağladığını ortaya koyarak, eğitimin multidisipliner yaklaşımlarla daha etkili hale getirilebileceğini vurgulamaktadır.

Erken çocukluk döneminde değerler eğitiminde arkadaşlık, adalet, paylaşma, sevgi, saygı, yardımseverlik olmak üzere değerler P4C eğitim yöntemiyle verilebilir (Özge, 2021, 139, 156, 170). Örneğin sevgi değerinin kazanımında uyaran olarak kullanılabilecek bir drama: Sevgiyi Arayan Çocuk" (Yalvaç Arıcı, 2022, 373-374). Sekiz çocuk, drama etkinliği için seçilir. Bu çocuklar keçi, koyun, arı, ağaç, baloncu, şekerci ve anne gibi çeşitli roller üstlenerek sınıfın önünde yan yana dururlar. Etkinlik sırasında, çocuklardan biri, "Sevgiyi arıyorum, sevgiyi arıyorum, bulamıyorum" şeklinde yüksek sesle ifade ederek sınıfın içinde dolaşır. Ardından, çocuk, keçi rolündeki çocuğun yanına yaklaşır. Bu sırada kolaylaştırıcı "Sevgi aranır mı?" diye çocuklara sorar. Daha sonra drama devam eder. Keçi rolündeki çocuk "Sevgi dediğin nedir bilmiyorum ama sıcacık sütümden sana verebilirim." diye cevap verir. Bu aşamada çocuklara sorulur: "Sizce keçinin vereceği süt sevgi ifadesi olabilir mi?" Çocuklar bu konu üzerinde konuşurlar. Koyun; "Sevgi dediğin nedir bilmiyorum ama yumuşacık yünümden sana verebilirim.", arı; "Sevgi dediğin nedir bilmiyorum ama yumuşacık lezzetli balımdan sana verebilirim.", ağaç; "Sevgi dediğin nedir bilmiyorum ama lezzetli meyvelerim var, sana verebilirim.", baloncu; "Sevgi dediğin nedir bilmiyorum ama renkli balonlarım var sana verebilirim.", şekerci; "Sevgi dediğin nedir bilmiyorum ama, tatlı şekerlerim var sana verebilirim." diyerek sevgi ile ilgili düşüncelerini ifade ederler.

Kolaylaştırıcı sevgi dilini ifade eden kişiden sonra "sizce sevgi bu şekilde ifade edilebilir mi?", "size bu şekilde sevgisini ifade eden kişiye nasıl cevap verirsiniz?" gibi sorular sorar. Çocuklara her kişinin kendi sahip olduğu kaynakları sunarak sevgisini ifade edebileceği anlatılır. Bu bağlamda, bir keçinin en güzel sevgi ifadesi sütü, bir koyunun ise yünü olabilirken, bir arının sevgiyi bal aracılığıyla gösterdiği ifade edilir. Sevgi, çeşitli şekillerde tezahür eder; bazen ılık bir süt, bazen yumuşacık bir yün, bazen renkli bir balon, bazen taze bir meyve ve bazen de tatlı bir şeker şeklinde kendini gösterir. Bu örnekler, sevginin bireylerin sahip olduğu çeşitli nesneler ve özellikler aracılığıyla nasıl somutlaştığını ve kişisel olarak nasıl ifade edilebileceğini vurgulamaktadır. Böylelikle çocuklara sevgi değeri üzerinde düşünme yolları gösterilmiş ve sevginin kişinin kendi anlayışına göre değil muhatabın anlayışına göre şekillendiği anlatılmış olur. Netice itibariyle, erken çocukluk döneminde değerler eğitimi açısından P4C yöntemi, pedagojik olarak oldukça etkili ve işlevsel bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. P4C, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirme, soru sorma ve sorgulama kültürünü teşvik etme yoluyla, yalnızca ahlaki ve etik değerlerin aktarımını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bu değerler üzerinde düşünsel bir derinlik kazanılmasına da olanak tanır. Özellikle değerler eğitiminin, salt bilgilerin ezberletilmesinden ziyade, değerler üzerine eleştirel ve yaratıcı düşünme süreçlerinin desteklenmesi gerektiği düşünüldüğünde, P4C'nin sunduğu felsefi sorgulama yöntemi çocukların düşünme dünyasını zenginleştiren bir pedagojik araç hâline gelmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Erken çocukluk dönemi, bireylerin fiziksel, bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimlerinin en kritik aşamalarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde, çocukların değer kazanımı ve bu değerlerin içselleştirilmesi büyük önem taşımaktadır, zira erken yaşlarda edinilen değerler, bireylerin gelecekteki yaşamlarında önemli bir rol oynamaktadır. Çocuklar, bu dönemde çevrelerinden ve eğitimcilerinden aldıkları değerlerle şekillenir ve bu değerler, onların kişilik gelişimlerini, sosyal etkileşimlerini ve yaşamla başa çıkma becerilerini belirlemede etkili olabilir. Bu bağlamda, P4C eğitim modelinin uygulanması, çocukların değerler eğitimi açısından potansiyel bir çözüm olarak değerlendirilmektedir. P4C, çocukların eleştirel

düşünme, sorgulama ve empati geliştirme becerilerini teşvik ederek, onların değerleri anlamalarını ve bu değerlerle uyumlu bir şekilde davranmalarını sağlar. Bu eğitim modeli, çocukların değerleri aktif bir şekilde keşfetmelerine ve bu değerlerin günlük yaşamlarında nasıl anlam bulduğunu kavramalarına yardımcı olabilir. Dolayısıyla, P4C'nin erken çocukluk döneminde uygulanması, çocukların değerler sistemlerini güçlendirebilir ve bu değerlerin sürekliliğini sağlayabilir, böylelikle çocukların gelecekteki sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu katkılarda bulunabilir. Erken çocukluk döneminde değer kazanımını desteklemek amacıyla P4C yönteminin uygulanmasına yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- P4C etkinlikleri Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) tarafından okul öncesi programlarına entegre edilebilir. P4C etkinlikleri, mevcut müfredat ve ders kazanımlarına uyum sağlayacak şekilde tasarlanarak, eğitim programlarında yer alabilir. Bu entegrasyon, belirli derslerin kazanımlarına ve içeriklerine felsefi düşünme ve sorgulama süreçlerinin dahil edilmesini içerir. Örneğin, P4C etkinlikleri, dil ve anlatım, etik değerler ve yaşam becerileri gibi derslerle uyumlu bir şekilde yürütülerek, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve etik değerlere dayalı karar verme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir.
- Eğitim fakültelerinin müfredatlarına, P4C yöntemi seçmeli veya zorunlu ders olarak dahil edilebilir. Bu entegrasyon, öğretmen adaylarına felsefi pedagojinin temellerini ve uygulama tekniklerini öğretmeyi amaçlar, böylelikle öğretmenlerin eğitimde eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerini nasıl teşvik edebilecekleri konusunda bilgi ve deneyim kazanmalarına imkân tanınmış olur. P4C'nin eğitim fakültelerinin programlarına dahil edilmesi, öğretmen adaylarının öğrencilerle etkili bir şekilde felsefi diyaloglar yürütme ve değerler eğitimi konusunda yeterlilik kazanmalarını destekler. Aynı zamanda bu uygulama, öğretmenlerin sınıf içi dinamikleri daha iyi yönetmelerine ve çeşitli düşünsel perspektifleri sınıf ortamına entegre etmelerine olanak tanır.
- P4C eğitimcileri için MEB ve DİB tarafından çalıştaylar düzenlenebilir ve o çalıştaylarda erken çocukluk dönemine uygun değerlerle ilgili felsefi soru seçimi yapılarak yöntemin aktif bir şekilde uygulanması desteklenmiş olur. P4C etkinliklerinde kullanılacak felsefi sorular, çocukların gelişim düzeyine uygun ve onların ilgi alanlarını çekici kılacak şekilde tasarlanmalıdır. Sorular, çocukların değerlerle ilgili düşünmelerini ve tartışmalarını teşvik edecek şekilde açık uçlu ve keşfetmeye yönelik olmalıdır.
- Oyun ve drama teknikleri uyaran olarak kullanılması çocuklarda daha kalıcı iz bıraktığı için değerler konusunda drama ve oyun yazım çalışmaları yapılabilir. Felsefi sorgulamaları çocuklara çekici kılmak için uyaran olarak oyun ve drama teknikleri kullanılabilir. Çocuklar, rol yapma ve hikâye anlatma yoluyla, belirli değerleri ve bu değerlerle ilişkili durumları keşfetme fırsatı bulabilirler. Bu, değerlerin somut bir şekilde anlaşılmasına ve içselleştirilmesine yardımcı olabilir.
- P4C yöntemi ile verilecek değerler eğitimi için görsel ve etkileşimli materyallerin kullanımına özen gösterilmelidir. Çocukların ilgilerini çekmek ve soyut kavramları somutlaştırmak için görsel materyaller ve etkileşimli araçlar kullanılmalıdır. Resimler, kartlar ve modelleme araçları, çocukların değerleri daha iyi anlamalarına ve bu değerler üzerinde düşünmelerine olanak tanımaktadır. Konuyla ilgili Millî Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı erken çocukluk döneminde değerler eğitimi ile ilgili materyaller hazırlayabilir.
- Duygusal ve sosyal gelişimi destekleyen P4C faaliyetleri yapılabilir. Çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemek için P4C faaliyetleri, empati, sevgi, saygı geliştirmeye yönelik aktiviteler içermelidir. Çocuklar, diğerlerinin bakış açılarını anlamak ve duygusal tepkileri tanımak için çeşitli senaryolar üzerinde çalışabilirler. Bu faaliyetler için okul öncesi

eğitimi ve değerler eğitiminde faaliyet gösteren eğitimcilerden P4C yöntemine dayalı değerlerle ilgili senaryolar yazmaları istenebilir. Bu senaryolar pilot okullarda uygulandıktan sonra en etkili olan senaryolar okullarda uygulama listelerine dahil edilebilir.

- P4C yöntemi ile değerlerin günlük yaşamla bağlantısı kurulmak suretiyle çocukların değerleri içselleştirmesi desteklenebilir. Çocuklara değerlerin günlük yaşamda nasıl uygulanabileceği ve bu değerlerin çeşitli durumlarda nasıl yansıtılacağı hakkında örnekler sunulmalıdır. Aynı zamanda çocukların bu örnekler üzerinde düşünmelerine imkân tanınmalıdır. Böylelikle çocukların değerleri sadece teorik olarak değil, pratikte de anlamalarına yardımcı olunur.

Kaynakça

Aydın, M. Z. (2021). *Karakter Değer ve Ahlak*. (Ed.) Mehmet Zeki Aydın. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bilican, Y. M. ve Yılmaz, N. (2021). *Çocuk Edebiyatı ve Felsefe: Öğretmen ve Veliler için P4C Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Cam, P. (2014). "Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society". *Educational Philosophy and Theory*, 46/11.

Çayır, Akçakocaoğlu, N. ve Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *7*(2), 97-133

Girgin, A., Kurnaz, A. Zobu, O. (2021). "Erken Çocukluk Eğitimi Ve Aile Eğitiminin Önemi". (Ed.) Gülan, A. Şirin, M. R. Ve Şirin, M. C. I. *Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları

Gülaçtı, F. (2014). "Türkiye'de ve Dünyada Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Eğitimi", (Ed.) Gülaçtı, F.-Tümkaya, S. *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Laming, M. M. (2009). Education As A Metod of Re-Orienting Values. J. Zajda & H. Daum (Eds.) *Global Values Education-Teaching Democracy and Peace*. London: Springer.

Lipman, M. (2023). *Felsefe Okulda*. (Çev. Kerem, M.). İstanbul: Usturlab Eğitim Teknolojileri ve Tasarım Ltd. Şti.

Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple Universty Press.

Lipman, M., Sharp, A. M. and Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia, PA, Temple University Press.

Özdemir, Ö. (2021). *Felsefe Sınıfı-İlkokul Öğretim Programıyla Bütünleştirilmiş Çocuklarla Felsefe Uygulamaları*. Ankara: Yayınevi: Nobel Akademik Yayıncılık.

Piaget, J.&Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. Translated from the French by Helen Weaver. New York: Basic Books, Inc. Publishers.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Schwartz, S. H. (1992). "Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries". M. P. Zanna (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*. London: Academic Press

Tunçeli, H. İ.-Zembat, R. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi ve Önemi. *Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.

Ulucan, S. (2023). *Çocuklar İçin Felsefe Etkinliklerinin Öğrenenlerin Deneyimlerine Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisi: Bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek LisansTezi). Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Vansieleghem N., Kennedy D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman?. *Journal of Philosophy of Education*, 45/2.

Yalvaç Arıcı, H. (2022). 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Dersinde Kullanılabilecek Öğretim Yöntem ve Teknikler. Diler, R. (Ed.) *Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretimi- İlkokul 4. Sınıf.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Türkçenin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretimi Projeleriyle İlgili Hazırlanmış Lisansüstü Tezlerinin Sonuçları Üzerine Bir Meta Sentez Çalışması

Doç. Dr. Sami Baskın

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doktora Öğrencisi Fırat Yılmaz

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doi: 10.5281/zenodo.14262543

Özet

İnsanlar arasındaki iletişim ihtiyacı, onları birbirlerinin dillerini öğrenmeye sevk etmiştir. Bu amaçla insanlar birbirlerinin dillerini öğrenmek için çalışmalar yapmıştır. Türkiye'de Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesinin kurumsal süreci Ankara Üniversitesine bağlı TÖMER'in 1984 yılında kurulmasıyla başlamıştır. Kurumsallaşma beraberinde çeşitli projelerin doğmasına sebep olmuştur. Bunun ilk örneği, 1992 yılında Sovyetler Birliğinin dağılmasıyla beraber kurulan Türk Cumhuriyetlerindeki öğrencilere Türkçe öğretmek amacıyla başlatılan Büyük Öğrenci Projesi'dir. 2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaş nedeniyle ülkemize sığınan yabancıların varlığı, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi alanındaki projelerin sayısını artırmıştır.

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimiyle ilgili yürütülen projeleri konu edinen lisansüstü tezlerinin sonuçlarını meta sentez yöntemi ile değerlendirmektir. Meta-sentez, belirlenen bir konu, tema ya da çalışma alanıyla ilgili çalışmaların bulgularını bir bütün olarak görüp belirli ölçütler etrafında birleştirmeyi ve söz konusu çalışmaları raporlaştırmayı sağlar. YÖK Tez veri tabanında yapılan inceleme sonucunda Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesi projeleriyle ilgili günümüze değin (Ağustos, 2024) 1 doktora ve 14 yüksek lisans tezi olmak üzere 15 kaynak bulunmuştur. Bu tezlere konu olan projeler şunlardır: Büyük Öğrenci Projesi (BÖP), Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Uluslararası İmam Hatip Liseleri (UİHL) ve Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi (PİKTES) projeleridir. Tezlerden elde edilen verilerinin sonuçları ana hatlarıyla şöyledir: PİKTES projesinde oyunlarla öğretim, dil öğretimine faydalı olmaktadır. Öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Materyal eksikliğinin giderilmesi durumunda eğitimde kalite artacaktır. Uyum sınıflarının tek bir sınıf düzeyinde değil ihtiyaç duyulan durumlarda diğer sınıf düzeylerinde de açılması gerekmektedir. Büyük Öğrenci Projesi ile ilgili olarak proje Türkiye ile diğer ülkeler arasında bir köprü vazifesi görmektedir. Mezun olan öğrenciler ülkelerine döndüğünde Türkiye'nin birer kültür elçisi olacağı göz önünde bulundurulmalı ve projenin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmelidir. Uluslararası İmam Hatip Liseleri ile ilgili ise müfredatın incelenmesi ve geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Aynı zamanda bu okulların ve projenin daha kapsamlı bir şekilde tanıtılması faydalı olacaktır. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ile ilgili olarak ise Öğrencilere verilen hazırlık sınıfının eğitimlerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğrenciler için düzenlenen etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve sayısının artırılması, Türkçe öğretiminin kalıcı olmasını sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde projeler, PİKTES, UİHL, YTB, BÖP

Giriş

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi tarihiyle ilgili alanda farklı çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalarla beraber Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi bazı kaynaklara göre Çinliler döneminde (Biçer, 2017), bazı kaynaklara göre Kaşgarlı Mahmut'un 1072-1074 tarihleri arasında yazdığı Divan-ı Lügat-it Türk'ün yayımlandığı dönemde (Göçer, 2013; Biçer, 2012; Özdemir, 2018), bazı kaynaklara göre ise 1551 yılında Venediklilerin İstanbul elçiliklerinde açmış oldukları Dil Oğlanları Okulunda (Nurlu, 2019) başladığı belirtilmiştir. Bununla birlikte Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminden itibaren ordunun asker ihtiyacının karşılandığı pençik sisteminde de Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretildiğini görmek mümkündür. Bu sistemin özünde savaşlarda esir alınan gayrimüslim çocukların Türk ve Müslüman ailelerin yanına yerleştirilmesiyle Türkçeyi ve İslamiyet'i öğrenmeleri vardır (Şengül Çiğdem, 2023).

Türk Dili Tetkik Cemiyetinin kurulması ile hem Türk diline daha çok önem verilmiş hem de Türkçenin öğretimi üzerinde daha ciddi bir şekilde durulmuştur (Aykaç, 2015). 1950'lilerden sonra ise üniversitelerde Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesi ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar genellikle bireysel çabalara dayanmaktadır (Kardaş & Kaya, 2019, s. 17). Bireysel çalışmalardan sonra üniversitelerin de kurumsallaşarak Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesi alanında çalışmalar yaptığı görülmektedir. Bu çalışmalardan ilki 1984 yılında Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinin (TÖMER) kurulmasıyla gerçekleşmiştir (Açık, 2008).

Başlangıçta yalnızca Ankara Üniversitesi bünyesinde açılan ve farklı illerdeki şubeleri aracılığıyla yabancı öğrencilere Türkçe öğreten TÖMER, daha sonra bu faaliyetleri yürüten diğer merkezlerin ortak adı haline gelmiştir. Günümüzde neredeyse her üniversitenin bünyesinde TÖMER adı ile faaliyet yürüten ama Ankara Üniversitesi ile bir bağı bulunmayan öğretim merkezleri bulunmaktadır. Bazı üniversiteler bu benzerlikten kaçınmak için öğretim merkezlerini DİLMER (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi), DEDAM (9 Eylül Üniversitesi), FÜSEM (Fırat Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi), HÜDİL (Hacettepe Üniversitesi Dil Eğitim Merkezi), (BUDAM) başkent üniversitesi, SDEM sosyal destek ve eğitim merkezi diyanet vakfı gibi isimleri ile adlandırmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimini için hazırlanmış projeleri konu alan lisansüstü tezlerin bulgularını ve sonuçlarını sınıflandırıp alanda yapılacak yeni çalışmalar için bir veri kaynağı oluşturmaktır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Bu çalışmaların türleri nedir?
2. Yapılan çalışmaların yayımlandığı yıllara göre dağılımı nedir?
3. Yapılan bilimsel çalışmaların hangisi öğretim projesini esas almaktadır?
4. Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular nedir?
5. Yapılan çalışmalarda hangi sonuçlara ulaşılmıştır?
6. Yapılan çalışmalarda üretilen öneriler nelerdir?

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, bir meta sentez araştırmasıdır. Meta-sentez, belirlenen bir konu, tema ya da çalışma alanı hakkındaki benzer çalışmaların belirli ölçütler altında gruplanıp, bu çalışmalara ait nitel bulguların ya da yorumların birleştirilerek-karşılaştırılarak yeniden yorumlanmasıdır (Au, 2007; Çalık & Sözbilir, 2014; Walsh & Downe, 2005; Akt: Dinçer, 2018). Meta sentez ile meta analiz arasındaki temel fark nitel veri, nicel veri kullanımıdır. Bir meta analiz yapılabilmesi için kesinlikle nicel verilere ihtiyaç duyulurken meta sentez ise nitel veriler aracılığıyla yapılmaktadır (Dinçer, 2018). Çalışmada Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesinde projeler konulu yapılmış olan nitel desenli tez sonuçları inceleneceği için meta sentez yöntemi kullanılmıştır.

Meta sentez yöntemi kapsamında araştırmaya dahil edilen çalışmaların belirlenmesi, çözümlenmesi ve yorumlanmasında aşağıdaki belirli aşamalar takip edilmelidir. Bu aşamalar Çalık ve Sözbir tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Meta-sentez veya betimsel içerik analizinin boyutları ve boyutlar arası ilişkiler (matrisler) açıkça ortaya konulmalıdır.
- Meta-sentez veya betimsel içerik analizinde kullanılan analiz ve kodlama süreci anlaşılır bir şekilde açıklanmalıdır.
- Meta-sentez veya betimsel içerik analizinin sınırlılıkları belirtilmelidir. (Örneğin; yıl sınırının konulması)
- Meta-sentez veya betimsel içerik analizinin geçerliği ve güvenirliği ile ilgili alınan tedbirler açıklanmalıdır. Eğer varsa alternatif analiz/sentez türleri ve bu şekilde yapılacak analiz/sentezlerin çıktılarının neler olabileceğinden bahsedilmelidir (Çalık ve Sözbir, 2014).

Verilerin Toplanması

Ağustos 2024 tarihi itibariyle Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinde (YÖKTEZ) "Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi", "Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi", "Yabancı bir dil olarak Türkçenin öğretimi" anahtar sözcükleri ile yapılan taramada 364'ü yüksek lisans ve 76 tanesi doktora tezi olmak üzere 440 çalışmaya ulaşılmıştır. Bunlar bir veri havuzu olarak düşünülmüştür. İçerikleri incelenmiş ve Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi projeleriyle (PİKTES gibi ulusal veya uluslararası projeler) ilgili olan çalışmalar diğer çalışmaların arasından çalışmaya veri oluşturmak için seçilmiştir. Araştırmada, yüksek lisans tezleri arasından seçilen toplam 14 lisansüstü çalışması incelenmiştir. Projeleri konu edinen doktora tez çalışması bulunamamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada ele alınan çalışmalar araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemiyle okunmuş, çalışmaların içerikleri değiştirilmeden araştırmacı tarafından sadeleştirilmiş birer cümle halinde yeni ifadeler elde edilmiştir. Bu ifadeler belirli başlıklar altında tablolaştırılmıştır. Bu başlıklar; "çalışmaların türleri", "çalışmaların yayımlandığı yıllara göre dağılımı", "çalışmaların ele aldığı öğretim projesi", "çalışmaların elde ettiği bulgular", "çalışmaların ulaştığı sonuçlar", "çalışmaların önerileri" olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen veriler tablolaştırılmıştır.

Bulgular

İncelenecek tezler belirlenmiş ve doktora tezleri için D, yüksek lisans tezleri için ise Y adlandırması ile tezler kodlanmıştır. Bu tezlerin dağılımını gösteren tablo aşağıdadır.

Tablo 1. Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde projeleri konu edinen doktora ve yüksek lisans tezlerinin türlerine ilişkin veriler

Tür	Frekans (f)
Yüksek Lisans	14
Doktora	0
Toplam	14

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi alanında hazırlanmış olan projeleri konu alan toplam 14 tez incelendiğinde bu tezlerin tamamının (14) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir.

Mezuniyet derecesinden sonra bu tezlerin yazılmış oldukları yıllar ile ilgili veriler kodlanmış, çalışmaların yapıldığı yılların dağılımı belirlenmiştir. Tezlerin yıllar göre dağılımını gösteren tablo aşağıdadır.

Tablo 2. Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde projeleri konu edinen doktora ve yüksek lisans tezlerinin yıllara göre dağılımına ilişkin veriler

Yıl	Doktora	Yüksek Lisans	Sayı
2013	-	1	1
2014	-	1	1
2016	-	1	1
2019	-	2	2
2020	-	1	1
2021	-	1	1
2022	-	3	3
2023	-	4	4
Toplam		14	14

Tablo 2'de yer alan veriler incelendiğinde Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimini konu edinen ilk lisans üstü tez çalışmasının 2013 yılında (1) yapıldığı görülmektedir. İlk tezin yayımlandığı 2013 yılından günümüze (2024) kadar geçen sürede 2015, 2017, 2018 ve 2024 yıllarında ise projeleri konu edinen herhangi bir lisans üstü tez çalışması yapılmamıştır. 1 doktora tezinin yapıldığı yıl olan 2023 yılı aynı zamanda projeleri konu edinen en fazla tez (5) yayımlandığı yıldır.

Tez türlerinin yıllara göre dağılımından sonra ilgili oldukları projelerle ilgili dağılımları belirlenmiştir. Tezlerin ilgili oldukları projelere göre dağılımını gösteren tablo aşağıdadır.

Tablo 3. Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde projeleri konu edinen doktora ve yüksek lisans tezlerinin projelere göre dağılımına ilişkin veriler

Proje	Doktora	Yüksek Lisans	Toplam
PİKTES	-	7	7
YTB	-	4	4
BÖP	-	1	1
UİHL	-	2	2
Toplam	**0**	**14**	**14**

Tablo 3'teki verilerden hareketle Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesi alanında yapılan çalışmaların 4 farklı projeyi konu edindiği ve bu projelerin de PİKTES (Türk Eğitim Sistemindeki Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi), YTB (Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı), BÖP (Büyük Öğrenci Projesi) ve UİHL (Uluslararası İmam Hatip Liseleri) Projeleri olduğu görülmektedir. PİKTES araştırmacılar tarafından en fazla konu edinilen (7) proje olurken BÖP ise araştırmacılar tarafından en az tercih edilen (1) proje olmuştur. Projeleri konu edinen tek doktora tezinde ise PİKTES incelenmiştir.

Araştırma sürecinde incelenen tezlerin incelediği konu alanları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Projeleri ele alan çalışmaların incelediği konu alanları

Tema	Alt Tema	Tez numarası	f
Öğretmen görüşleri	Dil öğretimine yönelik görüşleri	Y1, Y4, Y6, Y7	4
	Projeye yönelik görüşleri	Y2, Y5,	2
	Öğretmen eğitimlerine yönelik görüşleri	Y3,	1
	Uyum sınıflarına yönelik görüşleri	Y6	1
Öğrenci Görüşleri	Türkiye algıları	Y12, Y13, Y14, Y10,	4
	Projeye yönelik görüşleri	Y9, Y11	2
	Öğretime yönelik görüşleri	Y8,	1

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesi alanında hazırlanmış olan lisans üstü tezlerin konularının, öğretmen görüşleri ve öğrenci görüşleri olmak üzere 2 temada toplandığı görülmektedir. Bu temalardan öğretmen görüşlerinin alt temaları dil öğretimine yönelik görüşleri (4), projeye yönelik görüşleri (2), eğitimlere yönelik görüşleri (1), uyum sınıflarına yönelik görüşleri (1); öğrenci görüşlerinin alt temaları ise Türkiye algıları (4), projeye yönelik görüşleri (2), öğretime yönelik görüşleri (1) olarak sıralanmıştır.

Tablo 5. PİKTES projesi öğretmen görüşleri ile ilgili bulgular

Tema	Kod	Tez numarası	f
PİKTES Projesi öğretmen görüşleri bulgular	Materyal çeşitliliği sağlanmalı	Y3, Y5, Y6, Y7	4
	Temel berileri öğretme zorluğu	Y1, Y6, Y7	3
	Eğitici eğitimleri yeterliliği	Y1, Y2	2
	Uyum sınıflarının her sınıf düzeyinde olmaması	Y2, Y6	2
	Velilere yönelik eğitim çalışmalarının yapılmaması	Y3, Y6	2
	Yabancı öğrencilerin dil sorununun çözülememesi	Y4, Y5	2
	Öğrencilere kültür öğretilmesi gerekliliği	Y4, Y7	2
	Öğretmenlerin çalışma şartları iyileştirilmesi gerekliliği	Y2	1
	Öğrencilerin yaşam şartlarının iyileştirilmesi gerekliliği	Y3	1
	Yabancı öğrenciler için ayrı sınıflar oluşturulması ihtiyacı	Y5	1 1
	Yabancı öğrencilerin Türkçeye karşı ön yargıları yıkılmalı	Y6	1
	Ölçme değerlendirme sistemi yetersizliği	Y6	1
	Öğrenciler, Türkçeye maruz bırakılması gerekliliği	Y7	1

Tablo 5'teki veriler incelendiği zaman projede uygulayıcı olan öğretmenlerin PİKTES görüşleriyle ilgili bulguların 13 kod oluşturduğu görülmektedir. Bunlar kodlar; materyal çeşitliliği sağlanmalı (4), temel berileri öğretme zorluğu (3), eğitici eğitimleri yeterliliği (2), u uyum sınıflarının her sınıf düzeyinde olmaması (2), velilere yönelik eğitim çalışmalarının yapılmaması (2), yabancı öğrencilerin dil sorununun çözülememesi (2), öğrencilere kültür öğretilmesi gerekliliği (2), öğretmenlerin çalışma şartları iyileştirilmesi gerekliliği (1), öğrencilerin yaşam şartlarının iyileştirilmesi gerekliliği (1), yabancı öğrenciler için ayrı sınıflar oluşturulması ihtiyacı (1), yabancı öğrencilerin Türkçeye karşı ön yargıları yıkılmalı (1), ölçme değerlendirme sistemi yetersizliği (1), öğrenciler, Türkçeye maruz bırakılması gerekliliği (1) şeklindedir.

Tablo 6. BÖP öğrenci görüşleri ile ilgili bulgular

Tema	Kod	Tez numarası	f
BÖP öğrenci görüşleri bulgular	BÖP aksaklıkları olsa da Türkiye'nin tanınırlığı için faydalı bir proje	Y9	1
	Projenin devam ettirilmesi gerekmekte	Y9	1
	Türkiye'nin etki alanının genişlemesi için öğrenci hareketliliği devam etmeli	Y9	1

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde BÖP ile ilgili elde edilen öğrenci görüşleriyle ilgili bulgular 3 farklı kodda oluşturmuştur. Bunlar; BÖP aksaklıkları olsa da Türkiye'nin tanınırlığı için faydalı bir proje (1), projenin devam ettirilmesi gerekmekte (1) ve Türkiye'nin etki alanının genişlemesi için öğrenci hareketliliği devam etmeli (1) kodlarıdır.

Tablo 7. YTB projesi öğrenci görüşleri ile ilgili bulgular

Tema	Kod	Tez numarası	f
YTB Projesi öğrenci görüşleri bulgular	YTB öğrencilere uygun ortamı sağlamakta	Y8, Y12, Y14	3
	Öğrencilerin aldığı dil eğitimi yetersiz	Y8, Y12, Y14	3
	Türkiye'nin Müslüman oluşu öğrenciler için bir tercih nedeni	Y10, Y11	2
	Türkiye pek dindar bir ülke değil	Y10, Y11	2
	Türkiye Burslarından genel olarak akrabaları aracılığıyla haberdar olmaları	Y10, Y11	2
	Türkiye'deki eğitimin kendi ülkelerine göre daha iyi olması	Y8	1
	Türkiye dizilerde tanıtıldığı gibi olmaması	Y10	1
	Türkiye hakkında gelmeden önce yeterli bilgilerinin olmaması	Y11	1
	Öğretmen tutumlarından memnuniyet	Y11	1
	Etnik köken, din ve ten rengi nedeniyle yaşanan sorunlar	Y11	1
	Öğrencilerin, Türk eğitim sistemine uyum sağlamakta zorlanması	Y12	1
	Türkiye'den aldıkları diplomanın denkliği	Y12	1
	Türkiye'nin pahalı bir ülke oluşu	Y12	1

Tablo 7'de yer alan veriler incelendiğinde YTB Projesiyle ilgili öğrenci görüşlerinin 13 kod oluşturduğu görülmektedir. Bu kodlar; YTB öğrencilere uygun ortamı sağlamakta (3), öğrencilerin aldığı dil eğitimi yetersiz (3), Türkiye'nin Müslüman oluşu öğrenciler için bir tercih nedeni (2),, Türkiye pek dindar bir ülke değil (2), Türkiye Burslarından genel olarak akrabaları aracılığıyla haberdar olmaları (2), Türkiye'deki eğitimin kendi ülkelerine göre daha iyi olması (1), Türkiye'nin dizilerde tanıtıldığı gibi olmaması (1), Türkiye hakkında gelmeden önce yeterli bilgilerinin olmaması (1), öğretmen tutumlarından memnuniyet (1), etnik köken, din ve ten rengi nedeniyle yaşanan sorunlar (1), öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum sağlamakta zorlanması (1), Türkiye'den aldıkları diplomanın denkliği (1), Türkiye'nin pahalı bir ülke oluşu (1) şeklinde sıralanmıştır.

Tablo 8. UİHL projesi öğrenci görüşleri ile ilgili bulgular

Tema	Kod	Tez numarası	f
UİHL Projesi öğrenci görüşleri bulgular	Kültür farklılığının öğrenciler için zorluklar yaşatması	Y13, Y14	2
	Türkiye'nin bölgesinde örnek alınan bir ülke olması	Y13	1
	Öğrencilerin aldığı dil eğitimi yetersizliği	Y14	1
	UİHL müfredatının gözden geçirilmesi gereği	Y13	1
	Türkiye'ye gelen öğrencilerin Türkiye algıları olumlu yönde değişmesi	Y13	1
	UİHL'nin öğrencilere uygun ortamı sağlaması	Y14	1
	UİHL projesinin tanıtımı çalışmalarının yetersizliği	Y14	1

Tablo 8'de yer alan veriler incelendiğinde UİHL Projesiyle ilgili öğrenci görüşlerinin 7 kod oluşturduğu görülmektedir. Bunlar; kültür farklılığının öğrenciler için zorluklar yaşatması (2), Türkiye'nin bölgesinde örnek alınan bir ülke olması (1), öğrencilerin aldığı dil eğitiminin yetersizliği (1), UİHL müfredatının gözden geçirilmesi isteği (1), Türkiye'ye gelen öğrencilerin Türkiye algıları olumlu yönde değişmesi (1), UİHL'nin öğrencilere uygun ortamı sağlamadı (1), UİHL projesinin tanıtımı çalışmalarının yetersizliği (1) kodlarıdır.

Tablo 9. PİKTES Projesi öğretmen görüşleri temasından elde edilen sonuçlar

Tema	Kod	Tez numarası	f
	Materyal yetersizliği ve çeşitliliğinde yaşanan sıkıntılar	Y1, Y3, Y4, Y6	4
	Mobil uygulamaların geliştirilmesi ihtiyacı	Y1, Y3, Y6	3
	Velilere yönelik eğitimlerin artırılması gerekliliği	Y2, Y4, Y5	3

PİKTES Projesi öğretmen görüşü sonuçları	Uyum sınıflarının alt kademelerde de olması gerekliliği	Y3, Y4, Y5	3
	Ders kitaplarının seviyeye uygun olmayışı	Y1, Y6	2
	Okullarda yabancı öğrenci yoğunluğunun fazla oluşu	Y2, Y6	2
	Öğretmen veli iş birliği sağlanamaması	Y4, Y5	2
	Öğretim yöntemleri çeşitliliğinin yetersizliği	Y4, Y7	1
	Öğretmenlere yönelik eğitimlerin yetersizliği	Y5, Y6	2
	Okulların şartlarının yetersizliği	Y5, Y6	2
	Ölçme – değerlendirme sisteminin yetersizliği	Y1	1
	Öğretmenlerin çalışma şartları iyileştirilmesi gerekliliği	Y2	1
	PİKTES yardımlarında yabancı öğrenciler arasında ayrım yapılması	Y2	1
	Öğrencilere kültür öğretimi yapılmaması	Y4	1
	Öğretmenlerin öğrencilerin kültürüne saygı duymaması	Y4	1
	Yabancılara Türkçe öğretiminde geç kalınması	Y5	1
	Öğretim programı öğrenci seviyesine uygun olmaması	Y6	1
	Öğrencilerin derse motive olamaması	Y7	1
	Alfabe farklılıklarına öğretmenler tarafından dikkat edilmemesi	Y7	1
	Öğrencinin seviyesine uygun yöntem ve tekniklerin yeteri kadar kullanılmaması	Y7	1
	Temel dil becerilerine önem verilmemesi	Y7	1

Tablo 9'da yer alan veriler incelendiğinde PİKTES Projesiyle öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçların 23 kod oluşturduğu görülmektedir. Bunlar kodlar; materyal yetersizliği ve çeşitliliğinde yaşanan sıkıntılar (4), mobil uygulamaların geliştirilmesi ihtiyacı (3), velilere yönelik eğitimlerin artırılması gerekliliği (3), uyum sınıflarının alt kademelerde de olması

gerekliliği (3), ders kitaplarının seviyeye uygun olmayışı (2), okullarda yabancı öğrenci yoğunluğunun fazla oluşu (2), öğretmen veli iş birliği sağlanamaması (2), öğretim yöntemleri çeşitliliğinin yetersizliği (2), öğretmenlere yönelik eğitimlerin yetersizliği (2), okulların şartlarının yetersizliği (2), ölçme – değerlendirme sisteminin yetersizliği (1), öğretmenlerin çalışma şartları iyileştirilmesi gerekliliği (1), PİKTES yardımlarında yabancı öğrenciler arasında ayrım yapılması (1), öğrencilere kültür öğretimi yapılmaması (1), öğretmenlerin öğrencilerin kültürüne saygı duymaması (1), yabancılara Türkçe öğretiminde ilkokul seviyesi geç kalmaktadır (1), yabancılara Türkçe öğretiminde geç kalınması (1), öğretim programı öğrenci seviyesine uygun olmaması (1), öğrencilerin derse motive olamaması (1), alfabe farklılıklarına öğretmenler tarafından dikkat edilmemesi (1), öğrencinin seviyesine uygun yöntem ve teknikler yeteri kadar kullanılmaması (1), temel dil becerilerine önem verilmemesi (1) şeklinde sıralanmıştır.

Tablo 10. BÖP öğrenci görüşleri temasından elde edilen sonuçlar

Tema	Kod	Tez numarası	f
BÖP öğrenci görüşleri sonuçlar	Projenin ve aday seçiminin tanıtımı yapılmamakta	Y9	1
	Mezun takip sistemi yetersiz	Y9	1
	Diploma denklikleri sağlanamaması	Y9	1

Tablo 10'da yer alan veriler incelendiğinde BÖP ile ilgili öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar 3 kod oluşturmuştur. Bunlar; projenin ve aday seçiminin tanıtımı yapılmamakta (1), mezun takip sistemi yetersizdir (1), diploma denklikleri sağlanamaması (1) kodlarıdır.

Tablo 11. YTB Projesi öğrenci görüşleri temasından elde edilen sonuçlar

Tema	Kod	Tez numarası	f
YTB Projesi öğrenci görüşleri sonuçlar	YTB'nin farklı illerde çalışma ofislerinin olmaması	Y8, Y11	2
	Öğrencilere sağlanan burs olanakları yetersizliği	Y8, Y12	2
	Öğrencilerin taleplerinin dikkate alınmaması	Y8, Y12	2
	Projenin hem Türk öğrencilere hem de yabancı öğrencilere tanıtımının yetersizliği	Y11, Y12	2
	Eğitimlerin kalitesinin yetersizliği	Y8	1
	Öğrencilere Türkiye'yi tercih etmeleri için yapılan tanıtımların yetersizliği	Y10	1
	Türkiye'yi yanlış tanıtan dizilere yönelik önlem alınmaması	Y10	1
	Öğrencilere kültür öğretimi yapılmaması	Y11	1

	Öğrencilerin kültürüne saygı duyulmaması	Y11	1
	Teknolojinin etkili ve etkin bir şekilde kullanılmaması	Y11	1
	Öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarının dikkate alınmaması	Y12	1

Tablo 11'de yer alan veriler incelendiğinde YTB Projesiyle ilgili öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçların 11 kod oluşturduğu görülmektedir. Bunlar; YTB'nin farklı illerde çalışma ofislerinin olmaması (2), Öğrencilere sağlanan burs olanakları yetersizliği (2), öğrencilerin taleplerinin dikkate alınmaması (2), projenin hem Türk öğrencilere hem de yabancı öğrencilere tanıtımının yetersizliği (2), eğitimlerin kalitesinin yetersizliği (1), öğrencilere Türkiye'yi tercih etmeleri için yapılan tanıtımların yetersizliği (1), Türkiye'yi yanlış tanıtan dizilere yönelik önlem alınmaması (1), öğrencilere kültür öğretimi yapılmaması (1), öğrencilerin kültürüne saygı duyulmaması (1), teknolojinin etkili ve etkin bir şekilde kullanılmaması (1), öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarının dikkate alınmaması (1) kodlarıdır.

Tablo 12. UİHL Projesi öğrenci görüşleri temasından elde edilen sonuçlar

Tema	Kod	Tez numarası	f
UİHL Projesi öğrenci görüşleri sonuçlar	Projenin öğrencilere uygun biçimde yeniden düzenlenmesi gerekmekte	Y13	1
	Türkiye'ye eğitim için gelen öğrencilerin Türkiye'nin birer kültür elçisi olması	Y13	1
	Öğrencilere üniversite eğitimi için destek sağlanmaması	Y14	1
	Öğrencilere yönelik yapılan etkinliklerin yetersizliği	Y14	1
	Öğrencilere sağlanan burs olanaklarının yetersizliği	Y14	1
	Öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarının dikkate alınmaması	Y14	1

Tablo 12'de yer alan veriler incelendiğinde UİHL Projesiyle ilgili öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçların 6 kod oluşturduğu görülmektedir. Bunlar; proje öğrencilere uygun biçimde yeniden düzenlenmesi gerekmekte (1), Türkiye'ye eğitim için gelen öğrencilerin Türkiye'nin birer kültür elçisi olması (1), öğrencilere üniversite eğitimi için destek sağlanmaması (1), öğrencilere yönelik yapılan etkinliklerin yetersizliği (1), öğrencilere sağlanan burs olanaklarının yetersizliği (1), öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarının dikkate alınmaması (1) kodlarıdır.

Tablo 13. PİKTES Projesi öğretmen görüşleri temasından elde edilen öneriler

Tema	Kod	Tez numarası	f
PİKTES Projesi öğretmen önerileri	Mobil uygulamalar geliştirilmeli, teknolojiden faydalanılmalı	Y1, Y3, Y6	3
	Öğretmen eğitimleri artırılmalı ve tüm öğretmenleri kapsamalı	Y2, Y5, Y6	3
	Uyum sınıfları alt kademelere çekilmeli	Y3, Y4, Y5	3
	Velilere yönelik eğitimler artırılmalı	Y4, Y5, Y6,	3
	Materyal eksikliği giderilmeli, materyaller çeşitlendirilmeli	Y1, Y3	2
	Materyal kalitesi artırılmalı	Y1, Y6	2
	Öğretmen veli iş birliği sağlanmalı	Y2, Y4,	2
	Öğretmenler yabancı öğrencilere bakış açılarını değiştirmeli	Y3, Y4,	2
	Öğretim yöntemleri çeşitlendirilmeli	Y4, Y7	2
	Ölçme değerlendirme sistemi etkili bir şekilde kullanılmalı	Y1	1
	Öğretmenlerin yasal hakları iyileştirilmeli	Y2,	1
	Sınıflardaki yabancı öğrenci yoğunluğu azaltılmalı	Y2	1
	Öğrencilere kültür öğretimi yapılmalı	Y4,	1
	Okullarda dil laboratuvarları açılmalı	Y5,	1
	Öğrencilerin fiziki şartları iyileştirilmeli	Y6,	1
	Öğrencilerin motivasyonu yüksek tutulmalı	Y7	1
	Alfabe farklılıklarına dikkat edilmeli	Y7	1
	Öğrencilerin bireysel farkları dikkate alınmalı	Y7	1

Tablo 13'te yer alan veriler incelendiğinde PİKTES Projesinde öğretmen görüşleri temasından elde edilen öğretmen önerilerinin 18 farklı kodda toplandığı görülmektedir. Bunlar; mobil uygulamalar geliştirilmeli, teknolojiden faydalanılmalı (3), öğretmen eğitimleri artırılmalı ve tüm öğretmenleri kapsamalı (3), uyum sınıfları alt kademelere çekilmeli (3), velilere yönelik eğitimler artırılmalı (3), materyal eksikliği giderilmeli, materyaller çeşitlendirilmeli (2), materyal kalitesi artırılmalı (2), öğretmen veli iş birliği sağlanmalı (2), öğretmenler yabancı

öğrencilere bakış açılarını değiştirmeli (2), öğretim yöntemleri çeşitlendirilmeli (2), ölçme değerlendirme sistemi etkili bir şekilde kullanılmalı (1), öğretmenlerin yasal hakları iyileştirilmeli (1), sınıflardaki yabancı öğrenci yoğunluğu azaltılmalı (1), öğrencilere kültür öğretimi yapılmalı (1), okullarda dil laboratuvarları açılmalı (1), öğrencilerin fiziki şartları iyileştirilmeli (1), öğrencilerin motivasyonu yüksek tutulmalı (1), alfabe farklılıklarına dikkat edilmeli (1), öğrencilerin bireysel farkları dikkate alınmalı (1) kodlarıdır.

Tablo 14. BÖP öğrenci görüşleri temasından elde edilen öneriler

Tema	Kod	Tez numarası	f
BÖP öğrenci önerileri	Proje geliştirilmeli ve öğrenciler için bir tercih sebebi haline getirilmeli	Y9	1
	Proje kapsamında koordinasyon ve iş birliği sağlanmalı	Y9	1
	Projenin etki alanı geliştirilmeli ve farklı ülkelere yönelik çalışmalar yapılmalı	Y9	1
	Projenin tanıtımı daha iyi yapılmalıdır	Y9	1
	Mezun öğrenci iletişim sistemi oluşturulmalı	Y9	1
	Üniversitelerin denklik sorunu ortadan kaldırılmalı	Y9	1

Tablo 14'te yer alan veriler incelendiğinde BÖP öğrenci görüşleri temasından elde edilen öğrenci önerilerinin 7 kod oluşturduğu görülmektedir. Bunlar; proje geliştirilmeli ve öğrenciler için bir tercih sebebi haline getirilmeli (1), proje kapsamında koordinasyon ve iş birliği sağlanmalı (1), projenin etki alanı geliştirilmeli ve farklı ülkelere yönelik çalışmalar yapılmalı (1), aday öğrenci seçiminde daha titiz ve şeffaf davranılmalı (1), projenin tanıtımı daha iyi yapılmalı (1), mezun öğrenci iletişim sistemi oluşturulmalı (1), üniversitelerin denklik sorunu ortadan kaldırılmalı (1) kodlarıdır.

Tablo 15. YTB Projesi öğrenci görüşleri temasından elde edilen öneriler

Tema	Kod	Tez numarası	f
YTB Projesi öğrenci önerileri	YTB etkinliklerini farklı illere de taşımalı	Y8, Y11,	2
	YTB farklı illerde çalışma ofisleri açmalı	Y8, Y11,	2
	Öğrencilere sağlanan burs olanakları iyileştirilmeli	Y8, Y12	2
	Öğrencilerin talepleri göz önüne alınmalı	Y8, Y12,	2
	Öğrencilere kültür öğretimi yapılmalı	Y11,	1

Öğrencilere Türkiye'yi tercih etmeleri için tanıtımlar yapılmalı	Y10,	1
Türkiye'yi yanlış tanıtan dizilere yönelik önlem alınmalı	Y10,	1
Teknoloji etkili ve etkin bir şekilde kullanılmalı	Y11,	1
Öğrencilere konuşma pratiği yapma imkanı sağlanmalı	Y11,	1
Öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıkları dikkate alınmalı	Y12,	1

Tablo 15'te yer alan veriler incelendiğinde YTB Projesi öğrenci görüşleri temasından elde edilen öğrenci önerilerinin 10 alt temada toplandığı görülmektedir. Bunlar; YTB etkinliklerini farklı illere de taşımalı (2), YTB farklı illerde çalışma ofisleri açmalı (2), öğrencilere sağlanan burs olanakları iyileştirilmeli (2), öğrencilerin talepleri göz önüne alınmalı (2), öğrencilere kültür öğretimi yapılmalı (1), öğrencilere Türkiye'yi tercih etmeleri için tanıtımlar yapılmalı (1), Türkiye'yi yanlış tanıtan dizilere yönelik önlem alınmalı (1), teknoloji etkili ve etkin bir şekilde kullanılmalı (1), öğrencilere konuşma pratiği yapma imkanı sağlanmalı (1), öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıkları dikkate alınmalı (1) alt temalarıdır.

UİHL Projesi ile ilgili tezler incelendiğinde bu tezlerde tartışma sonuç bölümleri yer alsa da öneriler bölümü bulunmamaktadır. Bu nedenle UİHL Projelerini konu edinen Y13 ve Y14 numaralı tezlerle ilgili öneriler tablosu oluşturulmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada incelenen tezlerde 4 farklı projeye ait veriler bulunmuştur. PİKTES Projesi ile ilgili öğretmen görüşleri toplam 13 alt temaya ayrılmıştır. Öğretmenlerin projeye ait görüşlerinden elde edilen bulgulardan ilki materyal çeşitliliğinin eksik ve materyallerin yetersiz olduğudur. Elde var olan materyaller ise öğretime yeteri kadar katkı sağlayamamaktadır. Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin temel dil becerilerini öğretmekte zorlandıklarıdır. Çünkü bu temel dil becerilerini öğretmek zor bir konudur ve öğretmenlerden bir kısmı kendini bu alanda yetersiz görmektedir. En çok zorlanılan beceri ise konuşma becerisidir.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen diğer bir bulgu öğretmenlere yönelik hazırlanan eğitimlerin yeterli olduğudur. Öğretmen görüşlerinden hareketle elde edilen bulgulardan bir diğeri uyum sınıflarının her sınıf düzeyinde olması gerektiğidir. Uyum sınıflarında eğitim şu anda sadece 3. sınıf öğrencilerine yapılıyor ancak 3. Sınıfın, öğrenciler için geç kalmış bir zaman olduğu katılımcılar tarafından özellikle belirtilmektedir. Uyum sınıflarının birinci, ikinci sınıf seviyesine mümkünse okul öncesi düzeye indirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulardan diğeri velilere yönelik eğitim çalışmalarının yapılması gerektiğidir. Çünkü öğretmenler, velilerle iletişim kurmakta zorlanıyorlar, iletişim sağlayabilmek için çoğu zaman beden dili kullanmak zorunda kalıyorlar. Bunun önüne geçebilmek için velilere yönelik Türkçe Öğretim çalışmaları, kültür öğretim çalışmalarının yapılması gerektiği, bu çalışmaların yapılabilmesi durumunda sıkıntıların pek çoğunun ortadan kalkacağı öğretmenler tarafından belirtiliyor. Yabancı dil sorunu, çözülmesi gereken bir diğer sorun olarak görmektedir. Çünkü öğrenciler dil bilmedikleri zaman üst sınıflara geçmiş olsalar dahi Türk eğitim sistemindeki kazanımları elde edememekte ve bu da

öğrencilerin başarısız olmalarına neden olmaktadır. Bundan dolayı dil öğretiminin en kısa sürede ve en erken çağda yapılması öğrencilerin başarılı olmaları için elzem bir durum olarak görülmektedir.

Öğretmenler dil öğretiminin tek başına yapılmasına karşıdır. Dil öğretimi yapılırken aynı zamanda bu öğrencilere kültür öğretimi yapılmasını da desteklemektedirler. Çünkü öğrencilerin içinde bulunduğumuz topluma uyum sağlamaları PİKTES Projesinin ismi gereği gerekmektedir. Bu nedenle bu öğrencilere dil öğretim yapılırken aynı zamanda kültür öğretiminde yapılması gerektiğini savunmaktadırlar. Proje ile ilgili öğretmen görüşlerinden diğeri öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi gerektiğidir. Düşük ücret, yüksek çalışma süresi gibi sıkıntılar öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin özlük hakları da yeteri kadar sağlanmamaktadır. Bundan dolayı öğretmenler çalışma şartlarının iyileştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bir diğer bulgu öğrencilerin yaşam şartlarının iyileştirilmesi gerektiğidir. Öğrencilerin pek çoğunun zor şartlar altında yaşadığı, kalabalık aile ortamlarında olduğunu göz önüne alırsak öğretmenlerin bu konuda ne derece haklı oldukları görülecektir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bir diğer bulgu yabancı öğrenciler için ayrı sınıflar oluşturulması gerektiği, bunun mümkün olmadığı sınıflarda ise yabancı öğrenci yoğunluğunun azaltılması gerektiğidir. Çünkü yabancı öğrencilerin Türkçeyi yeteri kadar öğrenemedilerse Türk öğrencilerin yoğun olduğu sınıflarda öğretim görürken zorlandığı ya da öğretimin hızını yavaşlattıkları görülmektedir. Bundan dolayı mümkün olan okullarda yabancı öğrenciler için -özellikle Suriyeli öğrenciler için- ya ayrı sınıflar oluşturulmalı ya da sınıflardaki yabancı öğrenci yoğunluğunun azaltılması gerektiği öğretmenler tarafından savunulmaktadırlar.

Yabancı öğrencilerin Türkçeye karşı önyargıları olduğu öğretmenler tarafından dile getirilen bir diğer bulgudur. Öğrencilerin genellikle Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı bölgelerde yaşıyor olması, günlük yaşamdaki ihtiyaçlarını Arapça ile giderebiliyor olmaları onların, Türkçeye ve Türkçe öğrenmeye karşı bir önyargı geliştirmelerine neden oluyor. Bunun önüne geçmek için bu önyargıları yıkmak gerekmektedir. Öğretmenler tarafından dile getirilen diğer bulgu ölçme değerlendirme sisteminin yetersizliğidir. Ortak bir ölçme değerlendirme sisteminin olmaması, projenin tam olarak değerlendirilememesine neden olmaktadır. Bu da proje açısından olumsuz bir durum ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin PİKTES ilgili son görüşleri ise öğrenciler için uygun bir ortam hazırlanmalı ve bu öğrenciler Türkçeye mümkün olduğunca çok maruz bırakılmalıdır. Çünkü zaten günlük yaşamda Türkçeyi ikinci planda atan öğrenciler en azından okul süresi içerisinde Türkçe konuşulan bir ortamda kalmalı ve Türkçeyi öğrenmek için çaba harcamalıdır.

Büyük öğrenci projesi ile ilgili öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin genel olarak projeden memnun oldukları görülmüştür. Projeyle birlikte Türkiye'nin uluslararası alanda tanınırlığı artmaktadır. Projenin devam ettiği 1992 2010 yılları arasında Türkiye'ye özellikle Türk cumhuriyetlerinden yaklaşık 10 bin öğrenci gelmiştir. Bu öğrencilerin yaklaşık 3 bini mezun olmuş, 2500 civarında öğrenci öğrenime devam etmektedir. Kalan öğrenciler ise öğrenimlerini yarım bırakarak ülkelerine dönme kararı almıştır. Proje de öğrenci kaybının yüksek bir oranda olmasına rağmen diğer projelere öncülük ediyor olması nedeniyle projenin devam ettirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Mezun olan öğrencilerin durumlarının incelenmesi ve bu mezunlar aracılığıyla Türkiye'nin mezun öğrencilerin bulunduğu ülkelerde etkililiğinin artırılması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü mezun olan öğrencilerin pek çoğu

ülkelerine döndüğü zaman Türkiye'nin birer kültürel elçisi olarak çalışmaya devam ediyor ve bu şekilde Türkiye'nin o bölgelerde tanınırlığı artıyor.

YTB tarafından yapılan projelerle ilgili öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgularda karşımıza çıkan ilk sonuç ilk bulgu, genel olarak YTB öğrenciler için uygun ortamı sağlayamamaktadır. Öğrencilerin bu şekilde düşünmesinin temel sebebi yurt ortamlarının, ev ortamına göre daha kalabalık olması ve bu durumun öğrencilerin bireysel alanlarını kısıtlamasıdır. Diğer bulgu öğrenciler, aldıkları dil eğitimini yetersiz bulunmaktadır. Çünkü derslere devam ederken dil öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle öğrenciler YTB tarafından verilen dil kurslarının eğitim sürelerinin daha uzun tutulması gerektiğini savunmaktadır.

Öğrencilerin görüşlerinden bir diğeri Türkiye'yi tercih nedeniyle ilgili olan görüşleridir. Pek çok öğrenci Türkiye'yi Müslüman bir ülke olduğu için tercih ettiğini belirtmektedir. Bununla birlikte ortaya çıkan bir başka görüş ise Türkiye'nin Müslüman olmasına karşın yeteri kadar dindar bir ülke olmadığıdır. Kendileri ibadetlerini yerine getirebiliyor ancak pek çok insanın dini ibadetlerini yerine getirmediğini görüyorlar. Bundan dolayı Türkiye'nin çok dindar bir ülke olmadığı görüşü öğrencilerin pek çoğunda hakim bir durumdadır.

Öğrencilerin dile getirdiği görüşlerden bir diğeri projenin tanıtımının yetersiz olduğu görüşüdür. Çünkü öğrencilerin pek çoğu burstan yapılan tanıtımlar aracılığıyla değil, bir akrabaları aracılığıyla veya daha önce YTB bursuyla Türkiye'ye gidip gelen bir burslu öğrenci aracılığı haberdar olduklarını dile getirmişti getirmiştir. Türkiye bursları kapsamında Türkiye'ye gelen öğrenciler, daha çok Türkiye'den geri kalmış veya daha az gelişmiş bir ülkeden geldiği için Türkiye'nin eğitim sisteminin kendi ülkelerindeki eğitim sistemine göre daha iyi olduğunu savunmaktadır. Bu da zaten öğrencilerin tercih nedenlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bir diğer bulgu pek çok öğrencinin Türkiye'yi yanlış tanıdığıdır. Çünkü öğrenciler daha çok diziler aracılığı Türkiye'yi tanımaktalar ve dizilerde Türkiye ya çok iyi ya da çok kötü tanıtmaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin çoğu Türkiye'ye gelince hayal kırıklığı yaşamaktadır. Öğrencilere proje tanıtılmadığı gibi Türkiye'de tanıtılmamıştır. Türkiye'ye gelmeden önce öğrencilerin pek çoğu Türkiye hakkında, Türk dili hakkında ya az bilgiye sahiptir ya da herhangi bir bilgiye sahip değildir. Bu durum öğrencilerin buraya geldikleri zaman bocalamalarına neden olsa da süreç içerisinde uyum sağlamaktadırlar.

Öğrenciler öğretmenlerin tutumlarından memnundur. Çünkü öğretmenler kendilerine öğretme amacıyla yaklaşıyor, herhangi bir şekilde öğrenmelerine engel olacak bir çalışma yapmıyorlar. Ancak öğrencilerden bir kısmı etnik kökenleri, din veya ten rengi nedeniyle sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Bunun nedeni genel olarak öğrencilerin farklı dinlere mensup olması veya farklı bir ten rengine sahip olmasıdır. Bu durum öğrenciler için dezavantaj olduğunu göstermektedir. Öğrencilerden bir kısmı Türk eğitim sistemine uyum sağlamakta zorluk yaşamaktadır. Çünkü yeni bir ülkeye gelmek, dil öğrenme çabası içinde olmak, ortam değiştirmek öğrencilerde psikolojik olarak bir baskı oluşturuyor. Bu durum onların Türk eğitim sistemine ve çevreye uyumunu zorlaştırıyor. Üzerine bir de başarısız olma korkusu eklenince öğrencilerdeki uyum sorunu daha da artıyor.

Öğrenciler, Türkiye'de aldıkları diplomanın denkliğinin olmasından memnundur. Yani kendi ülkelerine döndükleri zaman Türkiye'de aldıkları diploma sayesinde tekrar bir üniversite okumak veya eğitim almak durumunda kalmamaları onlara Türkiye'ye gelmeye sevk

etmektedir. Öğrencilerin belirttiği son bir durum aslında projeyle alakalı olumsuz bir durumdur. Türkiye'nin pahalı Bir ülke olduğu görüşü öğrenciler arasında yaygındır. Özellikle dünya genelinde yaşanan sıkıntılar Türkiye'yi de etkilemekte ve aldıkları burslar, öğrencilerin yaşamlarını idame ettirme konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu da öğrenciler tarafından projenin olumsuz bir yönü olarak ortaya çıkmaktadır.

UİHL Projesi kapsamında Türkiye'ye gelen öğrencilerin görüşleriyle ilgili bulgulardan ilki, kültür farklılığı öğrenciler için zorluklar yaşatmaktadır. Çünkü öğrenciler Türkiye'ye çok farklı ülkelerden gelmektedir. Hepsi Müslüman ülkelerden gelmiş olsalar dahi bazılarının ülkelerinde Müslümanlar azınlık durumunda. Dolayısıyla İslam kültürü ve Türk kültürüne karşı yabancılık çekmektedirler. Bu da öğrencilerin yaşamış olduğu sorunların ilkini oluşturmaktadır. Öğrenci görüşlerinden bir diğeri Türkiye'nin bölgesinde örnek alınan bir ülke olduğu görüşüdür. Pek çok öğrenci Türkiye'yi ta Osmanlı Devleti döneminden itibaren tanımakta ve bir örnek olarak görmektedir. Bu da öğrencilerin tercihlerinde etkili olmaktadır.

Öğrenciler almış oldukları dil eğitimini yetersiz görmektedir. Çünkü bu proje kapsamında Türkiye'ye gelen öğrenciler, herhangi bir hazırlık sınıfında eğitim görmeyip doğrudan 9 sınıf seviyesinden derse başlamaktadırlar. Hazırlık sınıfı gibi 1. dönem ders almakta 2. dönem ise normal müfredata devam etmektedirler. Bu da öğrenciler için bir sorun oluşturmaktadır. Yine öğrenciler okulların müfredatları tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Özellikle hazırlık sınıfı gibi bir müfredat oluşturulmalı, bu şekilde öğrencilerin dil öğrenimindeki eksiklikleri giderilmelidir. Aksi takdirde öğrenciler devam eden yıllarda bu eksiklerle öğrenim görmeye devam etmek zorunda kalmaktadırlar.

Türkiye'ye gelen öğrencilerin pek çoğu Türkiye'ye gelmeden önce Türkiye hakkında olumsuz bir algıya sahip olsa dahi Türkiye'ye geldikten sonra bu algılarını değiştirdiklerini dile getirmişlerdir. Özellikle pek çoğu İslam dinini, imam hatip lisesinde okumaları nedeniyle daha rahat yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uluslararası İmam Hatip Liseleri öğrencilere uygun ortamı sağlamaktadır. Çünkü bu öğrenciler burslu olarak Türkiye'ye gelmekte, barınma ihtiyaçları, beslenme ihtiyaçları bursları aracılığıyla karşılanmaktadır. Öğrenciler için herhangi bir ek gider oluşmamakta bu da öğrencilerin projeden memnun kalmalarını sağlamaktadır.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen son bulgu ise UİHL Projesinin tanıtımı yeteri kadar yapılmamaktadır. Buraya gelen öğrenciler daha çok farklı ülkelere gitmek isteyip gidemeyen öğrencilerden seçilmektedir. Bu da projeyi ikinci bir tercih durumuna getirmektedir. Bunun yerine öğrencilere yeterli tanıtım yapılır ve proje aktif bir şekilde kullanırsa hem gelen öğrencilerin kalitesinde hem de aldıkları eğitimin kalitesi de artacaktır.

PİKTES Projesinde öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlar 23 alt temada toplanmıştır. Bu temalardan ilki materyallerin yetersiz olduğu ve çeşitliliğinde de sıkıntı olduğu görüşüdür. Öğretmenlerin pek çoğu kullandıkları materyallerin öğretim yöntemleri açısından etkisiz kaldığını belirtmiştir. Farklı konularda aynı materyalleri kullanmak öğrencinin ilgisini çekmemekte, öğrencinin derse motivasyonunu azaltmaktadır. Bu da öğretmenlerin ders esnasında zorlanmalarına neden olmaktadır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen diğer bir sonuç mobil uygulamaların geliştirilmesi sayesinde eğitim kalitesinin artacağıdır. Çünkü teknoloji çağında yaşıyoruz ve her işi teknolojiyle yaparken hala kağıt üzerinden kalemle bir şeyler yapmak öğrencilerin ilgisini çekmemekte ve eğitimleri tekdüze bir hale getirmektedir. Bundan dolayı öğretmenler mobil uygulamaların geliştirilmesi ve teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen görüşlerinden velilere yönelik eğitimlerin artırılmasının faydalı olacağı sonucu ortaya çıkmıştır. Çünkü pek çok veli öğretmeninle iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Türkçeyi ya bilmemekte ya da az bilinmektedir. Bu nedenle iletişim oldukça sınırlı bir şekilde gerçekleştirilmekte, gerçekleşen iletişim de genellikle yanlış yönde gelişmektedir. Bundan dolayı velilere yönelik eğitimlerini artırılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Uygulayıcı öğretmen görüşlerinden uyum sınıflarının alt kademelere de taşınması gerektiği sonucu çıkmıştır. Çünkü uyum sınıfları sadece 3. sınıfta olduğu zaman öğrencilere farklı sınıf seviyelerde Türkçe öğretimi yapılamamaktadır. Bu da 3. sınıfa gelinceye kadarki konulardan öğrencilerin geri kalmasına neden olmaktadır. Bunun yerine öğrencilere 2. sınıf seviyesinde de uyum sınıfı kapsamında dil öğretimi yapılmalı ve bu şekilde öğrencilerin dil öğrenmedeki eksikleri giderilmeye çalışılmalıdır.

Öğretmen görüşlerinde ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Kullanılan ders kitaplarının görselleri veya metinleri öğrenci seviyesinin genellikle çok üstündedir. Türkçe bilmeyen öğrenciler için görselin az olması, ders kitaplarının nitelik durumunu zayıflatmaktadır. Bundan dolayı ders kitaplarının iyileştirilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Yine okullarda yabancı öğrenci yoğunluğu oldukça fazladır. Özellikle Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı Güney bölgelerde ve büyük şehirlerde sınıflarda yabancı öğrenci sayısının fazla olması, dersin işlenişini zorlaştırmaktadır. Çünkü öğrencilerden pek çoğu Türkçe bilmemekte, bilenler de eksik bilmektedir. Bundan dolayı konuyu anlamakta zorlanmaktadır. Bu da sınıflardaki öğrenci yoğunluğunun azaltılması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmen ve veli arasında bir iş birliği sağlanması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Çünkü velilerin öğretmenle iletişimi zayıftır. Öğretmenler veli ile iletişim kuramamakta ve eğitim sürekli olarak aksayarak devam etmektedir. Öğrencilerin daha iyi bir eğitim alması için velilerin öğretmenlerle iş birliği içerisinde ve iletişim halinde olması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri yeterli değildir, çeşitlilik azdır. Öğretmenler pek çoğu kendilerini geliştirmekte zorlandıklarını dile getirmiştir. Buna sebep olarak ise kaynak yetersizlikleri veya zaman kısıtlılığı gösterilmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerinden ortaya çıkan bir diğer sonuç, öğretmenlere yönelik olan eğitimlerin yeterli olmadığı yönündedir. Belirli aralıklarla bu eğitimler veriliyor olsa dahi eğitimler arası zaman açıldıkça eğitimlerin kalitesi de düşmektedir. Bu sebeple öğretmenler verilen eğitimlerin yeterli olmadığını düşünmektedirler. PİKTES Projesinin yürütüldüğü okulların şartları yeterli değildir. Özellikle kalabalık sınıf ortamları, yetersiz derslikler, eğitimlerin merdiven altı diyebileceğimiz mekanlarda yapılmasına neden olmaktadır. Bu da öğrencilerin eğitimlerden yeterli verimi alamamasına neden olmaktadır.

Öğretmenlerin belirttiği görüşlerden çıkan bir diğer sonuç ölçme değerlendirme sisteminin yetersizliğidir. Ortak bir ölçme değerlendirme sisteminin olmaması, öğrencilerin ortak bir sistemle değerlendirememesi, projenin eksik kalan bir yanıdır. Hangi öğrencinin hangi sınıf seviyesinde olması gerektiği net bir şekilde belirtilmediği için uyum sınıfına üst kademeden bir anda öğrenci gelebilmekte veya uyum sınıfındaki bir öğrenci bir anda tekrar eski sınıfına gönderilebilmektedir. Bu da uygulayıcılar için sorunlar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu konuda öğretmenler genel olarak düşük ücret ve yüksek süreli çalışma şartlarından dert yanmaktadır. Aldıkları ücretlerin başlangıç dönemlerinde iyiyken her geçen gün daha azalmaya başladığını belirtmektedirler. Ayrıca çalışma şartlarındaki uzun çalışma saatleri, iş akitlerinin kolay bir şekilde sona

erdirilebilmesi, özlük haklarının yeterli olmaması gibi sebepler nedeniyle çalışma şartlarının iyileştirilmesini istedikleri görülmektedir.

Öğretmenler PİKTES kapsamında gelen yardımların bütün yabancı öğrencilere yönelik yapılması, millet veya uyruk farkı gözetilmemesi gerektiğini belirtmektedirler. Çünkü bazı okullarda gelen yardımların veya kullanılması gereken ücretlerin yabancı öğrencilerin bir kısmını kapsadığı, hepsine dağıtılmadığı şeklinde görüşler ortaya çıkmaktadır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre öğrencilere kültür öğretimi yapılmamaktadır. Bu, eksiklik olarak öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Çünkü kültür öğretimi yapılmadığı için bu öğrenciler Türk kültürüne yabancı kalmakta ve kültürel bağlamda kendilerini eksik hissetmektedir. Toplum içerisinde yaşarken topluma uyum sağlayamamakta, adapte olmakta zorluk yaşamaktadırlar. Bir diğeri sonuç öğretmenler öğrencilerin öz kültürlerine yeteri kadar saygı duymamaktadır. Onlara Türk kültürünü öğretirken diretme, zorlama yolunu seçmek, öğrencilerin kendilerini Türk kültürüne kapatmalarına neden olmaktadır. Bunun önüne geçilmesi için öğretmenlerin farklı kültürlere saygı duyma oranının artırılması gerekmektedir.

Bir diğer sonuç yabancılara Türkçe öğretimde ilkokul seviyesinin geç kalmış bir seviye olduğudur. Türkçe öğretmek için okul öncesi dönemden başlanılmalı ve kademeli olarak ilerlenmelidir. İlkokula başlayan bir çocuk Türkçeyi biliyor olarak gelirse daha başarılı olacaktır. Bu nedenle okul öncesi dönemde de Türkçe öğretim çalışmaları yapılmalıdır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bir diğer sonuç öğretim programlarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı sonucudur. Alfabe farklılığını dikkate almayan bir öğretim programı öğrencilerin öğrenmesine olanak sağlamamaktadır. Bundan dolayı programda bu alfabe farklılıklarına yer verilmelidir. Öğrenciler derse motive olamamaktadır görüşü bir diğer sonuçtur. Burada özellikle okullardaki fiziki yetersizlikler materyal eksiklikleri gibi nedenlerden kaynaklı olarak öğrenciler derse yeteri kadar motive olamamaktadır. Bu da öğrencilerin akademik başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğretmenler tarafından öğrencinin seviyesine uygun öğretim yöntem ve teknikleri her zaman kullanılmamaktadır. Kullanıldığı zamanda bu yöntem ve teknikler yeterli olmamaktadır. Öğretmenler bu alanda kendilerinde eksiklik görmekte ancak pek çoğu da kendisini geliştirmek için herhangi bir çaba harcamadığını dile getirmektedir. Bu durum öğrencilerin öğrenmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen son sonuç ise temel dil becerilerine önem verilmediği sonucudur. Dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi temel beceriler belirli sırayla öğretilmesi gereken becerilerdir. Uygulayıcıların pek çoğu bu sıraya uymamakta. Bundan dolayı da öğrencilerde öğrenme eksiklikleri ortaya çıkmaktadır.

BÖP ile ilgili elde edilen sonuçlarda ilki projenin ve aday seçimi tanıtımının yeteri kadar yapılamadığıdır. Proje aslında Türkiye'nin yurt dışında tanınmasını sağlayacak bir proje iken projeyi sadece bir dil öğretim projesiymiş gibi tanıtmak projenin büyüklüğüne gölge düşürmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin pek çoğu projeyi tercih etmemektedir. Bundan dolayı projeyi doğru bir şekilde tanıtabilmek projenin başarısı için etkili olacak bir sonuçtur. Proje kapsamında mezun olan öğrenciler arasında koordinasyonu sağlayacak bir merkez yoktur. Bu durum öğrencilerin birbirleriyle iletişim halinde kalmasını zorlaştırmaktadır. Türkiye ile iletişim halinde kalmaları gerekirken pek çoğu mezun olduktan sonra gitmiş ve iletişim kopmuştur. Bundan dolayı yapılan onca yatırımın karşılığı tam olarak anlamamıştır. Öğrencilere yönelik bir mezun sisteminin geliştirilmesi öğrencilerin Türkiye ile ilişkilerini düzenli bir şekilde tutacak ve bu sayede Türkiye istediği sonuçları elde edilecektir

Diploma denkliklerinin tam olarak sağlanamamış olması ise bir diğer sonuçtur. Öğrencilerden bir kısmı ülkelerine döndükleri zaman Türkiye'de almış oldukları eğitimin kendi ülkelerindeki üniversitelere denk olmadığını görmekte bundan dolayı haricen bir eğitim daha almak durumunda kalmaktadır. Bu sorunun çözülmesi öğrencilerin tercih sıralamalarında Türkiye'yi ön sıralara çekmelerini olanak sağlayacaktır.

YTB Projesi öğrenci görüşleri temasından elde edilen sonuçlar dan ilki YTB'nin farklı illerde çalışma ofislerinin olmaması sonucudur. Bu sonuç öğrencilerin YTB ile istedikleri her an iletişim kuramamaları, sorunlarına çözüm üretilse dahi sorunlara çözüm üretilme süresinin uzaması gibi sonuçlarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. İkinci sonuç öğrencilere sağlanan burs olanaklarının yetersizliğidir. Çünkü YTB kapsamında gelen öğrencilerin pek çoğu üniversite yurtlarında kalsalar bile dışarıyla sürekli olarak bir iletişim halindedirler. Aldıkları burslar dışarıdaki yaşamlarına yeteri kadar katkı sağlamamaktadır. Bundan dolayı öğrenciler burs olanaklarını yetersiz bulunmaktadır.

Bir diğer görüş öğrencilerin taleplerini dikkate alınmadığı yöndeki sonuçtur. Öğrenciler daha fazla sosyal hak talep ederken YTB tarafından bu istekleri olumlu karşılanmamaktadır. Bundan dolayı öğrenciler, taleplerinin dikkate alınmadığı düşüncesine sahip olmaktadırlar. Projenin tanıtımı hem Türk öğrencilere hem de yabancı öğrenciler yeteri kadar yapılmamaktadır. Yabancı öğrenciler proje hakkında gerekli bilgiyi dijital platformlardan yeteri kadar alamamaktadır. Türk öğrenciler ise yurt dışından gelen öğrencilerin birer kültür elçisi olarak görülmesi, onlara yardım edilmesi gerektiğini bilmemektedir. Öğrencilerin pek çoğu yurt dışından gelen öğrencilere karşı önyargı ile yaklaşmaktadır. Eğitimlerin kalitesini öğrenciler genel olarak yetersiz bulunmaktadır. Bunda hazırlık sınıfında yeteri kadar dil öğretimi yapılmaması nedeniyle, öğrencilerin lisans derslerini alırken dil kaynaklı sıkıntılar yaşamalarıdır. Bununla beraber öğrenciler kendi ülkelerindeki eğitime göre Türkiye'deki eğitimin daha kaliteli olduğunu da belirtmektedirler.

Öğrencilerin Türkiye'yi tercih etmeleri için yapılan tanıtımlar yetersizdir görüşü bir diğer sonuçtur. Öğrencilerin pek çoğu projeden kendi imkanlarıyla haberdar olmaktadır. Bu da öğrencilerde Türkiye'yi tercih etmek için bir istek uyandırmamaktadır. Proje ile birlikte elde edecekleri kazanımlardan da bahsedilmediği için öğrencilerin pek çoğu projeyi tercih etmemektedir. Bir diğer sonuç Türkiye'yi tanıtan dizilerin pek çoğu Türkiye'yi yanlış tanıtma eğiliminde olmasıdır. Diziler Türkiye'yi ya çok iyi ya da çok kötü bir ülke olarak göstermektedirler. Bundan dolayı öğrencilerin pek çoğu Türkiye'ye gelmek istememektedir. Gelen öğrenciler de Türkiye'ye geldikleri zaman bir hayal kırıklığı yaşamaktadır. Bu durumun önüne geçmek için Türkiye'yi tanıtan dizilerin kalitesine yönelik bir önlem alınması gerekmektedir.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bir diğer sonuç öğrencilere kültür öğretim yapılmadığı sonucudur. Öğrenciler, kültür öğretiminin yapılması durumunda Türk kültürüne daha kolay uyum sağlayacaklarını ve yaşadıkları pek çok zorluğun önüne geçebileceklerini belirtmektedirler. Öğrencilerden bir kısmı öğretmenlerin kendi kültürlerine yönelik hoşgörüsüz davrandığını belirtmektedir. Bu durum belki Türkiye'deki doğal karşılanan bir durumun kendi kültürlerinde doğal karşılanmamasından kaynaklı olabilir ya da dedikleri gibi öğretmenler öğrencilerin kendi kültürlerine yönelik ön yargıyla yaklaşmaktadır. Bunun önüne getirilmesi gerektiği sonucu öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

Öğrenciler dil öğretimi esnasında teknolojinin etkili ve etkin bir şekilde kullanılmasını istemektedir. Sınıf ortamlarının daha fazla dijitale taşınması, etkinliklerin daha çok dijitali

içermesi, öğrencilerin istedikleri her an derse ulaşabilmeleri açısından önemli bir durumdur. Öğrencilerin pek çoğu bu durumdan memnun olacaklarını dile getirmiştir. Öğrencilerden pek çoğu bireysel ve kültürel farklılıklarının dikkate alınmadığını dile getirmiştir. Öğrenciler bu konuda öğretmenlerden daha fazla anlayış beklemekte, kültürel farklılıklara hoşgörüyle yaklaşılmasını istemektedirler. Bunun sağlanması durumunda öğrencilerin derse yönelik istekleri artacak ve motivasyonları sağlanmış olacaktır.

Uluslararası İmam Hatip Liseleri Projesinden elde edilen sonuçlardan ilki projenin öğrencilere uygun bir biçimde yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucudur. Öğrencilere eğitim verilen müfredata göre, öğrencilerin hazırlık sınıfı almadan doğrudan derse başlamasına gerektirmektedir. Öğrenciler geldikleri yılın 1. döneminde Türkçe öğrenmekte 2. dönem ise diğer öğrencilerle birlikte normal derslere devam etmektedirler. Bu da öğrenciler için dil yeterliliği sorununu ortaya çıkarmaktadır. Bunun önüne geçmek için öğrencilere bir yıl hazırlık sınıfı eğitimi verilmesi gerektiği öğrencilerde ağır basan bir düşüncedir. Eğitim için Türkiye'ye gelen öğrenciler tekrar ülkelerine döndükleri zaman Türkiye'nin birer kültürel elçisi olma rolünü üstlenirler. Bu da öğrencilere verilen eğitimin kaliteli olması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu öğrencilerle iletişimi koparılmaması, sonraki dönemlerde uluslararası alanda ortaya çıkacak sorunların kolay ve etkili bir şekilde çözülmesini sağlayacaktır.

Öğrenciler tarafından belirtilen bir diğer sonuç sosyal etkinliklerin yetersiz olduğudur. Öğrenciler sosyal etkinlik çeşitlerinin artırılmasını, hatta bu etkinliklerin daha sık yapılmasını istemektedir. Çünkü etkinlikler sırasında öğrencilerin hem akranlarıyla kaynaşması hem de dil öğrenmeye yönelik çabalarının da artması sağlanmaktadır. Bu da öğrenciler için olumlu bir ortam sağlamaktadır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplardan elde edilen bir diğer sonuç burs olanakların yetersizliğidir. Öğrencilerin pek çoğu almış oldukları bursları yetersiz görmektedir ancak bazı öğrenciler ise yurt haricinde bir alanda çok fazla zaman geçirmedikleri için aldıkları bursun fazlası yeterli olduğunu dile getirmektedir

Öğrencilerin kültürel ve bireysel farklılıklarına dikkat edilmesi gerektiği öğrenciler tarafından dile getirilmektedir. Bu kültürel farklılıklara dikkat edilmemesi daha çok öğrencilerin ilk geldiği dönemlerde karşılaştıkları bir sorundur. Öğrenciler yeni bir kültüre, yeni bir topluma uyum sağlamaya çalışırken zaman zaman Türk toplumunda hoş görünmeyen davranışlar sergilemektir. Bu da Türk öğrencilerin veya Türk öğretmenlerinin onlara karşı ön yargıyla yaklaşmasına neden olmaktadır.

PİKTES Projesi için öğretmen görüşlerinden elde edilen öneriler sıralanmıştır. Bu önerilerin birincisi mobil uygulamalar geliştirilmeli ve teknolojik imkanlardan faydalanılmalıdır. Bu sayede teknolojiyle iç içe olan öğrencilerin dil öğrenmeleri kolaylaşacak hatta öğrenciler ders için istekli bir hale gelecektir. Öğretmen eğitimlerinin artırılması önerisi hatta bütün öğretmenleri kapsaması gerektiği önerisi öğretmenler tarafından getirilen bir öneridir. Çünkü PİKTES Projesinde görev alan öğretmenler yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bilgili iken diğer öğretmenlerin çoğu bu alanda yeteri kadar bilgiye sahip değildir, öğrenciye nasıl yaklaşılması gerektiğini bilmemektedir. Bundan dolayı eğitimlerin bütün öğretmenleri kapsaması gerektiği önerisi vardır.

Uyum sınıflarının daha alt kademelere çekilmesi gerektiği önerisi getirilmiştir. Buna gerekçe olarak ise öğrencilerin Türkçe öğrenmeye daha erken eğitim seviyesinde başlamasının, öğrencilerin sonraki yaşamlarını kolaylaştıracağı inancıdır. Çünkü öğrenci dil öğrenmeye ders öğrenmeden önce başlamalı ki öğrenciler iki zor işi bir arada götürmeye çalışmamalıdır. Bir

diğer öneri velilere yönelik eğitimlerin arttırılması gerektiğidir. Velilere, için yapılan eğitimler, öğrenciler için daha olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Çünkü öğrenciler evde velileriyle yine Türkçe konuşma imkanı bulacak ve bu da onların Türkçe öğrenmemeye karşı dirençlerini kıracaktır.

Materyal eksikliğinin giderilmesi ve çeşitlendirilmesi gerektiği getirilen bir diğer öneridir. Öğretmenler kullandıkları materyalleri yeterli görmemekte çoğu zaman farklı konular için aynı materyalleri kullanmak zorunda kaldıklarını belirtmektedirler. Materyallerin kalitesinin artırılması gerektiği ise bir diğer öneridir. Materyallerin eğitim verilen konu ile ilgili olarak çok basit, öğrenci seviyesinin altında kaldığı görüşleri öğretmenler tarafından dile getirilmekte ve öğretmenler bu konuda çalışma yapılmasını istemektedirler.

Okuldaki başarıyı artırmak için öğretmenler velilerle birlikte iş birliği yapabilmeli, öğrencilerin okula devamını sağlamak için velilerin desteğini almalıdırlar. Yine sınıflarda öğretilen bilgilerin Evde tekrar edilebilmesi özellikle pratik yapılabilmesi için evdeki bireylerin de Türkçe öğrenmesine önem verilmelidir. Öğretmenlerin yabancı öğrencilere bakış açılarını değiştirmeleri gerekmektedir. Özellikle sığınmacı durumunda olan öğrencilerin, sanki ülkeyi işgal ediyormuş gibi algılanmaları öğrencilerin kendilerini kötü hissetmelerine neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin derse karşı olan ilgilerine de yansımaktadır.

Öğretmenler, öğretim yöntemlerini çeşitlendirmeli, bu alanda kendilerini geliştirmek için farklı eğitimler alarak farklı yöntemler geliştirebilmelidirler. Bu da öğretmenlerin pek çoğunun istediği ama yapmak için gerekli zamanı ya da enerjiyi bulamadıkları bir öneri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ölçme değerlendirme sistemi, daha aktif ve daha şeffaf bir şekilde düzenlenmelidir. Öğrencilerin hangi durumlarda uyum sınıfına geçeceği, hangi sınıf seviyesinden uyum sınıfına seçileceğinin açıkça belirtilmiş olmasına rağmen zaman zaman ölçme sistemindeki eksikliklerden dolayı, öğrencilerin farklı sınıf seviyelerinden uyum sınıflarını alındığı görülmektedir. Bu durumun önüne geçilebilmesi için ölçme değerlendirme sisteminin aktif bir şekilde kullanılması gerektiği önerilmektedir.

Öğretmenlerin yasal hakları iyileştirilmelidir. Öğretmenlerin şu an hali hazırda bulunan özlük hakları onlar için yeterli değildir. Öğretmen olarak çalışmalarına rağmen öğretmenlik meslek kanuna tabi olmayıp işçi statüsünde olmaları öğretmenler için olumsuz bir durum oluşturmaktadır. Yine tayin haklarının çok kısıtlı olması, sözleşme durumlarının yenilenmeme ihtimali gibi durumlar, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını düşürmekte ve yeteri kadar verimli olmamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin özlük hakları iyileştirilmelidir. Sınıflardaki yabancı öğrenci yoğunluğu azaltılmalıdır. Çünkü yabancı öğrencinin fazla olduğu sınıflarda öğretmenler, iletişim sıkıntısından dolayı öğrencilerle yeteri kadar iletişim kuramamakta ve sınıftaki hakimiyeti olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğrencilere kültür öğretim yapılmalıdır. Bu öğrencilerin Türk kültürünü tanıması, Türk kültürünü anlaması sağlanmalıdır. Bunun başarılması durumunda öğrencilerin akademik başarılarının öndeki engeller ortadan kalkmış olacaktır. Fiziki şartları elverişli olma okullarda dil laboratuvarlarının kurulması, öğrencilerin bu alanlarda istedikleri kadar pratik yapmalarını sağlayacak ve öğrencilerin dillerini geliştirmelerini kolaylaştıracaktır.

Öğrencilerin öğrenmeye karşı olumsuz görüşlerinin engellenmesi için motivasyonlarını yüksek tutmak önemlidir. Öğrenciden motivasyonunu yüksek tutmak için zaman zaman farklı etkinlikler yapılmalı, öğrencilerin derse adapte olmaları sağlanmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin farklı bir alfabe kullandığını göz ardı etmemeli ve bu öğrencilere ders verirken

farklı bir sistemle yazı yazdıkları, farklı bir alfabe öğrendikleri ve onun kolay olmadığını bilmelidir.

Öğretmen görüşlerinden elde edilen son öneri ise öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerektiğidir. Her öğrenci farklı bir bireydir. Farklı bir yaşam standardı, farklı duyguları vardır. Bundan dolayı öğrencilerin hepsine dil öğretimi aynı yöntemler kullanılarak yapılamayabilir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre yöntem veya teknik öğretmen tarafından seçilip uygulanmalıdır.

Büyük öğrenci projesiyle ilgili önerilerin birincisi, proje mevcut durumuna göre geliştirilmeli ve öğrenciler için bir tercih sebebi haline getirilmelidir. Bunu yaparken öğrencilerin Türkiye'yi neden tercih etmesi ve bu projede neden eğitim almaları gerektiği açık bir şekilde belirtilmelidir. Proje kapsamında koordinasyon ve iş birliğinin sağlanması gerekmektedir. Çünkü öğrenciler mezun olduktan sonra Türkiye ile bağlantılarını koparmaktadır. Bu da öğrencilerden istenilen verimin alınamamasına neden olmaktadır.

Proje, farklı ülkelere yönelik çalışmalar yapmalı ve farklı ülkelerde tanıtımları olmalıdır. Bu sayede projenin etki alanı genişleyecek ve farklı ülkelerden ülkemize öğrenciler gelecektir. Bu gelen öğrenciler de Türkiye'nin kültür elçisi sayısının artmasını sağlayacaktır. Projenin tanıtım yeteri kadar yapılamamaktadır. Bu durum, öğrencilerin projeden bihaber olmasına ve projeyi tercih etmemesine sebep olmaktadır. Öğrencilerin aslında farklı bir projeyle ilgili araştırma yaparken BÖP'ten tesadüfen haberdar oldukları görünmektedir. Bunun için proje tanıtım ofisi veya farklı bir çalışma yapılarak projenin tanıtımı yeteri kadar sağlanmalıdır.

Mezun öğrencilerle iletişim, irtibat hiçbir zaman koparılmamalıdır. Çünkü mezun edilen binlerce öğrenciden çoğunun şu anda ne durumda olduğu hakkında herhangi bir bilgi yoktur. Bu bilgiyi elde edebilmek için öğrencilerle irtibat hiçbir zaman kesilmemeli ve bu öğrencilerle kurulan iletişim sayesinde yeni gelecek öğrencilerin daha kaliteli olması sağlanmalıdır. Üniversitelerin denklik sorununun ortadan kaldırılması gerekmektedir. Çünkü Türkiye'ye gelen bir öğrenci, ülkesine döndüğü zaman herhangi bir eğitim almak zorunda kalırsa bu, öğrenci için Türkiye'nin tercih edilme durumunu ortaya çıkarmaktadır. Denklik sorunun çözülmesi halinde Türkiye'ye gelecek öğrenci sayısında da ciddi bir artış olacaktır.

YTB Projesi kapsamındaki öğrenci görüşlerinden birincisi, YTB'nin etkinliklerinin farklı illere taşıması gerektiğidir. Bu sayede öğrenciler farklı illeri, farklı bölgeleri tanıyacak ve bu durum onların dil öğrenme motivasyonunu olumlu yönde etkileyecektir. Bir diğer öneri YTB'nin farklı illerde çalışma ofisleri açması gerektiğidir. YTB'ye çağrı merkezi aracı ile pek çok öğrenci ulaşabilmektedir. Ancak bazı durumlarda yüz yüze yapılması gereken görüşmeler belirli merkezlerde olan YTB ofislerinden dolayı sekteye uğramakta ve öğrenciler işlerini halledememektedir.

Öğrencilere sağlanan burs olanaklarının iyileştirilmesi bir diğer öneridir. Öğrenciler bu sayede kişisel ihtiyaçlarını daha rahat bir şekilde karşılayacaklardır. Öğrencilerin talepleri göz önüne alınmalıdır. Bu sayede projede var olan aksaklıklar çözüme kavuşturularak projenin daha ileriye taşınması sağlanacaktır. Öğrencilere kültür öğretilmesi gerektiği bir diğer öneridir. Bu durum öğrencilerin Türk kültürünü tanımasını ve daha hızlı bir şekilde Türkiye'ye uyum sağlamasını sağlayacaktır.

Öğrencilerin Türkiye'yi tercih etmesi için Türkiye'nin tanıtımına önem verilmeli, daha kaliteli tanıtımlar yapılmalıdır. Türkiye, bir çekim merkezi haline getirilirse öğrencilerin daha fazla tercih edeceği düşüncesi hakimdir. Türkiye'yi tanıtan dizilere, programlara belirli bir standart getirilmesi öğrencilerin Türkiye'yi doğru tanımasına olanak sağlayacaktır. Yanlış tanıtan

dizilere karşı gereken önlemlerin alınması gerektiği bir diğer öneri olarak belirtilmiştir. Teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması projenin etki alanını geliştirecektir dijital oyunlar, dijital platformlar öğrencilerin Türkçe öğrenmesini destek sağlayacaktır. Bu nedenle teknolojinin kullanılmasına önem verilmelidir.

Öğrencilerin pratik yapması için gereken ortamlar sağlanmalı, öğrenciler dili etkili bir şekilde kullanabilmelidirler. Bu sayede öğrenciler öğrenmiş oldukları dili kalıcı bir hale getirebileceklerdir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı, bireysel farklılıklarının yanında kültürel farklılıklarının da olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Öğrencilere bu bilinçle yaklaşılması durumunda öğrencilerin derse karşı motivasyonları artacak, dil öğretimi daha kolay bir şekilde yapılacaktır.

Kaynakça

Açık, F. (2008). *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri.* Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunuldu, Gazimağusa, Kıbrıs.

Akdağ, M. (2014). *Türkiye bursları kapsamında yükseköğrenim için Türkiye'ye gelen öğrencilerin sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Anayurt, M. O. (2022). *Kültürel diplomasi silahı olarak pazarlama: Ankara'da eğitim gören Türkiye burslusu öğrenciler üzerinde nitel bir araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Ateş, M. H. (2021). *Uluslararası imam hatip liseleri öğrencilerinin uyumu: uluslararası Prof. Dr. Muhammed Hamidullah Anadolu imam hatip lisesi örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aykaç, N. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler,* Turkish Studies, 10 (3) Winter. p. 161-174.

Biçer, N (2012). *Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi,* Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1/4 s. 107-133.

Biçer, N. (2017). *Türkçe Öğretimi Tarihi*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Chatzisouleiman, G. (2022). *Yurt dışı Türkler ve akraba topluluklar başkanlığı ile Türkiye bursları kapsamında lisansüstü burs alan öğrencilerin almış oldukları eğitimi değerlendirmeye ilişkin görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çalık, M., Sözbilir, M. (2014). *İçerik Analizinin Parametreleri*, Eğitim ve Bilim, 39 (174), 33-38.

Çite, E. (2022). *Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı problemlere ilişkin görüşlerin incelenmesi -Adana ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Dinçer, S. (2018). *Eğitim bilimleri araştırmalarında içerik analizi: meta-analiz, meta-sentez, betimsel içerik analizi,* Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 176-190.

Göçer, A. (2013). Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 171 – 179). Ankara: Grafiker Yayınları.

Hüseyin, E. (2022). *PICTES projesinde görev alan Türkçe öğreticilerin görüşlerine göre uyum sınıflarındaki öğrencilere Türkçe öğretiminin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Kardaş, M. N. & Kaya, M. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Tarihçesi. M. N. Kardaş (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (s. 1 – 25). Ankara: Pegem Akademi.

Korkut, M. (2016). *Yabancı uyruklu öğrencilerde Türk Türkiye ve islam algısı: uluslararası imam hatip liseleri örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Nasifoğlu, M. (2023). *Piktes projesi kapsamında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Nurlu, M. (2019). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Görüşler, Projeler, Etkinlikler, Öneriler*. Ankara: Kalem Kitap.

Oğraş, İ. (2019). *Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Ovalı, E. (2023). *İlkokulda yabancı uyruklu öğrencilere ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin kapsayıcı eğitim açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Özdemir, C. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi,* Alatoo Academic Studies, 2 (58 - 65).

Şengül Seçgin, Ç., Türkçelik, Ö. ve Soyupak, M. (2023). *Karıştırılan İki Önemli Mesele: Osmanlı'da Devşirme Sistemi ve Pençik Kanunu,* Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi, 6 (8): 1053-1065.

Taşay, H. (2023). *Okul yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunu destekleme projesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Terzi, H. M. (2013). *Türkiye'nin büyük öğrenci projesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tozan, S. (2019). *Kültürlerarası iletişimin geliştirilmesinde uluslararası öğrencilerin etkisi: YTB Sakarya üniversitesi öğrencileri örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Ulukuş Yaprak, M. (2023). *Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin Türkiye'ye entegrasyonunda eğitimin etkisi,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Matematik ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Dijital Şiddet Tanımları ve Dijital Şiddete İlişkin Deneyimleri

Doç. Dr. Esra Karakuş Umar

Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Gülşah Özdemir Baki

Atatürk Üniversitesi

Doi: 10.5281/zenodo.14262567

Özet

Yeni iletişim teknolojilerinin yaygınlaştığı günümüzde, çevrimiçi ortamlarda ortaya çıkan dijital şiddet hem psikolojik hem de sosyal açıdan bireylere zarar veren davranışlar olarak tanımlanabilir. Dijital şiddet, kişisel bilgilerin izinsiz paylaşılması, tehdit, zorbalık ve siber suçlara kadar geniş bir çerçevede örneklendirilebilir. Genellikle sosyal medya platformlarında görülen bu şiddet sınıf ortamlarına kadar yayılabilmektedir. Bu ortamlarda öğretmen ve öğrencilerin yaşadıkları sorunları artırabilmekte ve öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu araştırmanın amacı, matematik ve fen bilimleri öğretmenlerinin sınıflarda meydana gelen dijital şiddete ilişkin deneyimlerini belirlemektir. Öğretmenlerin, dijital şiddeti nasıl tanımladıkları, deneyimledikleri dijital şiddet türlerinin neler olduğu, bu şiddet türleri ile nasıl karşılaştıkları ve oluşan şiddet ortamına müdahaleleri incelenmiştir.

Araştırma, nitel bir çalışma deseninde yapılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'nin doğu bölgesinde yer alan devlet okullarında görev yapan dokuz matematik ve fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmektedir. Verilerin analiz süreci devam etmekte olup yüzeysel analizler, öğretmenlerin dijital şiddeti tanımlayabildiklerini ve öğretmenlerin dijital şiddet olayları ile sınıf ortamlarında karşı karşıya geldiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, dijital şiddet olaylarına müdahale şekilleri değişkenlik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital şiddet, matematik ve fen öğretmeni, sınıf ortamı

Definitions of Digital Violence and Experiences of Mathematics and Science Teachers Regarding Digital Violence

Abstract

In the contemporary era, where new communication technologies have become widespread, digital violence emerging in online environments can be defined as behaviors that harm individuals both psychologically and socially. Digital violence encompasses a wide range of actions, including the unauthorized sharing of personal information, threats, bullying, and cybercrimes. Predominantly observed on social media platforms, this form of violence can extend into classroom settings, exacerbating issues faced by both teachers and students, thereby negatively affecting the learning process.

The primary aim of this study is to examine the experiences of mathematics and science teachers concerning digital violence in classrooms. Specifically, the study explores how teachers define digital violence, the types of digital violence they have encountered, the ways in which they confront such incidents, and their methods of intervention in violent situations.

This research adopts a qualitative design, with participants consisting of nine mathematics and science teachers employed in public schools located in the eastern region of Turkey. A structured interview form was utilized as the data collection instrument. The collected data are analyzed through content analysis. Preliminary findings indicate that teachers are able to define digital violence and frequently encounter it within classroom environments. The approaches teachers employ to intervene in incidents of digital violence exhibit considerable variability.

Keywords: Digital violence, mathematics and science teachers, classroom environment

Giriş

Şiddet; fiziksel, duygusal, psikolojik, sembolik, cinsel ya da ekonomik araçlarla bireylerin hedef seçilerek zarara uğratılmasını ifade etmektedir. Şiddet, taciz veya saldırganlık gibi bireyden bireye (Walby, 1990) yönelik olabilirken yapısal bir şekilde (Galtung, 1969) yani bireyin içinde yaşadığı toplumsal yapının ortaya çıkardığı bir sonuç olarak da ifade edilmiştir (Bourdieu, 2001). Şiddet, bireyin çevresinde yer alan erkeğe, kadına, çocuğa, etnik azınlıklara vb… yönelik olabilirken (Smith, 2012) bunlar dışındaki canlı/cansız nesnelere (Harris, 2003) yönelik de ortaya çıkabilmektir. Dolayısıyla şiddet, içerik ve hedef olarak değişebilmektedir ancak bu davranışların ortak noktası, karşı tarafa yönelik güç kullanımdır (Heise & Manji, 2016).

Şiddetin ortaya çıktığı ortamlarda güç ilişkilerinin irdelendiği görülmektedir. Şiddet, taraflar arasındaki güç eşitsizliklerinden ortaya çıkmaktadır (Arendt, 1970). Gücün ne olduğu ise toplumsal yapının özelliklerine göre değişebilmektedir. Buna göre şiddetin erken dönem tanımlarında güç, fiziksel açıdan beden gücü şeklinde düşünülürken (Weber, 1978) mağdurun da somut bir şekilde zarar gördüğü ifade edilmektedir. Marx (2005), bu durumu insan ne zaman doğaya egemen olduysa ondan sonra birbiri ile çatışmaya ve birbirine egemen olmaya çalıştı şeklinde yorumlamıştır. Güç ilişkilerinin ve güç kavramının anlamının değişime göre erken dönem şiddet çalışmalarında makro bir bakış açısından hareket edildiği ancak çağdaş

yaklaşımlarda ise dezavantajlı gruplara yönelik mikro boyutta araştırmaların yapıldığı görülmektedir (WHO, 2021; UN Women, 2020).

Şiddet araştırmalarının mikro boyutta genişletilmesiyle birlikte toplumsal yapıda gücün ne olduğuna ilişkin anlamlardaki değişim ve çoğullaşma, güç eşitsizliklerinin de farklı araçlarla ortaya çıkmasına neden olmuştur. Günümüzde bireylerin bir araya geldiği sanal (çevrimiçi) ortamlarda bireyin duygusal, ekonomik ya da cinsel açıdan zarar gördüğü dijital şiddet ortaya çıkmaya başlamıştır. Dijital şiddetin nedeni, geleneksel şiddet açıklamalarında olduğu gibi kültürel temellidir. Teknolojinin gelişmesi, bireyler arasında gelişen etkileşimin türünü ve şeklini de değiştirmiştir (Harris & Vittis, 2020). Dolayısıyla sanal ortamda bireylerin bu tarz eşitsizlikleri yeniden üretmesine neden olabilmektedir.

Dijital şiddet, geleneksel şiddet türlerinden farklı özellikler göstermektedir. En temelde sosyal ortamda gerçekleşmeyen bu şiddet türü, psikolojik şiddet temellidir ve mağdurun psikolojik açıdan zarar görmesine neden olabilmektedir. Dijital şiddet, dijital medya araçlarında "nefret söyleminin" doğrudan bir şekilde dolaşıma girmesi ile normalleşme ve bireyde şiddette bulunmuyormuş yanılsamasını oluşturmaktadır. Bir anlamda dijital şiddet ortamı ile yaratılan psikolojik tahribatın normalleştirilmesi söz konusudur (Vardal, 2015).

Nefret söyleminin normalleşmesi ile birlikte dijital şiddet mağduru olan "ergen" popülasyonunun en çok zarar gören kesim olduğu söylenebilir. Dijital şiddete ilişkin yapılan çalışmalarda kadınların (Gar & Cantu-Ortis, 2021) ve ergenlerin sıklıkla mağdur olarak ortaya çıktığı görülmektedir ancak özellikle ergen bireylerde ortaya çıkan zorbalık davranışı, dijital şiddet olarak düşünüldüğünde siber zorbalık şeklinde kendini göstermektedir. Zorbalık tanımı, bir ya da birden fazla çocuğun mağdur çocuklara sürekli olan zarar verici davranışları (Olweus, 1993) şeklinde tanımlanırken siber zorbalıkta bu durumun daha da yaygınlaştığı bilinmekte ve bu zorbalığın bir linç kaynağı (Öztekin, 2015) haline geldiği görülmektedir. Böylelikle siber mağdur (Betts, 2015) ergen bireyler için sınıf ortamında ortaya çıkan akran zorbalığının mağduru (Gürhan, 2017) iken bu mağduriyet sanal ortamda kendini yeniden üretebilmektedir.

Sanal zorbalık, sanal ortamda telefon, tablet ve bilgisayar aracılığı ile bireyin maruz kaldığı şiddet türüdür. Sınıf ortamlarında bu araçlara akıllı tahtalar da dahil olabilmektedir. Doğrudan ya da dolaylı bir şekilde şiddet içeren ifadelere ve davranışlara maruz kalan ergenler (Karoğlu ve Çılgın, 2020), sanal ortamda alay, hakaret veya tehdit gibi doğrudan şiddet davranışının mağduru (MacDonald & Roberts-Pittman, 2010) olabilmektedirler. Ayrıca paylaşılma izni olmayan mesajlaşmaların, resimlerin ve içeriklerin konusu olarak dolaylı yönden de zarar görebilmektedirler (Vandebosch & Van Cheemput, 2009).

Dijital şiddetin ortaya çıkmasının bir türü sanal zorbalık iken siber taciz de bireyler arasında ortaya çıkan siber zorbalığın diğer bir türüdür. Sosyal hayatta var olan taciz, sanal ortamda mesajlaşma, resim ya da farklı içerikler üzerinden bireylerin rahatsız edilmesine yol açmaktadır. Bu noktada belirtmek gerekir ki siber zorbalık mağduru olan bireyler ile siber zorba bireylerin oranları arasında ilişki söz konusudur. Dolayısıyla siber zorbalığa maruz kalan ergenler, bir sonraki aşamada siber zorba olarak davranışlarda bulunabilmektedirler (Ybarra, et al., 2006).

Dijital şiddet söz konusu olduğunda ergenler arasında erkek öğrencilerin daha fazla siber zorba olduğu görülebilmektedir. Asya, Avrupa, Avustralya ve Amerika'da yapılan çalışmalarda mağdur oranı, zorbalıkla aynı oranda ilerlese de zorba olan ergenin sadece kız öğrencileri hedeflemeyip erkek öğrencileri de mağdur ettiği görülmektedir. Erkek öğrencinin

daha fazla dijital şiddet davranışında bulunması, kız öğrencilere göre daha fazla internet kullanımı ya da intikam alma arzusu ile açıklanabilmektedir (Barlet & Coyne, 2014). Siber taciz söz konusu olduğunda yaş ilerledikçe ergen bireylerin daha fazla siber tacizde bulunduğu görülmektedir. Ancak aynı zamanda bu dönemde internette daha rahat vakit geçirme veya akıllı telefon sahibi olma gibi özelliklerle de açıklanabilmektedir (Karoğlu ve Çılgın, 2020).

Ergen bireylerin siber zorbalık ve taciz gibi davranışlarda bulunması, internette vakit geçirmeleri ile doğru orantılı olarak artmaktadır. Bu durum ise ergen bireyin ekonomik statüsüne ilişkin denilebilir. Buna göre ekonomik durum ile ergenlerde dijital şiddet arasında ilişki bulunmuştur. Ekonomik iyi oluş, ergen bireyi siber zorbalığa yönlendirirken ekonomik anlamda düşük statüdeki öğrenciyi ise siber mağdur konumuna getirmektedir (Taştekin ve Bayhan, 2018). Tüm bunların yanında dijital şiddet, sosyoekonomik düzeyin yüksek olduğu toplumsal yapılarda daha sık rastlanan bir olgu olarak değerlendirilmektedir (Özbay, 2013)

Dijital şiddetle mücadelede ergen bireyin, şiddet eyleminde bulunduğuna ilişkin farkındalık kazanması, ebeveynleriyle olumlu etkileşim sağlaması anlamında önemlidir. Yapılan çalışmalarda anne babanın eğitim düzeyinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre eğitim düzeyi yüksek olan bir ailede yetişen bir ergen bireyin dijital şiddete yönelik davranışlarda bulunabilme ihtimali artmaktadır (Taştekin ve Bayhan, 2018). 2022 yılında yapılmış çalışmaya göre 13-17 yaş arasındaki ergen bireylerin yarısının dijital şiddete maruz kaldığı görülmektedir (Vogels et al., 2022). Bu orana göre sınıf ortamların dijital şiddete ilişkin öğretmen ve öğrencilerde farkındalık geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu bakış açısı altında araştırmanın problem cümlesi ve alt soruları şöyledir;

Ortaokul matematik ve fen bilimleri öğretmenlerinin dijital şiddet deneyimleri nasıldır?

- Ortaokul matematik ve fen bilimleri öğretmenleri dijital şiddeti nasıl tanımlamaktadır?
- Ortaokul matematik ve fen bilimleri öğretmenleri sınıflarında ne tür dijital şiddet örnekleriyle karşılaşmaktadırlar?
- Ortaokul matematik ve fen bilimleri öğretmenleri sınıflarında karşılaştıkları dijital şiddet örneklerine nasıl müdahale etmektedirler?
- Ortaokul matematik ve fen bilimleri öğretmenleri sınıflarında dijital şiddeti önlemek için ne tür desteğe ihtiyaç duymaktadırlar?

Yöntem

Araştırma Deseni

Ortaokul matematik ve fen bilimleri öğretmenlerinin sınıflarında dijital şiddet deneyimlerini incelemek için yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı temel alınmıştır. Nitel araştırmalar kişilerin gündelik hayattaki olgulara ilişkin deneyimlerini anlamayı ve yorumlamayı hedeflemektedir (Denzin
). Mevcut çalışmada öğretmenlerin sınıf ortamlarında dijital şiddeti nasıl algıladıklarını ve yorumladıklarını analiz etmek için nitel araştırma yaklaşımının uygun olacağı düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcılarını Türkiye'nin doğu bölgesinde yer alan devlet okullarında görev yapan dokuz matematik ve fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır Katılımcı öğretmenler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılarak

belirlenmiştir. Öğretmenlerin tanımlayıcı bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir. Etik ilkeler çerçevesinde öğretmenlerin gerçek isimleri yerine Ö1, Ö2…şeklinde kod isimler kullanılmıştır.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlerin Tanımlayıcı Bilgileri

Öğretmenler	Cinsiyet	Branşı	Deneyim Süresi (Yıl)
Ö1(Mürsel)	Erkek	Fen Bilimleri	24
Ö2 (Bediş)	Kadın	Fen Bilimleri	24
Ö3 (Özgül)	Kadın	Fen Bilimleri	22
Ö4 (Fuat)	Erkek	Matematik	16
Ö5 (Levent)	Erkek	Matematik	17
Ö6 (Zehra)	Kadın	Matematik	10
Ö7 (Gülsüm)	Kadın	Matematik	9
Ö8 (Elif)	Kadın	Matematik	6
Ö9 (Hatice)	Kadın	Matematik	4

Verilerin Toplanması

Mevcut çalışmada katılımcı öğretmenlerin sınıflarında dijital şiddet deneyimlerini ortaya koymak için araştırmacılar tarafından oluşturulan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form problem cümlesinin alt sorularını yansıtacak şekilde oluşturulmuştur. Formda yer alan ilk soru öğretmenlerin dijital şiddet tanımını nasıl yaptıklarını belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. İkinci soru öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları dijital şiddet örneklerini ortaya koymak amacıyla oluşturulmuştur. Diğer soru öğretmenlerin karşılaştıkları dijital şiddet durumlarına ne tür müdahalelerde bulunduklarını ve ne tür yöntemler kullandıklarını belirlemeye yöneliktir. Son soru ise öğretmenlerin sınıflarında dijital şiddet durumlarını önlemek için bir desteğe ihtiyaç duyup duymadıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda oluşturulan form, çevrimiçi ortamda öğretmenlere gönderilmiş ve bir hafta içerisinde öğretmenlerden dönütler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, yapılandırılmış form üzerinden elde edilen öğretmen görüşleri içerik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılandırılmış formdaki soruları yansıtacak şekilde *dijital şiddet tanımı, dijital şiddet örnekleri, öğretmen müdahale stratejileri ve dijital şiddeti önleme ve destek yöntemleri* olmak üzere dört kategori oluşturulmuş ve ardından bu kategoriler altında kodlamalar yapılmıştır.

Bulgular

Bulgular; öğretmenlerin dijital şiddet tanımları, sınıf içi ortama yansıyan dijital şiddet örnekleri, öğretmenlerin dijital şiddete müdahale stratejileri ve dijital şiddeti önleme yöntemleri olmak üzere dört kategori altında sunulmuştur.

Öğretmenlerin dijital şiddet tanımları

Dijital şiddetin tanımı üzerine öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde, ortak ve farklı yönlerden bahsettikleri ortaya çıkmaktadır. Dijital şiddetin tanımlanmasında öğretmenlerin çoğunluğu, teknolojik araçların (bilgisayar, telefon, tablet gibi) kötüye kullanılarak bireylerin

rahatsız edilmesi, tehdit edilmesi ve aşağılanması gibi davranışlar üzerinde dururken bazı öğretmenler ise bu tanıma farklı boyutlar eklemiştir. Örneğin Fuat, dijital şiddeti *"Günlük kullandığımız bilgisayar, tablet, telefon gibi iletişim araçlarıyla karşı tarafa uygulanan kötü amaçlı saldırılar, yıldırma ve psikolojik sağlığı tehdit eden davranışlardır"* diye tanımlayarak, teknolojik araçların bireyler üzerinde nasıl bir baskı aracı olarak kullanılabileceğine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde, Hatice de "*telefon, televizyon, tablet gibi dijital iletişim araçlarıyla insanların birbirine zorbalık yapması, tehdit, hakaret ve şiddet içerikli söylemler*" şeklinde tanım yaparak, bu araçların şiddet aracı olarak nasıl kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Levent ise sosyal medya araçlarının bireyler üzerinde oluşturduğu kontrol ve baskı unsurlarına değinerek, dijital şiddetin manipülasyon gücünü ve bireyler arası ilişkilerdeki tehditkâr yönünü ön plana çıkarmıştır. Levent'in dijital şiddet ile ilgili tanımı şu şekildedir:

> *"Dijital şiddet, sosyal medya araçlarının bir kişiyi veya bir grubu kontrol etmek, baskılamak, korkutmak, yıldırmak, aşağılamak, tehdit etmek ve hedef göstermek amaçlı kullanılmasıdır".*

Elif, bu tanımı destekleyici nitelikte bir tanımlama yapmıştır. Ona göre dijital şiddet, *"Sosyal medya üzerinden tehdit etme, küçük düşürme, fiziksel özelliklerle dalga geçme ve sözlü taciz"* gibi eylemleri içermektedir. Benzer şekilde Zehra ve Özgül, dijital şiddeti daha teknik araçların (telefon, kamera vb.) kullanılmasıyla yapılan kayıt, tehdit ve rahatsız etme eylemleri olarak tanımlayarak dijital şiddetin somut ve teknolojik boyutuna vurgu yapmışlardır.

Gülsüm, dijital şiddeti sadece tehdit ve zorbalıkla sınırlı tutmayıp, kişinin özel hayatına izinsiz müdahale veya sahte kimlik oluşturma gibi durumları da kapsayan geniş bir perspektifte ele almıştır. Bu yönde Gülsüm, dijital şiddetin fiziksel olmayan, dolaylı bir saldırı olduğundan bahsederek görüşlerini şöyle belirtmiştir: *"Şiddetin fiziksel olmadan, dolaylı yoldan dijital ortamda gerçekleşmesine dijital şiddet denir. Kişinin özel hayatına bir başkasının istenmedik yönde dahil olmaya çalışması ve başkalarına kendisini olmadığı gibi göstermesi"*. Gülsüm bu tanımı ile dijital şiddetin gizlilik ve mahremiyet ihlali boyutuna dikkat çekmiştir.

Mürsel ile Bedriye ise dijital şiddeti, maddi-manevi zarar veren içeriklerin kullanımıyla ilişkilendirmişlerdir. Bununla ilgili olarak Mürsel, "*Dijital iletişim araçlarının kullanımı ile kişilere maddi manevi zarar veren, onları baskılayan rahatsız eden içeriklerin kullanımı ile yapılan saldırılardır*" ifadesiyle dijital şiddetin sadece psikolojik değil, aynı zamanda ekonomik zararlar ortaya çıkarabileceğine dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin dijital şiddet tanımlarının ortak noktası, dijital şiddetin sosyal medya, telefon gibi araçlar kullanılarak tehdit, yıldırma ve zorbalık gibi eylemleri içermesidir. Öğretmenlere göre dijital araçlar, sadece bireysel etkileşimlerde değil grup zorbalığı olarak da kullanılmaktadır. Bununla birlikte, bazı öğretmenler bu tanıma daha geniş bir bakış açısı kazandırmıştır. Gülsüm, Mürsel, Bediş ve Zehra gibi öğretmenler, dijital şiddeti sadece tehdit ve hakaret olarak değil mahremiyet ihlali ve dolandırıcılık gibi daha karmaşık eylemleri de kapsayan bir sosyal sorun olarak görmektedir.

Sınıf içi ortama yansıyan dijital şiddet örnekleri

Öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları dijital şiddet olayları, öğrencilerin sosyal medya ve teknolojiyi nasıl bir zorbalık aracı olarak kullandıklarını göstermiştir. Bununla ilgili olarak Levent, sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyal medyada kurdukları gruplar üzerinden arkadaşlarının sırlarını ifşa ettiklerini belirterek şunları ifade etmiştir:

> *"Sekizinci sınıf öğrencilerim, sosyal medyada sınıf adına bir grup oluşturarak sevmedikleri arkadaşlarının sırlarını ifşa ederek zor durumda kalmalarını sağlıyorlardı".*

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (Zehra, Mürsel, Bediş, Fuat) WhatsApp grubu üzerinden yaşanan dışlama olaylarını paylaşarak, öğrenciler arasında dijital şiddetin nasıl bir ayrıştırma aracına dönüştüğünden bahsetmişlerdir. Örneğin Zehra karşılaştığı bir durumu şöyle anlatmıştır: "WhatsApp grubundan kız öğrenci ile ilgili 'erkek arkadaşı var, sınavlarda kopya çekiyor' gibi birçok şey yazmışlar. Ertesi gün okula gittiğimde gruptan çıkarılan öğrencim sınıfta yerini değiştirmek istediğini söyledi". Bu örnek, dijital şiddetin öğrenciler üzerinde psikolojik etkiler bırakabilecek linç, zorbalık ve baskı aracı olarak kullanıldığını ortaya koymuştur. Benzer bir örnekle Hatice, WhatsApp gruplarında dışlanan öğrencilerin nasıl etkilendiğine değinmiştir.

Diğer öğretmenlerden farklı olarak bir köy okulunda görev yapan Gülsüm, öğrencilerinin teknolojik imkanlarının kısıtlı olduğuna ve bu nedenle dijital şiddetle sıkça karşılaşmadığına vurgu yapmıştır. Ancak dijital eğitim oyunlarında yaşanan bir durumu örnek olarak sunmuştur:

> *"Sınıflarda akıllı tahtalar var ve kazanımla ilişkili dijital tabanlı eğitsel oyunlar oynattığımda bazı oyunları daha önceden oynayıp sıralamaya giren kişilerin isim yerine yazdıkları ifadeler (argo ifadeler, hakaretler vb.) bir çeşit şiddet sayılabilir".*

Sosyal medya üzerinden "fake hesaplar" açarak başkalarını kandırma davranışı ile dijital şiddette bulunan öğrencilerini anlatan Elif, kimlikleri üzerinden kişileri aldatma yoluyla yapılan şiddet biçimine dikkat çekmiştir. Özgül ise sınıf içi ortamda dijital şiddete ilişkin verdiği örnekle öğrencilerin teknolojik araçları kullanarak dersi sabote ettiklerini belirtmiştir.

Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içi örneklerinde öğrenciler arasında teknolojik araçların yanlış kullanımından doğan çeşitli zorbalık biçimlerini yansıttıkları söylenebilir. Bu örnekler, dijital şiddetin farklı şekillerde tezahür edebileceğini hem sosyal medya platformları hem de eğitim araçları üzerinden nasıl zarar verici hale gelebileceğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin dijital şiddete müdahale stratejileri

Öğretmenler, sınıf içi ortamda dijital şiddetle karşılaştıklarında çeşitli müdahale yöntemleri kullanmaktadır. Bu yönde Levent, öğrencilerine empati kazandırmak için dijital şiddetin etkilerini anlamalarını sağlamaya çalışmıştır. Bu yöntem ile öğrencilere dijital zorbalığın karşı tarafa verdiği zararları hissettirmeyi amaçlamıştır. Fuat ise dijital şiddet örnekleri karşısında rehberlik servisi ile iş birliği yaparak duruma müdahale ettiğinden bahsetmiştir. Levent ve Fuat, geliştirdikleri bu stratejilerle olayın profesyonel bir destek aracılığıyla çözülmesini hedeflemişlerdir. Benzer şekilde Zehra, dijital şiddete maruz kalan öğrencilere nasıl müdahale ettiğini anlatırken, rehber öğretmen ile iş birliği yaparak birebir görüşmeler düzenleme yaklaşımını öne çıkarmıştır. Elif ise okul yönetimi ve veli ile birlikte çalışarak dijital şiddetle mücadele yolunu seçtiğini ifade etmiştir.

Gülsüm, dijital şiddetle nadiren karşılaştığını dile getirerek bu durumlarda sınıf ortamında doğru ve yanlışı ortaya çıkarmak için tartışmalar yürüttüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde Mürsel, Bediş ve Özgül, sınıf ortamında öğrencilerle görüşmeler yaparak şiddeti uygulayan

ve şiddete maruz kalan her iki tarafın da durumu anlamasına yönelik bilinçlendirmeyi içeren bir müdahale stratejisi geliştirmişlerdir.

Özetle öğretmenlerin müdahale stratejileri birbirlerinden farklılık göstermektedir. Bu durum, sınıf içi ortamda gerçekleşen dijital şiddet olaylarına göre çeşitli ve etkili çözümler geliştirmenin önemli olduğuna işaret etmektedir.

Dijital şiddeti önleme yöntemleri

Dijital şiddeti önleme konusunda öğretmenlerin çoğu, eğitim ve farkındalık yaratmanın önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Fuat, Mürsel, Bediş ve Hatice hem öğretmenler hem de veliler için teknoloji alt yapılı bilgilendirme seminerlerinin yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Fuat görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *"Bu ortamda bilgi yetersizliğini gidermek için biz öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin gerekli birimler aracılığıyla belli süreler aralığıyla video seminerler aracılığıyla bilgilendirilmesi gerekiyor"*. Benzer şekilde Elif, dijital şiddetin temelinde saygı eksikliği ve bilinçsiz kullanım olduğunu düşündüğünden, eğitim yoluyla bu sorunların önüne geçilebileceğini savunmuştur. Bu bağlamda, sosyal medya ve dijital araçların doğru kullanımını öğretmenin dijital şiddeti önlemede kritik bir rol oynadığını vurgulamıştır. Zehra ise medya okuryazarlığı derslerinin önemini vurgulayarak dijital şiddetin önlenmesinde bu derslerin rolünü dijital şiddet farkındalığını artırmayı hedefleyen etkili bir önlem olarak belirtmiştir.

Gülsüm, okulda dijital şiddeti önlemeye yönelik uzmanlar tarafından belirli aralıklarla bilgilendirme toplantılarının yapıldığını belirtmiştir. Bu toplantıların, dijital şiddeti önlediğini bu sebeple ek bir desteğe ihtiyaç duymadığını ifade etmiştir. Özgül ise ortaokul öğrencilerinin dijital şiddete sebep olabilecek olaylarda bulunmadığını bu nedenle bilgilendirme için herhangi bir desteği gerekli görmediğini belirtmiştir.

Dolayısıyla Levent, Fuat ve Zehra dışındaki öğretmenlerin dijital şiddeti önleme yöntemlerine baktığımızda genel olarak eğitim ve farkındalık yaratma üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Mürsel, Bediş ve Elif ise sürekli eğitim ve bilgilendirme programlarının önemini vurgularken, Gülsüm dışarıdan uzman desteğine dayalı bilgilendirme toplantılarının yeterli olduğunu düşünmektedir. Özgül ise öğrencilerinin dijital şiddetle ilgili ciddi bir sorun yaşamaması nedeniyle ek bir önleme stratejisine ihtiyaç duymamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Dijital şiddet, günümüzde özellikle öğrenciler arasında yaygınlaşan ve zarar verici sonuçlara yol açan bir şiddet türü olarak ele alınabilir. Bireylerin çevrimiçi ortamlarda sosyal medya, mesajlaşma platformları ve diğer dijital araçlar aracılığıyla maruz kaldıkları tehdit, hakaret, dışlanma ve manipülasyon gibi davranışlar, dijital şiddet olarak tanımlanmaktadır (Gar & Cantu-Ortis, 2021; Vandebosch & Van Cheemput, 2009). Fuat, Levent ve Hatice, sınıflarında dijital şiddetle karşılaştıklarında özellikle sosyal medya ve mesajlaşma uygulamaları üzerinden yapılan zorbalıkların öğrenciler üzerinde olumsuz psikolojik etkiler bıraktığını vurgulamaktadır. Levent'in belirttiği gibi öğrenciler arasında WhatsApp grupları kurularak arkadaşlarının sırlarının ifşa edilmesi yaygın bir dijital zorbalık biçimi olarak ortaya çıkmaktadır.

Dijital şiddetle mücadelede, öğretmenler genellikle rehber öğretmenlerle iş birliği yapma, empati geliştirme ve velilerle iletişime geçme gibi stratejilere başvurmaktadırlar (MacDonald & Roberts-Pittman, 2010). Bu çalışmada öğretmenlerin dijital şiddetle mücadele yöntemleri ilgili alanda yapılan çalışmaları destekleyici niteliktedir.

Dijital şiddetin önlenmesi konusunda öğretmenler ve araştırmacılar, farkındalık yaratma ve eğitim programlarının kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin geneli, dijital şiddetle mücadelede sürekli eğitim seminerlerinin önemine dikkat çekerek hem öğrencilere hem de velilere yönelik bilgilendirme toplantılarının artırılması gerektiğini savunmaktadır. Araştırmalar, bu bulguyu destekleyici nitelikte olup özellikle medya okuryazarlığı derslerinin dijital şiddetin farkındalığını artırmada etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir (Karoğlu & Çılgın, 2020).

Dijital şiddet, sınıf ortamlarında ve gençler arasında giderek yaygınlaşan bir sorun haline gelirken, bu şiddetin önlenmesi için öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin birlikte hareket etmesi önemlidir. Eğitim temelli çözümler, farkındalık yaratma ve iş birliği ile dijital şiddetin etkilerinin azaltılması mümkündür. Sonuç olarak, dijital şiddetle mücadelede öğretmenlerin rolü kritik öneme sahiptir. Dijital şiddetin önlenmesinde, dijital platformların doğru kullanımı, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve tüm paydaşların bu konuda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Arendt, H. (1970). *On violence.* New York: Harcourt, Brace & World.

Betts, L. R. (2015). Cyber bullying behaviours. *Encyclopedia of Information Science and Technology* . 6727–6735.

Bourdieu, P. (2001). *Eril tahakküm* (D. Şahiner, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.

Gar, G., & Cantu-Ortiz, F. J. (2021). Digital violence against women: A time series analysis. 2nd European Symposium on Software Engineering (ESSE)

Gürhan, N. (2017). Her Yönü ile Akran Zorbalığı. *Türkiye Klinikleri. J Psychiatr NursSpecial Topics,* 3(2),175-81.

Harris, B., & Vitis, L. (2020). Digital intrusions: technology, spatiality and violence against women. *Journal of gender-based violence*, 4(3), 325-341.

Harris, T. E. (2003). Object-directed aggression and its implications for understanding human behavior. Journal of Social Behavior and Personality, 15(3), 89-104.

Heise, L., & Manji, K. (2016). *Social norms, gender norms, and adolescent girls:* A brief guide.

Karoğlu, T. T., & Çılgın, M. (2020). Lise öğrencilerinin siber zorbalığı ve siber mağduriyeti üzerine bir çalışma. *Journal of Social Sciences and Education*. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1118822

MacDonald, C. D. & Roberts-Pittman, B. (2010). Cyberbullying among college students: Prevalence and demographic differences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 9, 2003–2009.

Marx, K. (2005). 1844 ekonomik ve felsefi el yazmaları (Y. Onay, Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* Blackwell. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/246876123_Olweus_D_1993Bullying_at_school_W hat_we_know_and_what_we_can_do_Malden_MA_Blackwell_Publishing_140_pp_2500

Özbay, A. (2013). Ergenlerde siber zorbalık, siber mağduriyet, aleksitimi ve öfke ifade etme biçimleri arasındaki ilişki. *Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi,* İstanbul, Türkiye.

Öztekin, H. (2015). Yeni medyada nefret söylemi: ekşi sözlük örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 8(38), 925- 936.

Smith, R. (2012). Race and ethnicity in the United States. New York: Routledge.

Taştekin, E. ve Bayhan, P. (2018). Ergenler arasındaki siber zorbalığın ve mağduriyetin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 5(2), 21-45.

UN Women. (2020). The shadow pandemic: Violence against women during COVID-19. United Nations.

Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media & Society,* 11(8), 1349–1371.

Vardal, Z. B. (2015). Nefret söylemi ve yeni medya. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi,* 2(1), 132-156.

Vogels, E. A. (2022). Teens and cyberbullying. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/internet/2022/12/15/teens-and-cyberbullying-2022/#fn92711-1 Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45(7), 1308-1316. [DOI: 10.1111/j.1469-7610.2004.t011-00311.x]

Walby, S. (1990). Theorizing patriarchy. Oxford: Basil Blackwell.

Weber, M. (1978). Economy and society: An outline of interpretive sociology (G. Roth & C. Wittich, Eds.). University of California Press.

World Health Organization (WHO). (2021). Addressing violence against children, women, and elderly people during the COVID-19 pandemic.

Ybarra, M.L., Mitchell, K.J., Wolak, J. ve Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to Internet harassment: findings from the Second Youth Internet Safety Survey. Pediatrics, 118 (4), 1169-1177.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Öğrenme Stratejileri ile İlgili Çalışmaların Bibliyografyası

Yüksek Lisans Öğrencisi Esra Yılmaz

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. Sami Baskın

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doi: 10.5281/zenodo.14714920

Özet

Rebecca Oxford, 1990'da kendisinden önce yapılan araştırmaları da göz önünde bulundurarak Language Learning Strategy System adını verdiği bir öğrenme stratejileri şeması yayımladı. Oxford'un bu çalışmasında, dil öğrenme sürecindeki öğrencilerin bireysel tercihleri ve öğrenme stilleri belirli kategorilere ayrılarak tasnif edilmiştir. Bu kategoriler, her biri üç alt kategoriye sahip olan doğrudan stratejiler (bellek, bilişsel, telafi) ile dolaylı stratejilerdir (üstbilişsel, duyuşsal, sosyal). Oxford, bu tasnifine dayanan bir de veri toplama envanteri geliştirip adını Language Learning Strategy Inventory (dil öğrenme stratejileri envanteri) adını verdi. Bu envanter, dil öğrenenlerin stratejik davranışlarını değerlendirmek ve bu stratejilerin hangi düzeyde kullanıldığını belirlemek için kullanılmaktadır. Bu envanterle birlikte dil öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmaların sayısı artmış, süreç içerisinde yeni yeni ölçme araçları da türemiştir.

Bu çalışmada Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi ile ilgili yayımlanan dil öğrenme stratejileri konulu makaleler ve lisansüstü tez çalışmaları meta-analiz yöntemi ile bir araya getirilerek Türkçe öğretimi ile ilgili hangi konuların nasıl araştırıldığına bakılmıştır. Veriler, ''Google Schoolar" ve "YÖK Tez'' esas alınarak toplanmıştır. Veri toplamada ''Dil öğrenme stratejileri'' ve ''Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi'' anahtar kavramları esas alınmıştır. Bu niteliğe uygun 21 tane makale ve 14 tane lisansüstü tez çalışması; yayın türü, araştırma modeli, göz önünde bulundurulan değişkenler gibi faktörler bakımından incelenmiştir.

Bu makale ve tezlerde genellikle görüşmeler yoluyla kolayda örnekleme yoluyla veri toplandığı ve cinsiyet, yaş gibi değerlendirmesi nispeten basit değişkenler üzerinde durulduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi, dil öğrenme stratejileri, meta-analiz.

Bibliography of Studies on Learning Strategies Used in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

In 1990, Rebecca Oxford published a schema of learning strategies called the Language Learning Strategy System, building upon previous research. In this study, Oxford categorized the individual preferences and learning styles of students during the language learning process into specific categories. These categories consist of direct strategies (memory, cognitive, compensation), each of which has three subcategories, and indirect strategies (metacognitive, affective, social). Based on this classification, Oxford also developed a data collection inventory named the Language Learning Strategy Inventory. This inventory is used to evaluate the strategic behaviors of language learners and determine the level at which these strategies are employed. Alongside this inventory, the number of studies on language learning strategies increased, and new measurement tools emerged over time.

In this study, articles and graduate theses on language learning strategies published concerning teaching Turkish as a foreign language were collected using the meta-analysis method to examine what topics related to Turkish teaching have been researched and how. Data was collected based on "Google Scholar" and "YÖK Thesis" repositories. The keywords "Language Learning Strategies" and "Teaching Turkish as a Foreign Language" were used as the basis for data collection. A total of 21 articles and 14 postgraduate theses fitting this criterion were examined in terms of factors such as publication type, research model, and variables taken into consideration. It was observed that in these articles and theses, data was mostly collected through interviews and convenience sampling, focusing on relatively simple variables such as gender and age.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Language Learning Strategies, Meta-Analysis.

Giriş

Dil öğrenme stratejileri, bireylerin yeni bir dili etkili bir şekilde öğrenmek için başvurdukları yöntem, teknik ve taktikleri ifade eder. Wenden (1987) bu stratejileri, öğrenme sürecinde kullanılan çeşitli işlemler olarak tanımlarken Oxford (1990) öğrenme stratejilerini, öğrenme sürecini kolaylaştıran ve öğrenilen bilgilerin farklı durumlara transfer edilmesini sağlayan davranışlar olarak ele alır. Stratejiler, öğrencilerin hem bilgiye ulaşmalarını hem de bu bilgiyi anlamlandırmalarını, saklamalarını ve gerektiğinde yeniden hatırlamalarını sağlarlar.

Dil öğrenme stratejilerinin tarihsel gelişimine bakıldığında 1960'larda Aaron Carton'un çıkarım stratejisiyle alanda bir kıvılcım yakıldığı görülür. 1970'lerde Stern ve Naiman gibi araştırmacılar, başarılı dil öğrenenlerin aktif bir yaklaşım sergilediklerini ve dili bir iletişim aracı olarak algıladıklarını belirlemişlerdir. 1980'lerde O'Malley ve Oxford, öğrenme stratejilerini üstbilişsel, bilişsel ve sosyal/duyuşsal olarak sınıflandırarak bu stratejilerin dil yeterliliğine etkisini incelemiştir (Chen, 2005). 1990'lara gelindiğinde Oxford'un geliştirdiği *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) ortaya çıkmıştır. Bu envanter, alanda bir fırtına estirir, birkaç dile çevrili ve şimdiye kadar yapılan araştırmaların büyük çoğunluğuna veri

toplama aracı işlevi görür. Bu envanter, Cesur ve Fer tarafından 2007'de Türkçeye uyarlanmıştır. Oxford'un çalışması kadar olmasa da alanda ses getiren başka eserler şunlardır:

Strategies in Learning and Using a Second Language: Andrew D. Cohen'in bu çalışması, ikinci dil öğreniminde kullanılan stratejileri kapsamlı bir şekilde ele alarak öğrenicilerin dil becerilerini geliştirme sürecindeki stratejik yaklaşımlarını inceler. Bu kitap, dil öğrenme sürecinde strateji kullanımının nasıl geliştirilebileceğine dair teorik ve pratik bilgiler sunar.

Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context: Oxford'un bu eseri, dil öğrenme stratejilerinin öğretim ve araştırma süreçlerinde öz-yönetimli öğrenmeye olan katkısını ele alır. Öz-yönetim (self-regulation) çerçevesinde stratejilerin kullanımını detaylandırarak öğretmenlerin ve araştırmacıların dil öğrenicilerinin kendi öğrenme süreçlerini nasıl kontrol edebileceğini anlamalarına yardımcı olur.

Language Learning Strategies and Academic Achievement of English Department Students: Bu çalışma Wulan Agustin, Achmad Yudi Wahyudin ve Shaleha Isnaini tarafından yürütülmüştür. İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin akademik başarıları ile dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Çalışma, strateji kullanımı ile akademik performans arasındaki korelasyonu inceleyerek başarılı dil öğrenme süreçlerini açıklar.

Correlational Study of Language Learning Strategies and English Proficiency of University Students in an EFL Context: Anggarista ve Wahyudin'in bu araştırması, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil yeterliliği ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışma, dil öğrenme stratejilerinin İngilizce yeterliliği üzerindeki etkilerini belirleyerek EFL (English as a Foreign Language) bağlamında öğrenci başarısını artırmada strateji kullanımının önemini vurgulamaktadır.

Türkiye menşeli makale biçimindeki araştırmalar arasında ise şu çalışmalar öne çıkmaktadır:

Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching: Hismanoglu'nun 500'den fazla alıntılanan bu çalışması, yabancı dil öğrenme ve öğretim süreçlerinde dil öğrenme stratejilerinin önemini ele alır. Öğrencilerin başarılı olmalarına katkıda bulunan stratejilerin türlerini ve öğretmenlerin bu stratejileri derslerine nasıl entegre edebileceklerini tartışır. Çalışma, dil öğretmenlerine yönelik pratik öneriler sunarak, stratejilerin etkili kullanımı konusu onları yönlendirir.

The Relationship between Language Learning Strategies, Gender, Proficiency, and Self-Efficacy Beliefs: A Study of ELT Learners in Turkey: Yılmaz, bu araştırmasında dil öğrenme stratejileri ile cinsiyet, dil yeterliliği ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Türkiye'deki İngiliz Dili Eğitimi (ELT) öğrencilerini temel alan bu çalışma, farklı öğrenci gruplarının strateji tercihlerini analiz ederek dil öğrenme sürecinde stratejilerin etkisi hakkında önemli bulgular sunmaktadır.

Language Learning Strategies of Language E-Learners in Turkey: Bu çalışma, Türkiye'de çevrim içi dil öğrenen öğrencilerin kullandığı dil öğrenme stratejilerini araştırmaktadır. Solak ve Çakır, çevrim içi öğrenme ortamlarının strateji kullanımına olan etkilerini incelemiş, e-öğrenme bağlamında etkili strateji kullanımına dair önemli bulgulara erişmişlerdir. Çalışma, dijital öğrenme araçlarıyla dil öğrenme stratejilerini nasıl bütünleştirilebileceğini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

An Investigation of Undergraduates' Language Learning Strategies: Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini inceleyerek strateji tercihleri ile akademik başarı

arasındaki ilişkiyi analiz etmektedir. Hakan ve arkadaşları, farklı strateji türlerinin kullanım sıklığını değerlendirerek, üniversite düzeyindeki dil öğrenme süreçlerine katkı sağlayabilecek stratejik yaklaşımlar hakkında bilgi vermektedir.

Dil öğrenme stratejilerini konu edinen Türkiye'deki araştırmaların çoğunda Oxford (1990) tarafından geliştirilen "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" kullanılmıştır (Baysal, 2020).

Yöntem

Sınırlılıklar

Dil öğretim stratejileri ile Türkçe yapılan yayınların son 20 yılı dikkate alınmıştır. İçinde bulunduğumuz yıl henüz tamamlanmadığı için 2024 yılına ait veriler dikkate alınmamıştır.

"Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi" ile ilgili "Dil öğrenme stratejileri" kavramlarını esas alan çalışmalara bakılmıştır. Diğer çalışmalar, göz ardı edilmiştir.

Veri Toplama: Veriler, Google Scholar ve YÖK Tez veri tabanlarından ilgili anahtar kelimeler kullanılarak toplanmıştır.

Veri Analizi: Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimini konu edinen dil öğrenme stratejileri araştırmaları meta-analiz yöntemi ile ele alınmıştır. Meta-analiz, aynı konuda yapılmış farklı çalışmalardan elde edilen verileri sistematik ve nicel bir şekilde inceleyerek genel bir sonuç çıkarır (Glass, 1976). Özellikle psikoloji, eğitim, tıp, sosyal bilimler gibi alanlarda sıkça kullanılır. Bu araştırmada da söz konusu niteliği taşıyan araştırmaların yayın türü, örneklem/çalışma grubu, araştırma modeli/yöntemi, veri toplama araçları, dikkate alınan değişkenler bakımından incelemesi yapılmıştır.

Bulgular

1.Türkçenin bir yabancı bir dil olarak öğretimi konusunda gerçekleştirilmiş akademik araştırmalar: Dil öğretim stratejileri ile Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi konusunda son 20 yılda yapılan yayınların dağılımı şöyledir:

Tablo 1: Çalışmaların yayın türü

Yayın Yılları													
Araştırma Türü	2004	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2023	f	%
Makale	-	1	1	1	2	1	5	1	4	3	2	21	%59,99
Yüksek Lisans Tezi	1	-	1	3	-	-	1	2	-	1	1	10	%28,57
Doktora Tezi	-	-	-	-	1	1	-	-	-	1	-	4	%11,42
Toplam	1	1	2	5	2	6	2	6	3	5	4	35	100,00

Tablo 1 incelendiğinde Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi konusunda toplamda 21 makalenin olduğu, bunun da tüm araştırma türlerinin %59,99'ına denk geldiği tespit

edilmiştir. Makale bazında en çok yayın 2018 ve 2020 yıllarında yapılmıştır. Makaleleri yüksek lisans tezleri takip etmektedir. Yüksek lisans tezleri, toplamda 10 adet ile araştırmaların %28,57'sini oluşturmuştur. 2015 yılı 3 yüksek lisans tezi ile en çok yayın yapılan dönem olmuştur. Bunun dışında, diğer yıllarda düzensiz bir dağılım görülmektedir. Bu konu ile ilgili sadece 4 doktora tezi bulunmaktadır. Yani araştırmaların %11,42'si doktora tezi olarak hazırlanmıştır. Bu durum, doktora düzeyindeki araştırmaların daha sınırlı olduğunu, dil öğretim stratejileri ile ilgili araştırmaların daha çok makale düzeyindeki çalışmalarla yayımladığını göstermektedir. Yapılan ve incelenen yayınların listesi şöyledir:

1.1. Makaleler

1. Akın, H. (2016). Cinsiyet faktörünün yabancı dil olarak Türkçe öğrenim stratejilerine etkisi (Bosna Hersek Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi.* 5(2), 1021-1032.

2. Alan, S., Gökmen, E., Peçenek, D., Özdemir, H. (2020). Türkçe öğrenen yabancıların kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi.* 60(2), 752-775.

3. Altunkaya, H. ve Uyan, Ö. (2020). Dinleme üstbiliş stratejisi öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*. 9(1), 68-87.

4. Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin dilbilgisine yönelik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Dil Dergisi.* 169(1), 67-110.

5. Alyılmaz, S., ve Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin okuma becerilerine yönelik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi.* 6(1), 363-381.

6. Bayezit, H. ve Çubukçu, F. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 15(1), 25-47.

7. Bolluk, D. ve Bağcı, H. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 16(2), 448-463.

8. Eyüp, B. ve Demirel, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kelime öğrenme stratejileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 33, 33-50.

9. Göçer, A. (2017). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(1), 121-142.

10.Gülkaya, M. ve Yıldırım, H. (2023). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme Stratejilerine Dayalı Etkinliklerin Öğrenci Görüşlerinden Hareketle Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi.* 3(2), 112-131.

11.Gün, M. ve Yalçın, Ç. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan c1 seviye ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin üst bilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies Dergisi.* 7(1), 211-224.

12.Hasırcı, S. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin dil öğrenme stratejileri açısından incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi.* 5(2), 314-333.

13.Memiş, M. (2019). Yabancılara Türkçe öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(28), 275-300.

14.Nazarı, N. ve Gürlek, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afgan öğrencilerin sözcük öğrenme stratejileri. *Dilbilim Dergisi.* 37, 89-104.

15.Özbay, M. ve Boylu E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi.* 2(4), 82-96.

16.Özdemir, A. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dilbilgisi öğrenmede strateji tercihleri. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi.* 9(19), 210-226.

17.Şeref, İ.ve Şeker, Z. (2017). Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde bilişüstü stratejileri kullanma ile ilgili görüşleri. *Journal of International Social Research*. 10(52), 819-827.

18.Temür, N. ve Dündar, Ş. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Telafi Stratejilerini Destekleme Durumları. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi.* 12, 1269-1288.

19.Tok, M. ve Yığın, M. (2014). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 41, 265-276.

20.Varışoğlu, M.C. (2017). Türkçe öğrenen Litvanyalı öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi.* 59, 533-546.

21.Varışoğlu, M.C. (2018). Sosyal- Duygusal dil öğrenme stratejileri ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki yeri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi.* 7(1), 379-396.

1.2. Tezler

1.2.1 Yüksek Lisans Tezleri

1.Barut, A. (2015*) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

2.Baz, D. (2019) *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kullandıkları dil öğrenme stratejileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

3.Boylu, E. (2015) *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

4.Harputoğlu, Burcu. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe ve ana dil Türkçe ders kitaplarında öğrenme stratejilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

5.Keskin, D. (2019) *Dil öğrenme stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde öğrenenlere etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

6.Mohammad, Q. (2014) *Jawaharlal Nehru Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

7.Silahsızoğlu, E. (2004) Öğrenme stratejileri ve teknikleri bağlamında yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretim süreçlerine karşılaştırmalı bir bakış. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

8.Şenel, A. (2021) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşım temelli dil öğrenme stratejilerine uygun etkinliklerin dinleme becerisine yönelik başarıya etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

9.Yalçın, Ç. (2018) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin dil öğrenme stratejileri açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

10.Zereyalp, S. (2023) *Türkçe öğrenen Suriyeli kadınların dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.

1.2.2. Doktora Tezleri

1.Aydın, M. (2021) *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dil öğrenme stratejileri eğitiminin pedagojik alan bilgisine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

2.Demirekin, M. (2017) *Yabancı dil olarak Türkçenin anlamlandırılmasında kelime ve dil öğrenme stratejileri kullanımı.* Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

3.Sefer, A. (2021). *İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitimle dinleme stratejilerinin öğretimi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

4.Şengül, K. (2016) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarıya, kalıcılığa ve Türkçeye yönelik tutuma etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

2. Türkçenin bir yabancı bir dil olarak öğretimi konusunda gerçekleştirilmiş akademik araştırmaların örneklem ve çalışma grupları: Örneklem ve çalışma grubu verinin nereden elde edildiğini gösteren önemli bir veridir. Aynı zamanda çalışma grubunun büyüklüğü ele alınan sorunun genelleme yapacak kadar geniş olup olmadığını da gösterir. Bu yüzden yapılan araştırmaların örneklem ve çalışma grupları ele alınmıştır.

Tablo 2. Araştırmaların Örneklem Özellikleri Açısından Dağılımı

	Değişken	f	%
Çalışma Grubu	Üniversite Hazırlık Öğrencisi	15	42,85
	Üniversite Öğrencileri (Diğer)	8	22,85
	Ders Kitapları	5	14,28
	Öğretim Elemanları	3	8,57
	Kuramsal Çalışma	1	2,85
	İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğretim Görevlisi	1	2,85
	Lise Öğrencileri	1	2,85
	Suriyeli Kadınlar	1	2,85
	TOPLAM	35	100
Örneklem Türü	Örneklem Türü Belirtilmemiş	22	62,85
	Kolay Ulaşılabilir Örnekleme	5	14,28
	Uygun Örnekleme	3	8,57
	Amaçlı Örnekleme	2	5,71
	Ölçüt Örnekleme	2	5,71
	Kümeleme Örnekleme	1	2,85
	TOPLAM	35	100

Tablo 2'de dil öğrenme stratejilerini konu edinen çalışmalardaki çalışma grubu ve örneklem türüne ilişkin veriler yer almaktadır. Ele alınan çalışmalardaki çalışma gruplarının 15 tanesi (%42,85) üniversite hazırlık grubu öğrencilerinden oluşmaktadır. Üniversite hazırlık grubu; TÖMER, DİLMER, Türk Kültür Merkezi gibi kurumlarda lisans veya lisansüstü eğitim öncesi aşamada Türkçe öğrenen bireylerden oluşmaktadır. Yapılan araştırmalar daha çok bu grup ile ilgilidir. Çalışma grubunun 8 tanesi (%22,85) üniversitelerin çeşitli fakültelerindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Bunlar, genellikle Türkçe öğrenmiş ve lisans veya yüksek lisans eğitimlerine devam edenlerdir. Ders kitaplarını konu edinen 5 (%14,28) çalışma bulunmaktadır. Bunlar ders kitaplarını stratejiler bakımından incelemektedir. Ayrıca 1 tane (%2,85) çalışma da kuramsaldır. Bu çalışmalar doküman analizleri ile daha önce yapılan araştırmaları esas alarak bir sonuca varmıştır.

İncelenen araştırmaların 22'sinde (%62,85) çalışma grubunun nasıl tespit edildiğine dair bilgi bulunmamaktadır. Bu yüzden tabloda örnekleme türüne belirtilmemiş olarak kodlanmıştır. Çalışma grubunu nasıl belirlediğini belirten araştırmalarda en çok kolay ulaşılabilir örnekleme (%14,28) tercih edilmiştir. Bunun temel nedeni kolay ulaşılabilir örneklemenin hızlı veri toplamaya izin vermesidir. Uygun, amaçlı, ölçüt ve kümeleme örnekleme türlerine (%22,84 toplam) daha az yer verilmiş olması, araştırmaların metodolojik derinlikten yoksun olabileceğini düşündürmektedir.

3. Türkçenin bir yabancı bir dil olarak öğretimi konusunda gerçekleştirilmiş akademik araştırmaların model ve yöntemleri açısından dağılımı: Araştırmaların model ve yöntemleri açısından incelenmesi onların nasıl gerçekleştiğini ortaya çıkarır. Yapılan araştırmalar model ve yöntemleri açısından incelendiğinde ortaya Tablo 3'teki bilgiler çıkmıştır.

Tablo 3. Araştırmaların Model ve Yöntemleri Açısından Dağılımı

Araştırma Yöntemi	Araştırma Modeli	f	%
Nicel Araştırma Yöntemi	Tarama Modeli	5	35,71
	Betimsel Tarama Modeli	5	35,71
	Anket	1	7,14
	İlişkisel Tarama Deseni	1	7,14
	Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Model	1	7,14
	Modeli belirtilmemiş	1	7,14
	TOPLAM	14	100
Nitel Araştırma Yöntemi	Durum Çalışması	3	24,99
	İçerik Analizi	2	16,99
	Betimsel Desen	1	8,33
	Doküman Analizi	1	8,33
	Görüşme	1	8,33
	Olgu Bilim	1	8,33
	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	1	8,33
	Modeli belirtilmemiş	2	16,66
	TOPLAM	12	100
Karma Araştırma Yöntemi	Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Model	3	37,5
	Açımlayıcı Sıralı Desen	2	25
	Betimsel Tarama	1	12,5
	Deneysel Çalışma	1	12,5
	Eylem Araştırması	1	12,5
	TOPLAM	8	100
Diğer	-	1	100
	TOPLAM	1	100

Tablo 3'e göre araştırmaların %39,99'i nicel, %34,28'i nitel ve %22,85'i karma araştırma biçimindedir. Bunun yanında 1 çalışmada araştırma modeline yer verilmemiştir.

Nicel araştırmalarda tarama modeli (%35,71) ve betimsel tarama modeli (%35,71) eşit oranda kullanılmıştır. Bu durum, çalışmalarda veri toplamak ve mevcut durumu analiz etmek için genellikle betimleyici modellerin tercih edildiğini göstermektedir. Bunun yanında bir çalışmada nicel deyip araştırma modelini belirtmeyen bir çalışma da (%7,14) vardır.

Nitel yöntemlerde durum çalışması %24,99 ile en sık kullanılan modeldir. Bu, araştırmaların daha derinlemesine incelendiğini göstermektedir. İçerik analizi (%16,99) ikinci sırada yer alırken, betimsel desen, doküman analizi, görüşme ve diğer modellerin her biri %8,33

oranında temsil edilmiştir. Modeli belirtilmeyen çalışmaların (%16,66) varlığı, nitel yöntemlerde de metodolojik tanımlamada eksikliklerin olduğunu işaret etmektedir.

Karma yöntemlerde öntest-sontest kontrol gruplu model, %37,5 ile en çok tercih edilen yöntemdir. Bu, araştırmacıların iki gruplu karşılaştırmalı analizlere önem verdiğini göstermektedir. Açımlayıcı sıralı desen (%25) ve diğer modellerin (%12,5) daha az tercih edilmesi, karma yöntemlerde belirli bir standardın olmadığını ve çeşitli yaklaşımların denendiğini göstermektedir.

4. Türkçenin bir yabancı bir dil olarak öğretimi konusunda gerçekleştirilmiş akademik araştırmaların veri toplama araçları açısından dağılımı: Veri toplama araçları bir araştırmanın en önemli parçalarındandır. Veriyi elde etmek için kullanılan bu araçlar, araştırmanın sonuçlarını doğrudan etkiler. Bu yüzden doğru bir araç tercih etmek veri sağlığı açısından oldukça önemlidir. Türkçenin bir yabancı bir dil olarak öğretimi konusunda gerçekleştirilmiş akademik araştırmaların veri toplama araçları bakımından incelendiğinde Tablo 4 ortaya çıkmıştır:

Tablo 4. Araştırmaların Veri Toplama Araçları Açısından Dağılımı

Veri Toplama Aracı Kullanma	Veri Toplama Aracı	f	%
Veri toplama Aracı kullananlar	Görüşme	15	25,86
	Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri	8	13,79
	Başarı Testi	6	10,34
	Anket	4	6,89
	Kişisel Bilgi Formu	4	6,89
	Ölçek	4	6,89
	Doküman Analizi	3	5,17
	Günlük	3	5,17
	Tutum Ölçeği	3	5,17
	Bilgi Testi	2	3,44
	Dinleme Testi	1	1,72
	Hazırbulunuşluk Testi	1	1,72
	İçerik Çözümlemesi	1	1,72
	Literatür Taraması	1	1,72
	TOPLAM	58	100
Veri toplama aracı kullanmayanlar	Veri Toplama Aracı Yok	1	100

Tablo 4'te araştırmaların veri toplama araçlarının dağılımı görülmektedir. Görüşmelerle veri toplamak en sık başvurulan yöntemdir. Bu durum, nitel verilerin elde edilmesine yönelik bir eğilimi gösterir. %13,79 ile ikinci sırada yer alan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri, Oxford (1990) tarafından hazırlanmıştır ve 2007 yılında M. Onur Cesur ve Seval Fer tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Rebacca L. Oxford, dil öğrenme stratejileri konusundaki çalışmalarıyla bilinmektedir ve onun geliştirdiği envanter dünya çapında pek çok çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Türkçe çalışmalarda da sıklıkla bu envantere başvurulması, dil öğrenen bireylerin stratejik yaklaşımlarını anlamada etkili bir araç olarak kullanıldığını belgelemektedir. 11,47 ile üçüncü sırada yer alan başarı testleri, çalışmanın

belirli öğrenme çıktıları ve başarı düzeylerini ölçmeye odaklandığını ortaya koymaktadır. 6,55 oranıyla anket, kişisel bilgi formu ve ölçek gibi araçlar, daha çok demografik veya bireysel bilgilerin toplanmasında kullanılmıştır. Bu araçların benzer oranlarda kullanılması, çalışmanın katılımcı profillerini anlamaya yönelik çabalarını yansıtmaktadır. Günlük, doküman analizi ve tutum ölçeği gibi araçlar %4,91'lik oranlarla temsil edilirken, bilgi testi, değerlendirme formları, literatür taraması gibi araçlar %1,63'te kalmıştır bu araçların çalışmanın odak noktası dışında kaldığını yansıtmaktadır.

5. Türkçenin bir yabancı bir dil olarak öğretimi konusunda gerçekleştirilmiş akademik araştırmaların çalışılan değişkenlerin dağılımı: Türkçenin bir yabancı bir dil olarak öğretimi konusunda gerçekleştirilmiş Türkçe akademik araştırmalarda genellikle şu değişkenler (Tablo 5) göz önünde bulundurulmuştur:

Tablo 5. Çalışılan Değişkenlerin Dağılımı

Değişken Türü	f	%
Cinsiyet	19	21,11
Yaş	13	14,44
Kur Düzeyi	7	7,77
Eğitim Durumu	5	5,55
Bilinen Diğer Yabancı Diller	4	4,44
Demografik Özellikler	2	2,22
Uyruk	3	2,22
Ana Dil	2	2,22
Ana Dil Alfabesi	2	2,22
Kültürel Arka Plan	2	2,22
Türk TV Kanallarını İzleme	2	2,22
Türkçe Öğrenilen Kurum	2	2,22
Ülke	2	2,22
Akademik Başarı	1	1,11
Akademik Ortalama	1	1,11
Algılanan Dil Becerisi Algısı	1	1,11
Ana Dilinin Bulunduğu Dil Ailesi	1	1,11
Bursluluk Durumu	1	1,11
Ders Kitabı	1	1,11
Etnik Köken	1	1,11
Kitap Okuma Sıklığı	1	1,11
Lise Türü	1	1,11
Mezuniyet Alanı	1	1,11
Öğretim Tecrübesi	1	1,11
Sorumluluk Bilinci	1	1,11
Türkçe Öğrenme Süresi	1	1,11
Türkçe Öğrenme Yeri	1	1,11
Türkçe Öğrenirken Zorlandığını Düşündüğü Beceri	1	1,11
Türkçeyi Öğrenirken En İyi Olduğunu Düşündüğü Beceri	1	1,11
Türkiye'de Bulunma Süresi	1	1,11
Yeterlik Düzeyi	1	1,11
Değişken türü belirtilmemiş	7	7,77

Tablo 5'in analizine göre değişkenlerin frekans dağılımında en tepede cinsiyet bulunmaktadır. Bu değişkene toplamda 19 kez (%21,11) bakılmıştır. İkinci en yüksek frekansla 13 kez çalışılmış (%14,44) olan yaş değişkeni vardır. Kur düzeyi 7 kez (%7,77), eğitim durumu ise 5 kez (%5,55) yer almıştır. Bu durum, dil öğrenim süreçlerinde bireylerin öğrenme düzeylerinin önemine işaret eder. Bilinen diğer yabancı diller değişkeni 4 kez (%4,44) kullanılırken, uyruk, ana dil ve kültürel arka plan gibi değişkenler 2 ya da daha az kez yer almıştır. Bu, dil öğreniminde kültürel ve dilsel geçmişin göreceli bir durum olduğunu işaret etmektedir. ''Kitap okuma sıklığı'', ''Sorumluluk bilinci'', ''Etnik köken'' gibi değişkenler yalnızca 1 kez yer almıştır. Bu durum, kolay ulaşılabilir ve değerlendirmesi nispeten basit olan değişkenlerin sıklıkla araştırmalara konu olduğu, ama sorumluluk bilinci gibi kişisel ve etnik köken gibi eleştiriye açık konulardan uzak durulduğu anlamına gelmektedir.

Sonuç

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi ile ilgili stratejilerin kullanımı genellikle görüşmeler ve Oxford'un geliştirdiği envanter yoluyla toplanmıştır. Üretilen çalışmaların büyük bir bölümü makale düzeyindedir. Bu çalışmalar genellikle öğrencilerin dil öğrenirken kullandığı stratejileri tespit etmekle sınırlıdır. Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde kaliteyi ve verimliği arttırmak için strateji öğretimine yer veren akademik çalışmalar da yapılmalıdır. Zira strateji kullanımını bilen öğrenciler bunları işe koşmada rahatlayacak, öğretmenler ise birim zamanda daha fazla şeyi daha kolay öğretecektir.

Ele alınan çalışmalardaki çalışma gruplarının 15 tanesi (%42,85) TÖMER, DİLMER, Türk Kültür Merkezi gibi kurumlarda lisans veya lisansüstü eğitim öncesi aşamada Türkçe öğrenen bireylerden oluşmaktadır. Bunun temel nedeni söz konusu grubun kolay ulaşılabilir olmasıdır. Araştırmacılar genellikle bu kurumlara gidip hedef gruba envanteri uygulamakta ya da görüşmelerini hızlı bir şekilde yapıp çalışmalarını tamamlamaktadır. Çalışma grubuna erişim zorlaştıkça araştırmaların azaldığı görülmüştür. Örneğin bir merkezde toplanmamış öğrenciler ile ilgili yapılan araştırmaları sadece 8 tanedir (%22,85).

İncelenen araştırmaların 22'sinde (%62,85) çalışma grubunun nasıl tespit edildiğine dair bilgi bulunmamaktadır. Bu durum, araştırmaların metodolojik derinlikten yoksun olabileceğini düşündürmektedir.

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimini konu edinen dil öğretim stratejileri araştırmaları genellikle nicel (%39,99) veya nitel (%34,28) araştırma biçiminde gerçekleşmiştir. Her iki durumu birlikte kullanan karma araştırmaların sayısı (%22,85) daha azdır. Nitel araştırmalarda veri toplamak en çok görüşmelerle gerçekleşmiştir. Bununla birlikte nicel araştırmalar genellikle 2007 yılında M. Onur Cesur ve Seval Fer tarafından Türkçeye uyarlan Oxford'un (1990) Dil Öğrenme Stratejileri Envanterini kullanmıştır.

Yapılan çalışmalarda araştırmalar genellikle alana çok fazla katkısı olmayan cinsiyet, yaş gibi değişkenlere odaklanılmıştır. Oysa Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminin öğrenenlerin ana dili, kişisel özellikleri gibi sahaya doğrudan etkisi olabilecek konulara odaklanması gerekir. Bu çalışmalar örneğin Araplara Türkçe öğretirken şu stratejiler öğretmeyi kolaylaştırmaktadır, şunlar kişilerin ana dilindeki şu durumla çatışmaktadır gibi sonuçlar elde etmelidir ki alana bir katkıları olabilsin.

Kaynakça

Baysal, E. A. (2020). Türkiye'de dil öğrenme stratejileri konusunda yapılan çalışmaların incelenmesi: Meta değerlendirme. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*. 3(1), 13-27

Cesur, M. O. ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir?. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 49-74

Chen, Y. C. (2005). The research history and trend of language learning strategies. *Chaoyang Journal of Humanities & Social Sciences*, 3(2), 57-98.

Hakan, K., Aydin, B., ve Bülent, A. (2015). An investigation of undergraduates' language learning strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 1348-1354

Hismanoglu, M. (2000). Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. *The Internet TESL Journal*, 6(8), 12-12

Lee, C. K. (2010). An overview of language learning strategies. *Annual Review of Education. Communication & Language Sciences*, 7, 132-152

Oxford, RL (2016). *Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context*. Routledge. New York

Solak, E. ve Çakır, R. (2015). Language learning strategies of language e-learners in turkey. *E-learning and Digital Media,* 12(1), 107-120

Yılmaz, C. (2010). The Relationship between Language Learning Strategies, Gender, Proficiency, and Self-Efficacy Beliefs: A Study of ELT Learners in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2(2), 682-687

Eğitsel Oyunların Sözcük Öğretimi Üzerindeki Etkileri ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Analizi: Bir Meta Sentez Çalışması

Doç. Dr. Sami Baskın

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doktora Öğrencisi Dinçer Bektaş

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doi: 10.5281/zenodo.14714930

Özet

Sözcük öğretiminde süreci sıkıcılıktan uzaklaştırmanın pek çok yolu vardır. Film izlemek, oyun oynamak, bireylerle ve çevre ile tanışmak… Bunların arasında oyun oynamak zevk ve eğlence unsurları barındırdığından bireylerin dikkatini çekme ve süreci eğlenceli hale getirmesiyle ön plana çıkar. Ancak her oyun sözcük öğretimi için uygun değildir. Bunun için öğrenme sürecini hazırlayanlar, oyunları ya derse uyarlamalı ya da derse uygun yeni bir oyun üretmelidir. Ders sürecine uygun olan bu oyunlara eğitsel oyunlar denir.

Bu çalışmanın amacı, eğitsel oyunların sözcük öğretimi üzerindeki etkisini tespit etmeye yönelik hazırlanmış olan lisansüstü tezlerinin sonuç ve önerilerini meta sentez yöntemiyle ele alıp benzerlik ve farklılıklarını belirlemektir.

Meta sentez; belirli bir alanda yapılan çalışmaları derinlemesine inceleyerek bu çalışmaların benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyan, elde edilen bulguları bütünsel olarak yorumlayarak yeni sonuçlara ulaşmayı sağlayan bir araştırma yöntemidir (Polat & Ay, 2016).

Verilerin toplanması için öncelikle anahtar sözcükler belirlenmiş ve bu anahtar sözcükler sadece eğitim alanında yapılan tezler için kullanılmıştır. Tezlere ulaşmak için Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (tez.yok.gov.tr) resmi sitesinin veri tabanından yararlanılarak araştırmaların başlık ve özet alanları incelenmiştir. Sayfada yer alan filtreleme özellikleri kullanılmış, belirlenen tarih aralığı ve anahtar sözcüklere göre arama yapılmıştır. 2000 yılından günümüze değin yapılan, tez adı veya özet bölümünde "eğitsel oyun" ifadeleri bulunan çalışmalar belirlenmiştir. 222 teze ulaşılmış, bunlardan eğitim ile ilgili olmayan 13 tez çıkarılmış ve 209 tez çalışmaya dâhil edilerek konuları incelenmiştir. Bu 209 tez içinden "eğitsel oyunların dil öğretimine etkisi" alanında çalışılmış 51 tez tespit edilmiştir. Bunların da sadece 22 tanesi (2 doktora, 20 yüksek lisans) sözcük öğretimini ele almıştır.

Eğitsel oyunların sözcük öğretimine etkisi özelinde incelenen çalışmaların çoğunluğunda etkinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Araştırmaların büyük bir kısmının eğitsel oyunların akademik başarı, kalıcılık, erişi düzeyi, öğrenme düzeyi ve öğrenci tutumu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olduğu söylenebilir.

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan diğer varlıklar ile etkileşimde bulunarak iletişim kurar. İletişim, duygu ve düşüncelerin aktarımı olarak düşünüldüğünde sahip olunan dilin iletişimdeki önemi bir kat daha artmaktadır. Nitekim insan sahip olduğu dili sayesinde düşünmekte ve yine dili sayesinde düşüncelerini aktarabilmektedir. Dil öğrenmenin temelinde sözcükler ve onların kullanım becerisi vardır. Sözcükler, dil öğrenme sürecinin en temel unsurudur. Kişiler, çevreleri ile ilkin sözcükler aracılığıyla iletişim kurarlar. Bireyin kendini ifade edip iletişim kurabilmesi için yeterli kelime dağarcığına sahip olması gerekmektedir (Özbay& Melanlıoğlu, 2008). Basit, bir bakıma ilkel ve bir iki kelime ile başlayan süreç, pratikler yaptıkça gelişir ve olgunlaşır. Bu yüzden sözcük öğretimine, ayrı bir ihtimam gösterilmeli, kişilerin farklı yollarla kelimelerle tanışmalarına zemin hazırlanmalıdır.

Dil ve sözcük öğretiminde kullanılabilecek olan, süreci sıkıcılıktan uzaklaştıran araçların başında oyunlar gelir. Oyun, bireylerin zihinsel, duygusal ve bedensel yeteneklerini geliştiren ve içerisinde zevk ve eğlence unsurları taşıyan eğitimsel nitelikleri bulunan etkinliklerdir (Aykaç, 2005). İnsanlık tarihi kadar eski olduğu düşünülen oyun kavramının insanların hayatında kültürden daha önce var olduğu iddia edilmektedir (Güneş, 2015). Oyun iyi vakit geçirilmesini sağlayan ve genelde kuralları belli olan, kişiyi düşünmeye iten ve hedefe ulaşmak için en etkili yolun ve araçların kullanıldığı eğlenceli bir etkinlik olarak ifade edilebilir (Güneş, 2015; Sarı & Altun, 2016). Çoban(2006) tarafından belli bir amaca yönelik olarak, fiziksel ve zihinsel yeteneklerle belirli bir yer ve zaman içerisinde, kendine özgü kurallarla yapılan, sosyal uyumu, zekâ ve beceriyi geliştiren, aynı zamanda eğlendiren etkinlikler olarak tanımlanan oyun; TDK Türkçe Sözlük'te (2005, s.1526) "Vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan eğlence" şeklinde açıklanmaktadır.

Oyunlar; amaç, işlev, uygulama özellikleri gibi işlevlere göre sınıflandırılmaktadır. Akandere (2006) oyunları iki grupta sınıflandırmaktadır. Bunların ilki olan çocuk oyunları; nesilden nesile aktarılarak gelen, kültürel izler taşıyan eğlenceli geleneksel oyunlardır. Eğitsel oyunlar ise; eğitim amacı ile oynanan oyunlardır. Eğitsel oyunlarla ders konuları oyun eşliğinde öğretilmeye çalışılır ve temel olarak öğrencinin öğrendiği bilgileri tekrar etmesi ve pekiştirmesi hedeflenir.

Eğitsel oyunlar; öğrenilen bilgilerin eğlenceli bir ortamda pekiştirilmesini sağlayan zihinsel, dilsel etkinliklerdir (Kalfa, 2014). Dilin gelişim sürecinde de oyunlar, birçok açıdan bireye fayda sağlamaktadır. Eğitsel oyunlar, dil öğretiminde sözcük hazinesini zenginleştirmek için de önemli bir tekniktir. Sözcüklerin öğretilmesi için uzun bir süreç gerekir. İlk duyulduğunda kısa süreli belleğe alınan sözcükler, uzun süreli belleğe aktarılmazlarsa çabuk unutulurlar" (Çetinkaya, 2005). Öğretilmesi hedeflenen sözcükler ne kadar farklı etkinliklerle öğrencilere kavratılırsa öğrenme de o kadar kalıcı olacaktır. Genel olarak bu oyunlar telaffuz ve sözcük bilgisini daha iyi pekiştirmek için sınıf içinde uygulanan etkinliklerdir (Demirel, 2008). Uzun bir sürede öğretilebilecek bir sözcüğü oyunla daha kısa bir zamanda ve meraklandırarak öğretmek mümkündür. Oyun etkinlikleriyle dil öğrenenler sözcükleri farkında olmadan edinirler. Ayrıca; dil becerisi gerektiren oyunlar sayesinde sözcük hazinesi zenginleşir, cümleler daha düzgün hale gelir ve kişi kendini daha iyi ifade edebilir seviyeye ulaşır.

Bilişsel ve duyuşsal kazanımlar üzerinde oyuna özgü veya farklı unsurların nasıl bir etkisinin olduğuna dair kapsamlı çalışmalar gerekmektedir. Bu çalışmanın odak noktası ülkemizde tüm eğitim kademelerindeki öğrenciler üzerinde uygulaması yapılan ve eğitsel oyunların

kullanıldığı çalışmalarda hangi unsurların izlenen kazanımlar üzerinde ne tür etkileri olduğunu ortaya koymaktır.

Bu amaçla "eğitsel oyunlarla sözcük öğretimi" üzerine yayınlanan lisansüstü çalışmalar tespit edilerek "eğitsel oyunların sözcük öğretimi üzerindeki etkisi ile ilgili lisansüstü tezlerin analizi" meta sentez yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma araştırmacıların eğitsel oyunların sözcük öğrenme üzerindeki etkilerine dair yapılmış araştırmaların genel bir sonucuna ulaşmalarını sağlayacaktır. Ayrıca; ileride yapılacak olan eğitsel oyunlarla sözcük öğretimi ile ilgili çalışmalara da yol gösterici bir kaynak olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı eğitsel oyunlarla sözcük öğretimi çalışmalarındaki örneklemin, oyunun ve oyuna ait pedagojik unsurların bilişsel ve duyuşsal kazanımlar üzerinde ne tür etkileri olduğunu ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, bugüne kadar alanda yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin meta-sentez yöntemiyle incelenmesi, çalışmalardan elde edilen sonuçlarla daha genel ve daha derin bir bakış açısı ortaya konulması hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda incelenecek çalışmalarda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır.

- Örnekleme özgü unsurlar bilişsel ve duyuşsal kazanımlar üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?
- Oyuna özgü unsurlar bilişsel ve duyuşsal kazanımlar üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?
- Eğitsel Oyunlarla Sözcük Öğretimi çalışmalarındaki pedagojik unsurlar bilişsel ve duyuşsal kazanımlar üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?

Araştırma sorularıyla irdelenmesi amaçlanan önemli nokta çalışmalarda izlenen bilişsel ve duyuşsal öğrenme kazanımlarıdır. Zihinsel süreçlerin etkin olduğu; "akademik başarı, kalıcılık, sözcük edinimi, zihinsel düşünme becerileri, kavram öğrenimi" gibi öğrenmeye yönelik değişkenler bilişsel öğrenme kazanımları iken, duygular, tercihler, değerler, ahlaki kurallar, arzular, güdüler, yönelimler gibi duyguların baskın olduğu "algı, motivasyon, tutum, öz-yeterlilik, kaygı" gibi kazanımlar ise duyuşsal öğrenme kazanımlarıdır (Bümen, 2010; Gömleksiz & Kan, 2012).

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada Türkiye'de eğitsel oyunların sözcük öğretiminde kullanımının etkileri üzerine derinlemesine bir inceleme yapmak için yöntem olarak meta sentez tercih edilmiştir. Meta sentez; belirli bir alanda yapılan çalışmaları derinlemesine inceleyerek bu çalışmaların benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyan, elde edilen bulguları bütünsel olarak yorumlayarak yeni sonuçlara ulaşan bir araştırma yöntemidir (Polat & Ay, 2016). Meta sentezde amaç birden çok çalışmanın bulgularının bütünleştirilmesidir (Aküzüm, 2012; Çoban *vd.*, 2016). Meta sentez, çalışmalardan elde edilen verileri, temalar hâlinde ele alarak bakış açılarını birleştirir.

Meta sentez çalışmalardaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlayan nitel bir çalışma metodudur. Meta sentez çalışmaların taşıması gereken özelikler şöyle sıralanabilir;

- Önceki çalışmalardan farkı açıkça belirtilmiş olmalı.
- Meta sentez çalışmasındaki problem ve araştırma soruları; önemi açıkça belirtilmiş olmalı.
- Seçilen konu için hem yeterli sayıda hem de çeşitli türlerde çalışma meta- senteze dâhil

edilmiş olmalı; bu çalışmaların neye göre dâhil edilip hariç tutulduğu açıkça belirtilmiş olmalı.
- Meta sentezin süreci açık ve detaylı bir şekilde verilmeli. Örneğin oluşturulan temalar, analiz ve kodlama süreci, çalışmanın geçerliliği ve güvenirliliği için alınan önlemler.
- Oluşturulan temalar ve kodlar tablo gibi görsellerle sunulmalı.
- İncelenen çalışmaların benzerlikleri ve farklılıkları açıkça ifade edilmeli.
- Meta sentez çalışmasının sonuçları araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılar açısından ayrı ayrı ve açıkça verilmeli (Çalık & Sözbilir; 2014).

Meta sentez nitel bir yöntem olduğu için genel olarak nitel çalışmalar üzerine yapılan bir araştırma yöntemi olarak algılanabilmektedir ve şimdiye kadar çoğunlukla nitel çalışmalar için kullanılmıştır (Çalık & Sözbilir; 2014). Ancak meta sentez metodunu kullanan araştırmalar incelendiğinde vurgulanan noktanın bulguların nitel olarak karşılaştırılması olduğu görülmüştür (Aküzüm, 2012).

Meta sentez çalışmaları nitel, nicel veya karma yöntemle yapılmış tüm çalışmalar için kullanılabilmektedir.

Meta-sentez çalışmalarda izlenecek adımlar şöyle sıralanmaktadır:

- Araştırma sorularının belirlenmesi
- Uygun anahtar kelimelerle meta-sentez için alan yazın taramasının yapılması
- Kaynakların bulunması, gözden geçirilmesi
- Dâhil etme, hariç tutma ölçütlerinin belirlenmesi
- Seçilen çalışmaların çözümlenmesi, ortak temalar ve bu temalara ait alt temaların(kodların) oluşturulması, benzerliklerin ve farklılıkların ortaya çıkarılması
- Temalar çerçevesinde elde edilen bulguların sentezlenerek çıkarım yapılması
- Sürecin ve bulguların ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılması (Polat & Ay, 2016).

Araştırma Süreci ve Veri Toplama

Meta sentez çalışmalarının verilerini belirlenen konuda ulaşılan bilimsel çalışmalar oluşturur (Çalık & Sözbilir, 2014). Bu çalışmanın verilerini Türkiye'de çalışılan, belirlenen anahtar sözcüklerle aranan ve dâhil etme ölçütlerini karşılayan lisansüstü tezler oluşturmaktadır.

Verilerin toplanması için öncelikle anahtar sözcükler belirlenmiş ve bu anahtar sözcükler sadece eğitim alanında yapılan tezler için kullanılmıştır. Tezlere ulaşmak için Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (tez.yok.gov.tr) resmi sitesinin veri tabanından yararlanılarak araştırmaların başlık ve özet alanları incelenmiştir. Sayfada yer alan filtreleme özellikleri kullanılmış, belirlenen tarih aralığı ve anahtar sözcüklere göre arama yapılmıştır. Dâhil etme ölçütleri meta sentezde kullanılacak tezin yapıldığı tarih aralığını, çalışmanın kullandığı yöntemi, verilerin toplandığı örneklemin ait olduğu öğrenim seviyesini ve araştırma sırasında kullanılan bir eğitsel oyun olup olmadığını içermektedir. 2000 yılından günümüze değin yapılan, tez adı veya özet bölümünde "eğitsel oyun" ifadeleri bulunan çalışmalar belirlenmiştir. 222 teze ulaşılmış, bunlardan eğitim ile ilgili olmayan 13 tez çıkarılmış ve 209 tez çalışmaya dâhil edilerek konuları incelenmiştir. Bu 209 tez içinden "eğitsel oyunların dil öğretimine etkisi" alanında çalışılmış 51 tez tespit edilmiştir. Tespit edilen bu çalışmaların içerikleri "eğitsel oyunların sözcük öğretimine etkisi" özelinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda 22 tezin (2 doktora, 20 yüksek lisans) sözcük öğretimine etkiyi araştırdığı tespit edilmiştir. Çalışmaların her birine yayın kodu verilmiş ve tablolarda bu kodla gösterilmiştir.

Verilerin Analizi

Meta sentez çalışmalarında analizin sağlıklı olması için dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır (Çalık & Sözbilir, 2014). Bunlar uygulanan analiz ve kodlama süreçlerinin anlaşılır ve açık olması, kullanılan anahtar sözcükler gibi meta sentez çalışmasına ait sınırlamaların açık ve anlaşılır olması ve meta-sentezin geçerliliği ve güvenilirliği için alınan önlemler netleştirilmiş olmasıdır (Çalık & Sözbilir, 2014). Bahsedilen bu noktalara dikkat edilerek bu tez çalışmasında verilerin analizi için izlenen adımlar şöyle sıralanmıştır (Polat & Ay, 2016):

*Dâhil edilen tezlerin betimlemeleri tablo şeklinde verilmiştir.

*Belirlenen anahtar sözcüklerle ulaşılan tezler ilk olarak ön incelemeye alınmıştır. Bu ön inceleme için metodolojik ve betimleyici başlıklardan oluşan bir tablo hazırlanmıştır.

*Ön incelemeyle elde edilen veriler araştırma sorularına paralel olarak ele alınmış, tema ve kodlar oluşturulmaya başlanmıştır.

*Meta-senteze dâhil edilen çalışmalar incelendikçe tema, kodlar ve alt kodlar son halini almıştır.

*Belirlenen tema, kod ve alt kodlara göre incelenen tezlerden elde edilen sonuçlar sentezlenerek detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Meta senteze dâhil edilecek çalışmaları incelemek için tablolar oluşturulurken ilk olarak betimsel olarak incelenmiş ve dâhil etme ölçütlerini karşılayıp karşılamadığı bu tablo üzerinden kontrol edilmiştir. Bu amaçla her çalışma ön inceleme aşamasında amaç, yöntem, örneklem, sonuç başlıkları ile incelenmiştir.

Çalışmalar incelendikçe temalara ait yeni alt kodlar oluşturulmuştur. Bu meta-sentez çalışmasında kullanılan verilerin elde edildiği tema, kod ve alt kodların son hali tablo1 ile gösterilmiştir. Meta-senteze dâhil edilen 22 tez bu tema, kod ve alt kodlara göre incelenmiş ve elde edilen bulgular bilişsel ve duyuşsal kazanımların nasıl şekillendiği açısından tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 1. *Meta-Sentez İçin Oluşturulan Temalar, Kodlar ve Alt kodlar*

Tema	Kod	Alt Kodlar
Örneklem	Sınıf Seviyesi	Okul Öncesi- İlkokul-Ortaokul-Lise-Üniversite
	Örneklemin Seçim Yöntemi	Örneklem Sayısı
	Oyunun Geliştirilme Süreci	Hazır Oyun Çalışma İçin Tasarlanmış Çalışma Sırasında Tasarlanmış

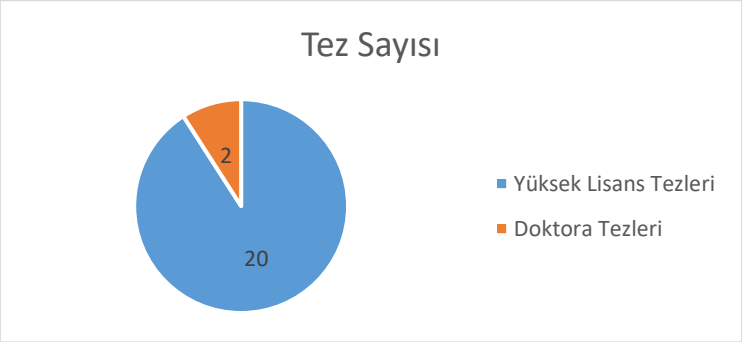
Oyuna Ait Özellikler	Oyun Türü	Dijital Oyun, Mobil Oyun, Kutu/Kart Oyun, Zeka Oyunu, Kağıt-Kalem Oyunu, Oyun Tasarım, Bilgisayar Oyunu, 3D Oyun, Bulmaca, Kelime Oyunu
Oyuna Ait Pedagojik Unsurlar	Eğitimde Kullanım Şekli	Ders Etkinliği Konuyu Pekiştirme Ders Dışı Etkinlik
	Eğitimde Kullanım Süresi	Hafta

BULGULAR

Bu kısımda meta sentez araştırmasına dâhil edilen çalışmalar betimsel özelliklerine göre grafikler halinde gösterilmiştir. Ayrıca çalışmalar araştırma sorularına paralel olarak oluşturulan temalara, kodlara göre gruplandırılmış ve elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Bulgular meta senteze dâhil edilen tezlerin nicel ve karma yöntemlerle elde edilen sonuçlarına dayanmaktadır.

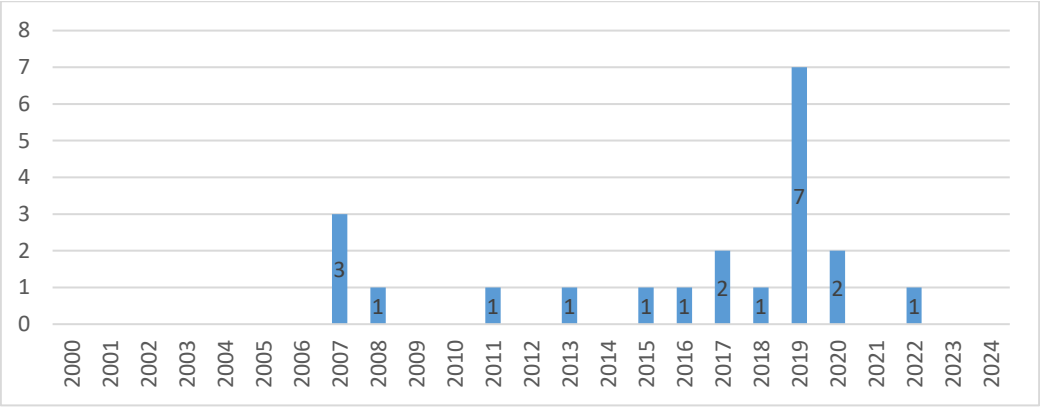
Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Betimsel Analizi

Meta senteze dâhil edilen çalışmaların çoğunluğunu yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Dâhil edilen çalışmaların sayısı *Şekil 1* 'de verilmiştir. Çalışmaların 20 tanesi yüksek lisans tezi, 2 tanesi doktora tezidir.



Şekil 1. Meta-senteze dâhil edilen tezlerin türlere göre dağılımı.

Araştırmanın veri kaynağını oluşturan çalışmaların yıllara göre dağılımı *Şekil 2 ile* gösterilmiştir.



Şekil 2. Meta-senteze dâhil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımı.

2000-2006 yılları arasında konuyla ilgili yapılmış bir lisansüstü tez çalışmasına erişilememiştir. Eğitsel oyunların sözcük öğretiminde kullanımı ile ilgili çalışmaların sıklığı 2015 ve 2020 yıllarında artış göstermiştir. Konuyla ilgili en fazla çalışmanın 2019 yılında yapıldığı görülmüştür.

Eğitsel Oyunların Uygulandığı Ders Türleri

Eğitsel oyunların uygulandığı ders türlerine göre bilişsel ve duyuşsal kazanımlara etkisini ortaya koymak amacıyla Tablo 2 hazırlanmıştır.

Tablo 2. *Eğitsel Oyunların Sözcük Öğretiminde Kullanıldığı Ders Türleri ve İzlenen Kazanımlar*

Ders Adı	Çalışma Sayısı	Kazanımların İzlendiği Çalışma Sayısı		Kazanımlarda Anlamlı Değişim Oluşan Çalışma Sayısı		Yayın Kodu
		Bilişsel	Duyuşsal	Bilişsel	Duyuşsal	
Türkçenin Anadili Olarak Öğretimi	7	7	3	7	2	Y1-Y2-Y3-Y4-Y5-Y6-Y7
Türkçenin Yabancı Bir Dil Olarak Öğretimi	3	3	3	3	3	Y8-Y9-Y10
Yabancı Dil (İngilizce, Fransızca) Öğretimi	12	11	6	9	5	Y11-Y12-Y13-Y14-Y15-Y16-Y17-Y18-Y19-Y20- Y21- Y22
Toplam	22	21	12	19	10	

Eğitsel oyunların sözcük öğretimine etkisine yönelik olarak en çok yabancı dil derslerinden İngilizce dersi için araştırma yapılmıştır. En az çalışma ise Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi alanında gerçekleşmiştir. Dil derslerinde uygulanan eğitsel oyunlarla sözcük öğretimi çalışmalarının çoğunluğunda hem bilişsel hem de duyuşsal kazanımlarda anlamlı değişim olduğu görülmüştür. Tablo 2, Türkçenin anadili olarak ve yabancı bir dil olarak öğretimi derslerinde uygulanan çalışmalar açısından ele alındığında çalışmaların tamamında bilişsel kazanımlarda anlamlı değişim oluştuğu görülmektedir.

Eğitsel Oyunlarla Sözcük Öğretimi Çalışmalarında İzlenen Bilişsel ve Duyuşsal Kazanımlar

Bu çalışmanın temel amacı eğitsel oyunların kullanıldığı sözcük öğretimi çalışmalardaki örnekleme, oyuna ve oyunun pedagojik kullanımına ait unsurların bilişsel ve duyuşsal kazanımlar üzerinde ne tür etkileri olduğunu ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışmalarda izlenen bilişsel ve duyuşsal kazanımların neler olduğunu belirlemek için Tablo 3 hazırlanmıştır.

Tablolar oluşturulurken çalışmada ele alınan kazanımlardan herhangi birinde anlamlı fark oluşmuş ise çalışma anlamlı fark olan çalışma olarak değerlendirilmiştir. Tablo 3 ile amaçlanan, çalışmalarda izlenen her bir kazanımla ilgili genel bir izlenim oluşturmaktır. Tablo 3 okunurken dikkate alınması gereken nokta bazı çalışmalarda bir kazanım türünün birden fazla ele alınmış olmasıdır.

Tablo 3. *Eğitsel Oyunlarla Sözcük Öğretimi Çalışmalarında İzlenen Bilişsel ve Duyuşsal Kazanımlar*

Çalışmalarda İzlenen Kazanımlar		Çalışma Sayısı	Kazanımlarda Anlamlı Fark Oluşan Çalışma Sayısı		Yayın Kodu
			Var	Yok	
	Kalıcılık	7	6	1	Y1-Y4-Y14-Y15-Y18-Y20-Y21
	Sözcük Edinimi	14	12	2	Y1-Y2-Y3-Y7-Y8-Y9-Y11-Y12-Y13-Y14-Y15 – Y16-Y17-Y22
	Akademik Başarı	3	3	-	Y4-Y10-Y13
	Anlama Becerileri	6	4	2	Y6-Y11-Y12-Y16-Y19-Y21
	Bilgi Düzeyi	4	3	1	Y2-Y3-Y5-Y16
Duyuşsal	Tutum	5	5	-	Y4-Y15-Y18-Y20-Y21
	Motivasyon	3	3	-	Y1-Y20-Y22
		Toplam			

Tablo 3 incelendiğinde çalışmalarda bilişsel kazanımların duyuşsal kazanımlara kıyasla daha çok incelenmiş olduğu görülmektedir. Bilişsel kazanım olarak en fazla ele alınan kazanım kelime edinimidir. Kelime ediniminin izlendiği eğitsel oyunla sözcük öğretimi çalışmalarının çoğunluğunda anlamlı değişim gerçekleşmiştir. Akademik başarıyı ele alan çalışmaların tamamında anlamlı fark elde edilirken bu oranın en düşük olduğu kazanım anlama becerisine olan etkidir. Tablo 3 duyuşsal kazanımlar açısından ele alındığında çalışmalarda izlenen

kazanımların tutum ve motivasyon olduğu ve bu çalışmaların hepsinde anlamlı değişim oluşmuştur.

Eğitsel Oyunlarda Örnekleme Ait Özelliklerin Bilişsel ve Duyuşsal Kazanımlara Etkisi

"Örnekleme özgü unsurlar bilişsel ve duyuşsal kazanımlar üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?" araştırma sorusuna cevap aramak amacıyla oluşturulan tema örneklem temasıdır. Bu temanın örnekleme ait özellikler açısından alt kodları ise sınıf seviyesi, örneklemin seçim yöntemidir.

Eğitsel oyun çalışmalarında oyunu kullanan örneklemin eğitimdeki sınıf seviyelerinin bilişsel ve duyuşsal kazanımlara olan etkisini ortaya koymak amacıyla Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4. *Çalışmaların Örneklem Sınıf Seviyeleri ve İzlenen Kazanımlar*

Örneklem Sınıf Seviyesi	Çalışma Sayısı	Kazanımların İzlendiği Çalışma Sayısı		Kazanımlarda Anlamlı Değişim Oluşan Çalışma Sayısı		Yayın Kodu
		Bilişsel	Duyuşsal	Bilişsel	Duyuşsal	
Okul Öncesi	1	1	-	1	-	Y12
İlkokul	6	6	2	6	1	Y1-Y2-Y3-Y8-Y13-Y14
Ortaokul	9	9	5	8	4	Y4-Y5-Y6-Y7-Y15-Y16-Y17-Y18-Y22
Lise	1	1	-	1	-	Y19
Üniversite	5	5	5	5	5	Y9-Y10-Y11Y20-Y21

Tablo 4 incelendiğinde her seviyede eğitsel oyunlarla ilgili çalışmalara erişildiği görülmektedir. Yapılan çalışmaların ortaokul seviyesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Okul öncesi ve lise seviyesinde yapılan çalışma sayıları eşitken, ilkokul ve üniversite seviyesinde yapılan çalışmaların sayıları birbirine yakındır. Okul öncesi ve lise öğrencilerine yönelik duyuşsal kazanımları ele alan çalışma yoktur. Okul öncesi ve lise öğrencilerine yönelik yapılan çalışmalarda bilişsel kazanımlarda anlamlı değişim oluşmuştur. Ortaokul öğrencilerine yönelik çalışmaların tamamının bilişsel, yarıya yakınının ise duyuşsal kazanımları ele aldığı görülmüştür. Bilişsel ve duyuşsal kazanımların tamamına yakını için anlamlı değişim gerçekleşmiştir. İlkokul seviyesinde yapılan çalışmaların tamamı bilişsel kazanımları ele alırken yarıdan azının duyuşsal kazanımları ölçtüğü görülmüştür. Bilişsel kazanımların tamamında anlamlı değişim olurken duyuşsal kazanımların yarısında anlamlı değişim gerçekleşmiştir. Üniversite düzeyinde yapılan çalışmaların tamamında hem bilişsel hem de duyuşsal kazanımlar ele alınmış ve tamamında anlamlı değişim olmuştur.

Eğitsel oyun çalışmalarında oyunu kullanan örneklemin toplam sayısının bilişsel ve duyuşsal kazanımlara olan etkisini ortaya koymak için Tablo 5 oluşturulmuştur. Çalışmalardaki örneklem sayıları en çok tercih edilen aralıklara göre gruplandırılmıştır.

Tablo 5. *Eğitsel Oyunlarla Sözcük Öğretimi Çalışmalarında Örneklem Sayısı ve İzlenen Kazanımlar*

Örneklem Sayısı	Çalışma Sayısı	Kazanımların İzlendiği Çalışma Sayısı		Kazanımlarda Anlamlı Değişim Oluşan Çalışma Sayısı		Yayın Kodu
		Bilişsel	Duyuşsal	Bilişsel	Duyuşsal	
30 ve daha az	1	1	1	0	0	Y19
31-45	8	8	7	3	0	Y1-Y2-Y3-Y8-Y10-Y12-Y14-Y17-
46-70	8	8	6	5	3	Y4-Y7-Y9-Y11-Y13-Y16-Y21-Y22
71-100	4	3	3	3	1	Y5-Y6-Y15-Y20
101 ve üzeri	1	1	1	1	0	Y18
Toplam	22	21	18	12	4	22

Tablo 5 incelendiğinde çalışmaların uygulandığı örneklem sayısının genellikle 30 ile 100 arasında değiştiği görülmektedir. En çok tercih edilen örneklem sayısı 31-70 aralığında değişmektedir. Örneklem sayısı 30'dan az ve 101'den fazla olan çalışma azdır. Tablo 5 bilişsel kazanımlarda oluşan değişim açısından ele alındığında anlamlı değişim oluşan çalışmaların toplam çalışmaların yarısından fazla olduğu görülmektedir. Bununla birlikte örneklem sayısının 46-70 aralığında olan çalışmaların büyük çoğunluğunda, 71-100 aralığında olan çalışmaların tamamında bilişsel kazanımlarda anlamlı değişim oluşmuştur. Tablo 5 duyuşsal kazanımlar açısından ele alındığında da anlamlı değişimin oluştuğu çalışma sayısının örneklem sayısının yarısına yakın olduğu görülmektedir.

Çalışmalarda kullanılan oyuna ait özelliklerin bilişsel ve duyuşsal kazanımlar üzerindeki etkisini oyunun geliştirilme süreci açısından ortaya koymak amacıyla Tablo 6 hazırlanmıştır. Çalışmalarda kullanılan oyun araştırmadan önce var olan bir oyun ise "Hazır Oyun", çalışmaya yönelik olarak geliştirilen bir oyun ise "Çalışma İçin Tasarlanmış", daha önceden var olan fakat çalışmaya yönelik olarak uyarlanan bir oyun ise "Çalışma İçin Uyarlanmış" oyun olarak değerlendirilmiştir. Bazı çalışmalarda birden fazla oyun geliştirme şekli

kullanılmıştır. Bu nedenle aynı yayın kodu farklı oyuna ait özelliklerde tekrar edilmiştir.

Tablo 6. *Eğitsel Oyunlarla Sözcük Öğretimi Çalışmalarında Oyun Geliştirme Şekli ve İzlenen Kazanımlar*

Oyuna Ait Özellikler	Çalışma Sayısı	Kazanımların İzlendiği Çalışma Sayısı		Kazanımlarda Anlamlı Değişim Oluşan Çalışma Sayısı		Yayın Kodu
		Bilişsel	Duyuşsal	Bilişsel	Duyuşsal	
Çalışma İçin Tasarlanmış	9	9	8	6	1	Y1-Y2-Y3-Y11-Y15-Y17-Y18-Y21-Y22
Hazır Oyun	7	6	4	2	0	Y3-Y5-Y8-Y12-Y13-Y16-Y20
Çalışma İçin Uyarlanmış	14	14	12	6	3	Y2-Y3-Y4-Y6-Y7-Y9-Y10-Y13-Y14-Y16-Y17-Y19-Y21-Y22
Toplam	30	29	24	14	4	

Tablo 6 incelendiğinde çalışmalarda çoğunlukla çalışma için uyarlanan oyunların kullanıldığı görülmektedir. En az hazır oyunların kullanıldığı görülmektedir. Bilişsel kazanımlar açısından bakıldığında anlamlı değişimin olduğu çalışma sayısının oran olarak birbirine yakın olduğu ve toplam çalışmanın yaklaşık yarısında değişim gerçekleştiği söylenebilir. Duyuşsal kazanımlar açısından bakıldığında ise; çalışma için uyarlanmış oyunların kullanıldığı çalışmalarda anlamlı değişim oluşan çalışma oranının nispeten diğerlerinden fazla olduğu görülmektedir.

Oyuna ait özelliklerin etkisini oyun türü açısından ortaya koyabilmek için Tablo 7 hazırlanmıştır.

Tablo 7. *Eğitsel Oyunlarla Sözcük Öğretimi Çalışmalarında Oyun Türleri ve İzlenen Kazanımlar*

Oyun Türü	Çalışma Sayısı	Kazanımların İzlendiği Çalışma Sayısı		Kazanımlarda Anlamlı Değişim Oluşan Çalışma Sayısı		Yayın Kodu
		Bilişsel	Duyuşsal	Bilişsel	Duyuşsal	
Dijital Oyun	6	6	4	5	3	Y1-Y3-Y15-Y17-Y21-Y22
Mobil Oyun	4	4	2	3	2	Y3-Y9-Y17-Y21
Kutu/Kart Oyun	6	5	1	4	1	Y3-Y5-Y12-Y13-Y16-Y20
Zeka Oyunu	1	1	1	1	1	Y8
3D Oyun	1	1	1	1	1	Y11
Bulmaca	1	1	1	1	1	Y6

Kağıt-Kalem Oyunu	2	1	0	1	0	Y13-Y16
Oyun Tasarım	1	1	1	1	1	Y22
Bilgisayar Oyunu	1	1	1	1	0	Y18
Kelime Oyunu	8	8	5	8	4	Y1-Y3-Y4-Y6-Y7-Y10-Y14-Y19-Y20
Toplam	30					

Çalışmalardaki oyunlar tür açısından farklılık göstermekle birlikte kelime, kutu/kart ve dijital oyunlar sayıca çoğunluktadır. Bu oyunların kullanıldığı çalışmaların çoğunluğunda bilişsel ve duyuşsal kazanımlarda anlamlı değişim oluşmuştur. Kağıt- kalem oyunlarının kullanıldığı çalışmalarda ise duyuşsal ve bilişsel kazanımlarda anlamlı değişim gerçekleşmemiştir.

Eğitsel Oyunlarla Sözcük Öğretimi Çalışmalarındaki Pedagojik Unsurların Bilişsel ve Duyuşsal Kazanımlara Etkisi

"Oyun çalışmalarındaki pedagojik unsurlar bilişsel ve duyuşsal kazanımlar üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?" araştırma sorusuna cevap aramak amacıyla oyuna ait pedagojik unsurlar teması oluşturulmuştur. Bu tema oyunun eğitimde kullanım şekli ve eğitimde kullanım süresi kodları açısından ele alınmıştır.

Eğitsel oyunlara ait pedagojik unsurların etkisini ortaya koymak amacıyla Tablo 8 ve Tablo 9 oluşturulmuştur.

Tablo 8. *Eğitsel Oyunlarla Sözcük Öğretiminin Eğitim Sürecinde Kullanım Şekilleri ve İzlenen Kazanımlar*

Eğitimde Kulanım Şekli	Çalışma Sayısı	Kazanımların İzlendiği Çalışma Sayısı		Kazanımlarda Anlamlı Değişim Oluşan Çalışma Sayısı		Yayın Kodu
		Bilişsel	Duyuşsal	Bilişsel	Duyuşsal	
Öğrenme Aracı	11	11	4	9	3	Y3-Y5-Y6-Y7-Y8-Y12-Y13-Y16-Y17-Y18-Y21
Konuyu Pekiştirme	4	4	3	4	3	Y2-Y10-Y11-Y15
Ders Dışı Etkinlik	7	7	5	7	4	Y1-Y4-Y9-Y14-Y19-Y20-Y22
Toplam	22	22	12	20	13	

Eğitsel oyunların eğitim sürecinde 3 farklı şekilde kullanıldığı Tablo 8'de görülmektedir. Birinci kullanım şekli konunun doğrudan oyun üzerinden işlendiği öğrenme aracıdır. İkincisi konunun müfredata uyumlu verilmesinden sonra konuyu tekrar etmek için pekiştirme aracı olarak kullanımıdır. Üçüncüsü ise oyunun dersin işlendiği saatlerin dışında bir derste veya okul saatleri dışında kullanıldığı ders dışı etkinliktir. Tablo 8 incelendiğinde en fazla çalışmanın oyunların öğrenme aracı olarak kullanıldığı çalışmalar olduğu ve bunların çoğunluğunda bilişsel ve duyuşsal açıdan anlamlı değişim oluştuğu görülmektedir. Oyunların ders dışı etkinlik olarak kullanıldığı çalışmaların tamamında bilişsel, tamamına yakınında ise duyuşsal kazanımlar açısından anlamlı değişim görülmüştür. Oyunların konuyu pekiştirme aracı olarak kullanıldığı çalışmaların sayısı diğerlerinden az olmakla birlikte bilişsel ve duyuşsal kazanımlar açısından oluşan değişim oranı kullanım türlerine göre en fazladır.

Eğitsel oyun çalışmalarında ele alınan pedagojik unsurlardan biri oyunların eğitimde kullanım süresidir ve Tablo 9 ile özetlenmiştir.

Tablo 9. *Eğitsel Oyunlarla Sözcük Öğretiminin Eğitimde Kullandığı Toplam Süreler ve İzlenen Kazanımlar*

Ders Saati	Çalışma Sayısı	Kazanımların İzlendiği Çalışma Sayısı		Kazanımlarda Anlamlı Değişim Oluşan Çalışma Sayısı		Yayın Kodu
		Bilişsel	Duyuşsal	Bilişsel	Duyuşsal	
1 Hafta	0					
2 Hafta	1	1	1	1	1	Y11
3 Hafta	0					
4 Hafta	7	6	6	4	0	Y7-Y10-Y12-Y14-Y15-Y18-Y20
5 Hafta	2	2	2	0	0	Y13-Y17
6 Hafta	2	2	2	0	0	Y3-Y9
7 Hafta	0					
8 Hafta	2	2	1	0	0	Y16-Y19
9 Hafta	0					
10 Hafta	2	2	1	1	0	Y2-Y8
11 Hafta	0					
12 Hafta	2	2	2	1	0	Y1-Y5
Belirsiz	4	4	3	4	2	Y4-Y6-Y21-Y22
Toplam	22	21	18	11	3	

Tablo 9 incelendiğinde en fazla çalışmanın 4 haftalık uygulama süresi olan çalışmalarda olduğu görülmektedir. Bilişsel açıdan bu çalışmaların yarısından fazlasında anlamlı değişim gerçekleşmiştir. Çalışmaların yarıdan fazlasının 4-8 hafta aralığındaki uygulamalarla yapıldığı görülmekle birlikte 5, 6, 8, 10 ve 12 haftalık çalışmaların sayılarının eşit olduğu; en az çalışmanın ise 2 haftalık olduğu görülmektedir. 4 çalışmanın ise uygulama süresini vermediği tespit edilmiştir. Bilişsel kazanımlar açısından anlamlı değişimin en fazla olduğu çalışmalar da süre verilmeyen çalışmalardır. Bilişsel açıdan en fazla oyunun haftalık kullanım süresi duyuşsal kazanımlar açısından ele alındığında oyunu 2 haftalık süreyle kullanan çalışma ile uygulama süresi belli olmayan çalışmalarda anlamlı değişim oluştuğu görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitsel oyunların sözcük öğretimi üzerindeki etkisini tespit etmeye yönelik hazırlanmış olan lisansüstü tezlerinin meta sentez yöntemi ile incelendiği bu çalışmada dâhil etme kriterlerine uygun olan 20 yüksek lisans, 2 doktora olmak üzere 22 tez incelenmiştir. Meta senteze dâhil edilen 22 tez oluşturulan temalar, kodlar ve alt kodlara göre incelenmiş ve elde edilen bulgular tablolarda özetlenmiştir. Örneklem teması, sınıf seviyesi ve örneklemin seçim yöntemi kodları ile; oyuna ait özellikler teması, oyunun geliştirilme süreci ve oyun türü kodları ile; oyuna ait pedagojik unsurlar teması, eğitimde kullanım şekli ve eğitimde kullanım süresi temaları ile ele alınmıştır.

Çalışmaya dâhil edilen tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında en fazla çalışmanın 2019 yılında 7 çalışma ile yapıldığı görülmüştür. Ele alınan 22 çalışmanın 15'i 2015-2020 yılları arasında yapılmıştır.

Eğitsel oyunların sözcük öğretiminde kullanıldığı ders türleri üç grupta ele alınmıştır. Türkçenin anadili olarak öğretiminde 7 çalışma, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde 3 çalışma, yabancı dil öğretiminde 12 çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Türkçenin anadili olarak öğretimindeki 7 çalışmanın 4'ü sadece bilişsel kazanımları, 3'ü ise hem bilişsel hem de duyuşsal kazanımları ele almış olup, bu çalışmaların tamamında bilişsel kazanımlarda anlamlı değişim gerçekleşirken 2 çalışmada duyuşsal kazanımlarda değişim olmuştur. Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde ele alınan 3 çalışma hem bilişsel hem duyuşsal kazanımları ele almış olup tamamında bilişsel ve duyuşsal kazanımlarda anlamlı değişim gerçekleşmiştir. Yabancı dil öğretiminde yer alan 12 tezin 11'i bilişsel, 1'i duyuşsal, 5'i ise hem bilişsel hem duyuşsal kazanımlara yönelik çalışılmıştır. Bilişsel kazanımların izlendiği 11 çalışmanın 9'unda anlamlı değişim oluşurken, duyuşsal kazanımların izlendiği 6 çalışmanın 1'inde anlamlı değişim gerçekleşmiştir.

Eğitsel oyunların sözcük öğretimine etkisi özelinde incelenen çalışmaların çoğunluğunda etkinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Araştırmaların büyük bir kısmının eğitsel oyunların kalıcılık, sözcük edinimi, anlama düzeyi ve öğrenci tutumu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olduğu söylenebilir. Kullanılan oyun türleri içinde en sık kelime oyunları ve bulmaca oyunları kullanılmıştır.

Eğitsel oyunlarla sözcük öğretiminde izlenen bilişsel kazanımlar; kalıcılık, sözcük edinimi, akademik başarı, anlama becerileri ve bilgi düzeyi iken, duyuşsal kazanımlar tutum ve motivasyon olarak tespit edilmiştir. Bilişsel kazanımlarda 14 çalışma ile en fazla sözcük edinimi kazanımı üzerinde çalışıldığı, bunu 7 çalışma ile kalıcılık, 6 çalışma ile de anlama becerileri kazanımlarının takip ettiği görülmüştür. Duyuşsal kazanımlarda ise 5 çalışma ile tutum, 3 çalışma ile motivasyon kazanımları ele alınmıştır. Bilişsel kazanımlardan sözcük edinimi kazanımındaki 14 çalışmanın 12'sinde, kalıcılık kazanımındaki 7 çalışmanın 6'sında,

anlama becerileri kazanımındaki 6 çalışmanın 4'ünde, bilgi düzeyi kazanımındaki 4 çalışmanın 3'ünde ve akademik başarı kazanımındaki 3 çalışmanın tamamında anlamlı fark oluşmuştur. Duyuşsal alanda izlenen tutum kazanımdaki 5 çalışma ile motivasyon kazanımdaki 3 çalışmanın tamamında kazanımlarda anlamlı fark oluşmuştur. Bu da eğitsel oyunlarla sözcük öğretimi çalışmalarının bilişsel kazanımlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve eğitsel oyunların sözcük öğretimi çalışmalarında kullanılması gereken bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Çalışmaların örneklem sınıf seviyeleri incelendiğinde her seviyede eğitsel oyunlarla ilgili çalışma yapıldığı, yapılan çalışmaların ortaokul seviyesinde yoğunlaştığı görülmüştür. Okul öncesi seviyesinde yapılan 1 çalışma olup, bilişsel kazanımları ölçtüğü ve anlamlı değişim olduğu; ilkokul seviyesinde 6 çalışma yapıldığı, bunlardan 4'ünün sadece bilişsel, 2'sinin hem bilişsel hem duyuşsal kazanımlara yönelik çalışıldığı, bilişsel kazanımların tamamında anlamlı değişim gerçekleşirken, duyuşsal kazanımların yarısında gerçekleştiği görülmüştür. En çok çalışmanın yer aldığı ortaokul seviyesinde yer alan 9 çalışmanın 4'ü sadece bilişsel, 5'i ise hem bilişsel hem duyuşsal kazanımların izlendiği çalışmalar olup, 9 çalışmanın 8'inde bilişsel kazanımlarda anlamlı değişim oluşurken, 5 çalışmanın 4'ünde duyuşsal kazanımlarda anlamlı değişim gerçekleşmiştir. Lise düzeyinde 1 çalışma yer alıp, bu çalışmada bilişsel kazanımlarda anlamlı değişim tespit edilmiştir. Üniversite seviyesindeki 5 çalışmanın tamamı hem bilişsel hem duyuşsal kazanımlara yönelik olup, tamamında anlamlı değişim gerçekleşmiştir.

Çalışmaların örneklem büyüklüğü incelendiğinde 31-70 aralığında yoğunlaşmış olduğu görülmektedir. Bu aralıklardaki çalışmalarda bilişsel kazanımlar açısından anlamlı değişim sağlanmıştır. Duyuşsal kazanımlar ise genellikle daha küçük örneklemlerle çalışıldığında anlamlı değişim göstermiştir. 30'dan az ve 101'den fazla örneklem büyüklükleri en az tercih edilen aralıklar olmuştur.

Eğitsel oyunların geliştirilme şekilleri arasında en etkili olanların, çalışmaya özel olarak tasarlanmış veya uyarlanmış oyunlar olduğu görülmüştür. Hazır oyunların etkisi nispeten daha düşük kalmıştır. Çalışma için uyarlanmış oyunlar, özellikle bilişsel kazanımlarda daha yüksek başarı sağlamıştır. Eğitsel oyunların seçiminde en fazla çalışma için uyarlanan oyunların, en az ise hazır oyunların tercih edildiği görülmüştür.

Kelime oyunları, dijital oyunlar ve kutu/kart oyunları bilişsel ve duyuşsal kazanımlar açısından en etkili türler olarak karşımıza çıkmaktadır. Kağıt-kalem oyunlarının kullanıldığı çalışmalarda hem bilişsel hem de duyuşsal kazanımlarda etkinin sınırlı kaldığı görülmüştür.

Eğitsel oyunların eğitim sürecinde kullanım şekillerine bakıldığında; oyunların öğrenme aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda bilişsel ve duyuşsal kazanımların en yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Oyunların konuyu pekiştirme aracı olarak kullanıldığı çalışmaların sayısı diğerlerinden az olmakla birlikte bilişsel ve duyuşsal kazanımlar açısından oluşan değişim oranı kullanım türlerine göre en yüksek olarak tespit edilmiştir.

Eğitsel oyunlar eğitimde kullanıldıkları toplam süreler ve izlenen kazanımlar açısından ele alındığında, 4-8 hafta aralığı en verimli süre olarak tespit edilmiştir. Daha kısa veya uzun süreli uygulamalar, kazanımları sınırlı düzeyde etkilemiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eğitsel oyunlara yönelik daha fazla çalışma yapılmalı ve diğer dillerdeki etkilerle karşılaştırma yapılarak ortak pedagojik yöntemler geliştirilmelidir. Daha büyük örneklem gruplarında etkileri analiz etmek için uzun vadeli araştırmalar yapılmalıdır. Bu sayede oyunların kalıcılık ve öğrenme transferine katkısı daha

iyi anlaşılabilir. Oyunların tasarımı, kullanım süresi ve eğitim amaçlarına uygunluğu konusunda standartlar oluşturulmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin bu oyunları etkili şekilde kullanabilmesi için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

Akandere, M. (2006). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayınları.

Aküzüm, C. (2012). Türkiye'de ilköğretim okullarında eğitim denetimi: Bir meta-sentez çalışması [Doktora tezi].

Aykaç, N. (2005). *Öğretme öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. Ankara: Natürel Yayınları.

Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim, 32*(142), 3-24.

Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 33-50.

Çetinkaya, Z. (2005). Basit tekrar ve alıştırmalar yoluyla sözcük öğretimi. *Dil Dergisi, 130*, 75-80.

Çoban, B. (2006). *Orta öğretimde ve üniversitelerde eğitsel oyunlar*. Ankara: Nobel Yayınları.

Çoban, M., Yılmaz, R. M., Yılmaz, T. K., & Göktaş, Y. (2016). Üç boyutlu oyunların eğitimde kullanılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 172-187.

Demirel, Ö. (2008). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Electronic Turkish Studies, 7*(1), 15-30.

Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(3), 345-360.

Kalfa, M. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 20*, 85-102.

Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 30-45.

Özer, A., Gürkan, A. C., & Ramazanoğlu, O. (2006). Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 54-57.

Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-synthesis: A conceptual analysis. *Journal of Qualitative Research in Education (JOQRE), 4*(2), 52-64.

Sarı, A., & Altun, T. (2016). Oyunlaştırma yöntemi ile işlenen bilgisayar derslerinin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 7*(3), 553-577.

Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

EK1- *Meta-senteze Dâhil Edilen Yayınlar*

Yayın Kodu	Yayın Adı	Yazar- Yayın Yılı-Tez Numarası	Yayın Türü
Y1	Türkçe dersinde oyunlaştırmanın ilkokul öğrencilerinin söz varlığına ve motivasyonlarına etkisi.	Genç Ersoy, B. (2017)- 463436	Doktora Tezi
Y2	İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihinsel Sözlüğünü Geliştirmede Eğitsel Oyunların Etkisi.	Varan S. (2017)-470983	YL Tezi
Y3	Ortaokul öğrencilerine yönelik Türkçede oyunlarla kelime öğretimi.	Kiriş, D.(2022)-783638	YL Tezi
Y4	Satranc-I Urefa'nın Eğitsel Bir Oyun Olarak Uyarlanmasının 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Öğretimine ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi (Siirt İli Örneği)	Kara, S. (2018)-529443	YL Tezi
Y5	Ortaokul 7. sınıflarda oyunlaştırma yöntemi ile kelime öğretimi (örneklem: tabu)	Ulu, A. (2019)-580875	YL Tezi
Y6	Eğitsel oyunlar aracılığıyla kelime öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine etkisi.	Sevim, S. (2019)-600421	YL Tezi
Y7	6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisi.	Gülsoy, T. (2013)-345620	YL Tezi
Y8	İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Zekâ Oyunlarıyla Sözcük Öğretimi.	Akçelik, D. (2020)-650908	YL Tezi
Y9	Yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime öğretimi.	Gülcü, İ. (2015)-391272	Doktora Tezi
Y10	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi.	Dervişoğulları, N. (2008)-228091	YL Tezi
Y11	Yabancı dilde (İngilizce) kelimeyi bağlam içinde öğreten bir 3D eğitsel oyun geliştirme.	Bayburtlu, A. (2016)-457852	YL Tezi
Y12	Resim- Kelime Oyunlarının ve Cinsiyetin Dört Yaş Çocukların İngilizce Kelime Performansına Etkisi: Deneysel Bir Araştırma.	Kalaycıoğlu H. E. (2011)- 300739	YL Tezi
Y13	İlkokul 3. sınıf öğrencilerine eğitsel oyunlar ile İngilizce kelime öğretiminin akademik başarıya etkisi	Işık, İ. (2016)-421729	YL Tezi
Y14	Teaching vocabulary to secondary school students through games.	Şenol, M. (2007)-219238	YL Tezi
Y15	Gerçek çevre tabanlı dijital eğitsel oyunların İngilizce kelime bilgisi ile kalıcılığı üzerine etkilerinin incelenmesi.	Günel, E. (2019)-574119	YL Tezi

Y16	Ortaokul öğrencilerine İngilizce dersinde hikâye temelli ve oyun temelli kelime öğretiminin karşılaştırılması.	Kesgin, N.(2019)-586286	YL Tezi
Y17	Dijital oyun tabanlı İngilizce sözcük öğretimi üzerine deneysel bir çalışma.	Kuşuçuran, B.N. (2020)- 654557	YL Tezi
Y18	İngilizce kelime öğretiminde eğitsel bilgisayar oyunları kullanımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi.	Zengin, M. (2019)-548752	YL Tezi
Y19	İngilizce dersinde oyunlarla kelime öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi	Atay, M. S. (2007)-217497	YL Tezi
Y20	Yetişkinlere kelime öğretiminde oyunların kullanımı.	Şenergüç, G.(2007)-211423	YL Tezi
Y21	Öğrenci yanıt sistemlerinden Kahoot!un üniversite öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenme başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi	Bozkurt Türk, H. (2019)-603588	YL Tezi
Y22	Eğitsel oyun tasarlama sürecinin öğrencilerin Fransızca kelime öğrenimine etkisi ve sürece yönelik görüşleri.	Pekşen, H. Ç. (2019)-543221	YL Tezi

لنظريات الحديثة في تعليم اللغات

د. عبد الوهاب زيدان
الأستاذ المساعد بجامعة كارابوك-تركيا
Dr. Öğr. Üyesi. Abdulvahap Zeydan
Doi: 10.5281/zenodo.14509426

ملخص

لقد تطرقنا في ثنايا البحث إلى أهم الاتجهات والنظريات المتعلقة بتعليم اللغات لا سيما اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية على اختلاف في التَّسميّة، حيث تتبعنا التطور الدراماتيكي لعلم تدريس اللغات خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، ووقفنا على أهم الأساليب المتبعة في تعليم اللغات، وأهم المعوقات وكيفية التغلب عليها.

الكلمات المفتاحية: نظرية، تعليم، اللغات، السمعية، الشفوية

Abstract

In our research, we have addressed the most important trends and theories related to language teaching, especially the second language (foreign language), as we have followed the dramatic development of language teaching science during the nineteenth and twentieth centuries, and we have identified the most important methods used in language teaching, the most important obstacles and how to overcome them.

Keywords: Theory, Education, Languages, Auditory, Oral

مقدمة:

اهتم التربويون والمختصون بتطوير العملية التعليمية من خلال صياغة نظريات تعليم اللغات، ومن الجدير بالذكر أن هذه النظريات قد تطورت بشكل متسارع، وحققت نتائج ملموسة وكان لها العديد من التطبيقات الحيوية والفعّالة (لا سيما في الدول الأوروبية)، والعالم الإسلامي لا بد أن يستفيد من كل هذه الجهود العلمية والخبرات المُتوارَثة والمُتراكِمة، ولا بأس أيضاً من أن نمزج بين النافع المفيد من هذه النظريات مع النافع المفيد من تراثنا الفكري، وبذلك نكون قد جمعنا بين الحداثة والمُعاصرة.

إن مهنة التعليم من أشرف المهن وأسماها على الإطلاق، وهي وظيفة المفكرين والعلماء والمربين والرسل والأنبياء والمصلحين، واللغة هي وعاء الفكر، وهي وسيلة لنقل العلم والمعرفة، وقد شغف الإنسان منذ فجر التاريخ باكتساب العلوم وتطويرها.

أما الاتجاهات المعاصرة المسماة: علم تدريس اللغات (Language Didactics) فهي حركة علمية تتطور وتزدهر بشكلٍ مطرد لا سيما في الدول الأكثر تقدمًا، وقد ساهمت عدة عوامل في نمو هذه الحركة واتساع دائرة تأثيرها، لعلّ من أهمها:

1- صياغة نظريات جديدة في تعليم وتعلم العلوم اللغوية ووجود دراسات متخصصة في اللسانيات واللسانيات التطبيقية.

2- الدعم السخي الذي يُقدَّم لها سواء على المستوى الرسمي أو الخاص.

3- التكنولوجيا والتقنية العلمية والثورة المعلوماتية.

4- تطور وسائل الاتصال والتواصل وسهولة السفر والتنقل بين دول العالم.

يمكننا تحديد منطلقات تعليم اللغات من خلال الإجابة عن هذين السؤالين: ماذا نتعلم ؟ وكيف نتعلم ؟

هذان سؤالان أساسيان حقًا، ولذلك يقسِّم الخبراء البحوث الرامية إلى ضبط عملية تعليم لغة من اللغات إلى قسمين:

أ- اللســـانيات التطبيقية (Applied Linguistics) : ضـــبط محتوى التعليم من حيث المفردات والقواعد والتمارين وطرق القياس والتقويم، وتحليل المحتوى وغيرها.

ب- المنهجية (Methodology) أو منهجية التدريس (Teaching Methodology):

وهو نوع من البحوث يختص بطرق ومناهج توصـــيل وتدريس هذه المادة اللُغوية. وهذا التقســـيم مهم، وهو الاتجاه الســـائد بين الخبراء المشتغلين بهذا العلم، وفائدته أنه يمنح فرصة للباحث لكي يتخصص في جانب معين بحيث يقف على أدق جزئياته وتفاصيله.

ولا يُفهم من هذا أننا ندعوا إلى الفصـــل التام بين القســـمين، لأنهما مترابطان ومتلازمان، وهما يخدمان هدفاً واحدًا، والمعلمون والمربّون بحاجة إلى كلا القســـمين ليقوموا بعملية التعليم الفعَّال، والباحثون هم أيضًـــا في حاجة إلى الاطلاع على نتائج كل منهم (فالبحث في المادة الدراســـية فقط لا ينتج تدريسًـــا فعّالًا، والاقتصـــار في البحث في منهجية التدريس لا يجدي مع وجود مادة علمية رديئة). فكلُّ قســـمٍ هو مكمِّل للقسم الآخر.

لمحة تاريخة حول نشأة علم تدريس اللغات:

انطلقت حركة الإصلاح اللغوي الحديثة –كما يرى المؤرخون لهذا الميدان- في أوربا من خلال النقد الشديد الذي وجهه المربون للمنهجية التعليمية التي كانت ســـائدة في زمانهم (نهاية القرن التاســـع عشر- وبداية القرن العشرين)، وأهم ما أزعجهم في هذه المنهجية أنها تضع عبء التدريس كله على المدرس وتترك المتعلم في حال منعزلة متلقيا لكل ما يلقى إليه من التعليمات مع مســـاهمة شـــبه منعدمة في التعلم، وهذه هي الطريقة التي كان يتم بها تدريس اللغات في أوربا وكذلك ما يســـمى باللغات الأدبية: اللاتينية واليونانية التي كانت مفروضـــة على المتعلم الأوربي وحتى الأمريكي في تلك الفترة.

كانت اللاتينية هي اللغة الســـائدة قبل 500 عام، لأنها كانت اللغة الســـائدة في التعليم والتجارة والدين والحكومة في العالم الغربي. ولكن في القرن السادس عشر، اكتسبت الفرنسية والإيطالية والإنجليزية أهمية نتيجة للتغيرات السياسية في أوروبا، وحلت اللاتينية تدريجيًا محل لغة التواصل المنطوقة والمكتوبة.

ومع تراجع مكانة اللغة اللاتينية من كونها لغة حيّة إلى كونها مادة "عرضـــية" في المناهج المدرســـية، وأصـــبحت دراســـة اللغة اللاتينية الكلاسيكية وتحليل قواعدها وبلاغتها نموذجًا لدراسة اللغات الأجنبية من القرن السابع عشر إلى القرن التاسع عشر. وكان الأطفال الذين يلتحقون بـــ"المدرسة النحوية" في القرنين السادس عشر والسابع عشر والثامن عشر في إنجلترا يتلقون في البداية مقدمة صارمة لقواعد اللغة اللاتينية، والتي كانت تُدرَّس من خلال الحفظ عن ظهر قلب لقواعد النحو، ودراســـة القواعد والتصريفات، والترجمة، وكتابة الجمل النموذجية، وأحيانًا استخدام نصوص ثنائية اللغة وحوار متوازي. (كيلي 1969؛ هاوات 1984).

وبمجرد إثبات الكفاءة الأســـاســـية، يتم تعريف الطلاب بالدراســـة المتقدمة لقواعد اللغة والبلاغة. لا شـــك أن التعلم في المدارس كان بمثابة تجربة قاتلة بالنسبة للأطفال، لأن الافتقار إلى المعرفة كان يقابله في كثير من الأحيان بعقاب قاسي. وكانت هناك محاولات لتشجيع مناهج بديلة للتعليم؛ فقد قدم روجر أشـــام (Roger Ascham) ومونتين (Montaigne) في القرن الســـادس عشرـــ وكومينيوس (Comenius) وجون لوك (John Locke) في القرن الســـابع عشر، على ســـبيل المثال، مقترحات محددة لإصلاح المناهج الدراســـية وتغيير طريقة تدريس اللغة اللاتينية. (كيلي 1969؛ هاوات 1984)،

من المنظور التاريخي نجد أنَّ الدوافع التي أدت إلى ابتكار أساليب حديثة هي نفس الدوافع التي لطالما كانت محور النقاش في الأوساط العلمية، وأجريت عدت دراسات حول كيفية تدريس اللغات الأجنبية. لقد عكس تطوير أساليب تدريس اللغة عبر التاريخ إعادة ترتيب الأولويات التي يحتاجها المتعلمون، مثل التحرك نحو رفع مستوى المهارة الشفهية بدلاً من قراءة النصوص وفهمها كأولوية لدراسة اللغة؛ كما عكست أيضًا تحولاً في النظريات المتعلقة بطبيعة اللغة وتعلمها.

لقد تم تقدير أن حوالي 60% من سكان العالم اليوم متعددو اللغات. ومن منظور معاصر وتاريخي، فإن ثنائية اللغة أو تعدد اللغات هو الأصل وليس الاستثناء. ومن الإنصاف أن نقول إن تعلم اللغات الأجنبية كان على مرِّ التاريخ محل اهتمام العلماء والمختصين.

وقد تتبعنا أهم المراحل التي نر بها علم تدريس اللغات على النحو التالي:

أولاً: طريقة القواعد والترجمة

كما تشير أسماء بعض روادها البارزين، مثل: يوهان سيدينستوكر (Johann Seidenstücker)، وكارل بلوتز (KarlPlötz)، وأولندورف (H. S. Ollendorf)، ويوهان ميدينجر (Johann Meidinger)، فإن الترجمة النحوية كانت نتاجًا للعلماء الألمان، الذين كان هدفهم، وفقًا لأحد منتقديهم "معرفة كل شيء عن شيء ما بدلاً من معرفة الشيء نفسه" (دبليو. إتش. دي. راوس، مقتبس في كيلي 1969: 53). في الواقع، كانت الترجمة النحوية معروفة لأول مرة في الولايات المتحدة باسم الطريقة البروسية. (نُشر كتاب من تأليف ب. سيرز، وهو أستاذ أمريكي للكلاسيكيات، في عام 1845 بعنوان "الطريقة الشيشرونية أو البروسية لتدريس عناصر اللغة اللاتينية". [كيلي 1969].) كانت الخصائص الرئيسية لطريقة القواعد والترجمة هي:

1- الهدف من دراسة اللغة الأجنبية هو تعلم لغة من أجل قراءة أدبها أو من أجل الاستفادة من التطور الفكري الناتج عن دراسة اللغة الأجنبية.

القواعد والترجمة هي طريقة لدراسة لغة ما أولاً من خلال التحليل التفصيلي لقواعدها النحوية، يليه توظيف هذه المعرفة في ترجمة الجمل والنصوص من وإلى اللغة المستهدفة. وبالتالي، فإنها تنظر إلى تعلم اللغة على أنه حفظ قواعد وإدراك حقائق -اللغة الأم- من أجل فهم ومعالجة قواعد اللغة الأجنبية بناءً على مبدأ: " الحفاظ على اللغة الأم باعتبارها نظامًا مرجعيًا في اكتساب اللغة الثانية". (ستيرن 1983: 455).

2- القراءة والكتابة هما المحوران الرئيسيان؛ ولا يتم إعطاء أي اهتمام منهجي للتحدث أو الاستماع.

3- يعتمد اختيار المفردات فقط على نصوص القراءة المستخدمة، ويتم تدريس الكلمات من خلال قوائم الكلمات ثنائية اللغة، ودراسة القاموس، والحفظ. ففي درس النحو والترجمة النموذجي، يتم تقديم قواعد النحو وتوضيحها، ويتم تقديم قائمة بعناصر المفردات مع ما يعادلها من الترجمة، مع حل تمارين الترجمة.

4- الجملة هي الوحدة الأساسية للتدريس وممارسة اللغة. يتم تخصيص جزء كبير من الدرس لترجمة الجمل من وإلى اللغة المستهدفة، وهذا التركيز على الجملة هو السمة المميزة للطريقة. استخدمت المناهج السابقة النحو كوسيلة مساعدة لدراسة النصوص بلغة أجنبية. ولكن كان يُعتقد أن هذا صعب للغاية بالنسبة للطلاب في المدارس الثانوية، وكان التركيز على الجملة محاولة لتسهيل تعلم اللغة. (انظر Howatt 1984: 131.)

5- التأكيد على الدقة: من المتوقع أن يحقق الطلاب معايير عالية في الترجمة، وذلك بسبب "الأولوية المرتبطة بمعايير الدقة العالية والتي كانت فضلاً عن كونها ذات قيمة أخلاقية جوهرية، شرطًا أساسيًا لاجتياز العديد من الامتحانات الكتابية الرسمية". (هاوات 1984: 132).

6- يتم تدريس القواعد النحوية بشكل استنتاجي -أي من خلال عرض ودراسة القواعد النحوية-، والتي يتم ممارستها بعد ذلك من خلال تمارين الترجمة. وفي معظم نصوص القواعد النحوية والترجمة تمَّ اتباع منهج دراسي يراعي تسلسل القواعد النحوية من بداية المتن حتى نهايته، وكانت هناك محاولة لتدريس القواعد النحوية بطريقة منظمة ومنهجية.

7- اللغة الأم للطالب هي وسيلة التعليم. يتم استخدامها لشرح العناصر الجديدة وتمكين إجراء مقارنات بين اللغة الأجنبية واللغة الأم للطالب.

سيطرت الترجمة النحوية على تدريس اللغات الأوروبية والأجنبية منذ أربعينيات القرن التاسع عشر- وحتى أربعينيات القرن العشرين، وما زالت تستخدم على نطاق واسع في بعض أجزاء العالم اليوم في شكلها المعدل وفي أفضل حالاتها. كما يشير هاوت (1984)

في الواقع لم تكن "طريقة القواعد والترجمة" في تلك الصورة المظلمة التي قدمها منتقدوها، لكنها دون شك لا تخلوا من سلبيات. وكان أسوأ من مارسها أولئك الذين أرادوا إثبات أن دراسة اللغة الفرنسية أو الألمانية لا تقل صرامة عن دراسة اللغات الكلاسيكية. وقد أدى هذا إلى اعتماد دورات الترجمة النحوية التي ينظر إليها آلاف المتعلمين في المدارس بنفور شديد، حيث كان تعلم اللغة الأجنبية بالنسبة لهم يعني تجربة مملة لحفظ قوائم لا نهاية لها من قواعد النحو والمفردات غير القابلة للاستخدام ومحاولة إنتاج ترجمات مثالية للنثر المصطنع أو الأدبي. وعلى الرغم من أن طريقة الترجمة النحوية غالبًا ما تسبب إحباطًا للطلاب، إلا أنها لا تفرض مطالبًا كبيرةً على المعلمين.

ثانياً: الحركة الإصلاحية

لقد بذل المتخصصون في تعليم اللغة مثل مارسيل (Marcel)، وبريندرغاست (Prendergast)، وجوين (Gouin) جهودًا كبيرة لتعزيز الأساليب البديلة في تعليم اللغة، ولكن أفكارهم لم تجد دعمًا أو اهتمامًا واسع النطاق. ومع ذلك، منذ ثمانينيات القرن التاسع عشر، بدأ المختصون في اللسانيات التطبيقية مثل هنري سويت (HenrySweet) في إنجلترا، وويلهلم فيتور (Wilhelm Vietor) في ألمانيا، وبول باسي (Paul Passy) في فرنسا يمثلون السلطة الفكرية في ذلك الوقت مما أعطى الأفكار الإصلاحية مصداقية وقبولًا في الأوساط العلمية. وتم إحياء علم اللسانيات، كما تمَّ تأسيس علم الصوتيات -التحليل العلمي ووصف الأنظمة الصوتية للغات-، مما أعطى رؤى جديدة في عمليات الكلام.

وأكد اللغويون أن الكلام -وليس الكلمة المكتوبة- هو الشكل الأساسي للغة. تأسست الجمعية الصوتية الدولية في عام 1886، وصُممت الأبجدية الصوتية الدولية (IPA) الخاصة بها لتمكين نسخ أصوات أي لغة بدقة. كان أحد الأهداف الأولى للجمعية هو تحسين تدريس اللغات الحديثة. وقد دعت إلى النقاط التالية:

1- دراسة اللغة المنطوقة.

2- التدريب الصوتي من أجل إرساء عادات نطق جيدة.

3- استخدام نصوص المحادثة والحوارات لتقديم العبارات والتعبيرات الاصطلاحية.

4- نهج استقرائي لتدريس القواعد.

5- تدريس معاني جديدة من خلال إنشاء روابط داخل اللغة المستهدفة بدلاً من إنشاء روابط باللغة الأم.

لقد أصبح علماء اللغة أيضًا مهتمين بالنقاشات التي نشأت حول أفضل طريقة لتدريس اللغات الأجنبية، وتمت مناقشة الأفكار والدفاع عنها في الكتب والمقالات والكتيبات. ادعى هنري سويت (Henry Sweet) (1845-1912) أن المبادئ المنهجية السليمة يجب أن تستند إلى تحليل علمي للغة ودراسة لعلم النفس. وفي كتابه "الدراسة العملية للغات" (1899)، وضع مبادئ لتطوير طريقة التدريس. واشتملت على المبادئ التالية:

1- الاختيار الدقيق لما يجب تدريسه.

2- فرض حدود على ما يجب تدريسه.

3- ترتيب ما يجب تدريسه من حيث المهارات الأربع للاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

4- تصنيف المواد من البسيط إلى المعقد.

في ألمانيا استخدم الباحث البارز فيلهلم فيتور (Wilhelm Vietor) (1850-1918) النظرية اللغوية لتبرير آرائه حول تدريس اللغة. وزعم أن التدريب على علم الأصوات من شأنه أن يمكن المعلمين من نطق اللغة بدقة. وكانت أنماط الكلام -وليس القواعد- هي العناصر الأساسية للغة. وفي عام 1882 نشر آرائه في كتيب مهم، تحت عنوان: "يجب أن يبدأ تدريس اللغة من جديد"، حيث انتقد بشدة عدم كفاية ترجمة القواعد وأكد على قيمة تدريب المعلمين في علم الأصوات الجديد.

لقد شارك فيتور (Vietor) وسويت (Sweet) وغيرهما من الباحثين في أواخر القرن التاسع عشر في العديد من المعتقدات حول المبادئ التي ينبغي أن يستند إليها المنهج الجديد في تدريس اللغات الأجنبية، على الرغم من أنهم اختلفوا بشكل كبير في الإجراءات المحددة التي دافعوا عنها لتدريس لغة ما، إلا أنهم اتفقوا بشكل عام على النقاط التالية:

1- اللغة المنطوقة هي اللغة الأساسية لذلك يتم اعتماد طريقة المشافهة.

2- طبيق نتائج علم الصوتيات على التدريس وتدريب المعلمين.

3- ينبغي على المتعلمين سماع اللغة أولاً، قبل رؤيتها في شكل مكتوب.

4- تقديم الكلمات في جمل، ويجب ممارسة الجمل في سياقات ذات معنى وليس تدريسها كعناصر معزولة وغير متصلة.

5- تدريس قواعد النحو فقط بعد أن يمارس الطلاب القواعد في السياق؛ أي أنه ينبغي تدريس القواعد بطريقة استقرائية.

6- تجنب الترجمة، على الرغم من أنه يمكن استخدام اللغة الأم لشرح الكلمات الجديدة أو للتحقق من الفهم.

ثالثاً: الطريقة المباشرة (The Direct Method)

كان جوين (Gouin) من أوائل الباحثين في القرن التاسع عشر الذين حاولوا بناء منهجية حول ملاحظة تعلم الأطفال للغة. كما توجه باحثون آخرون إلى المبادئ الطبيعية لتعلم اللغة، ولهذا السبب يشار إليهم أحيانًا باعتبارهم من دعاة الطريقة "الطبيعية". في الواقع، في أوقات مختلفة طوال تاريخ تدريس اللغة، بُذلت محاولات لجعل تعلم اللغة الثانية أشبه بتعلم اللغة الأولى. فعلى سبيل المثال في القرن السادس عشر وصف مونتين (Montaigne) كيف عُهد إليه بوصي كان يخاطبه باللغة اللاتينية حصريًا خلال السنوات الأولى من حياته، لأن والد مونتين أراد أن يتحدث ابنه اللاتينية جيدًا. من بين أولئك الذين حاولوا تطبيق المبادئ الطبيعية على فصول اللغة في القرن التاسع عشر كان ل. سوفور (L. Sauveur) (1826-1907)، الذي استخدم التفاعل الشفهي المكثف في اللغة المستهدفة، مستخدمًا الأسئلة كوسيلة لتقديم اللغة واستنباطها. افتتح مدرسة لغات في بوسطن في أواخر ستينيات القرن التاسع عشر، وسرعان ما أصبح أسلوبه يُشار إليه باسم الطريقة الطبيعية.

وقد زعم سافور وغيره من المؤمنين بالطريقة الطبيعية أنه يمكن تدريس لغة أجنبية دون ترجمة أو استخدام لغة المتعلم الأصلية إذا تم نقل المعنى مباشرة من خلال التظاهر والعمل. وكتب الباحث الألماني ف. فرانك (F. Franke) عن المبادئ النفسية للارتباط المباشر بين الأشكال والمعاني في اللغة المستهدفة (1884) وقدم مبررًا نظريًا لمنهج أحادي اللغة في التدريس. ووفقًا لفرانك، يمكن تدريس اللغة بشكل أفضل من خلال استخدامها بنشاط في الفصل الدراسي. وبدلاً من استخدام الإجراءات التحليلية التي تركز على شرح قواعد النحو في التدريس في الفصل الدراسي، يجب على المعلمين تشجيع الاستخدام المباشر والعفوي للغة الأجنبية في الفصل الدراسي. وبذلك يكون المتعلمون قادرين على استنباط قواعد النحو، واستبدال الكتاب المدرسي بالمعلم في المراحل المبكرة من التعلم. وبدأ االحديث عن الاهتمام المنهجي بالنطق. ويمكن استخدام الكلمات المعروفة لتدريس مفردات جديدة، باستخدام التمثيل الصامت والتظاهر والصور.

لقد وفرت مبادئ تعلم اللغة الطبيعية هذه الأساس لما أصبح يُعرف باسم الطريقة المباشرة، والتي تشير إلى أكثر الطرق الطبيعية شهرة. وقد قدمها المؤيدون المتحمسون للطريقة المباشرة في فرنسا وألمانيا (وقد تمت الموافقة عليها رسميًا في كلا البلدين عند مطلع القرن)، وأصبحت معروفة على نطاق واسع في الولايات المتحدة من خلال استخدامها من قبل سوفور وماكسيميليان بيرلتز في مدارس اللغات التجارية الناجحة. (في الواقع، لم يستخدم بيرلتز المصطلح أبدًا؛ فقد أشار إلى الطريقة المستخدمة في مدارسه باسم طريقة بيرلتز). وفي الممارسة العملية، كانت تمثل المبادئ والإجراءات التالية:

1 .تم إجراء التدريس في الفصول الدراسية باللغة المستهدفة حصريًا.

2 .تم تدريس المفردات والجمل اليومية فقط.

3 .تم بناء مهارات الاتصال الشفهي في تقدم متدرج بعناية منظم حول تبادل الأسئلة والأجوبة بين

المعلمين والطلاب في فصول دراسية صغيرة مكثفة.

4 .تم تدريس القواعد النحوية بشكل استقرائي.

5 .تم تقديم نقاط تدريس جديدة شفويًا.

6 .تم تدريس المفردات الملموسة من خلال العرض التوضيحي والأشياء والصور؛ تم تدريس المفردات المجردة من خلال ربط الأفكار.

7 .تم تدريس كل من فهم الكلام والاستماع.

8. تم التأكيد على النطق الصحيح والقواعد النحوية.

كانت الطريقة المباشرة ناجحة إلى حد كبير في المدارس الخاصة للغات، مثل تلك التابعة لسلسلة مدارس بيرلتز، حيث كان العملاء الذين يدفعون مقابل الدراسة يتمتعون بحافز كبير وكان استخدام المعلمين الناطقين باللغة الأم هو الأساس. ولكن على الرغم من الضغوط من جانب أنصار الطريقة، فقد كان من الصعب تنفيذها في التعليم الثانوي. فقد أكدت على أوجه التشابه بين تعلم اللغة الأولى الطبيعي وتعلم اللغة الأجنبية في الفصول الدراسية. بالإضافة إلى ذلك، كانت تفتقر إلى أساس منضبط في النظرية اللغوية التطبيقية، ولهذا السبب غالبًا ما تعرضت لانتقادات من أنصار حركة الإصلاح الذين يعتمدون على الأساس الأكاديمي. كانت الطريقة المباشرة تمثل نتاجًا للهواة المستنيرة. وكان يُنظر إليها على أنها تعاني من العديد من العيوب. فقد كانت تتطلب معلمين من المتحدثين الأصليين للغة أو لديهم طلاقة في اللغة الأجنبية مثل الناطقين الأصليين. وكانت تعتمد إلى حد كبير على مهارة المعلم، وليس على كتاب مدرسي، ولم يكن جميع المعلمين متمكنين بدرجة كافية من اللغة الأجنبية للالتزام بمبادئ الطريقة. وقد أشار النقاد إلى أن الالتزام الشديد بمبادئ الطريقة المباشرة كان في كثير من الأحيان غير فعّال، حيث كان لزامًا على المعلمين بذل جهود كبيرة لتجنب استخدام اللغة الأم، في حين كان من الممكن في بعض الأحيان أن يكون الشرح البسيط والمختصر باللغة الأم للطالب طريقًا أكثر كفاءة للفهم.

وقد وثق عالم النفس بجامعة هارفارد روجر براون مشاكل مماثلة مع تقنيات الطريقة المباشرة الصارمة. ووصف إحباطه عندما لاحظ معلمًا يؤدي الجمباز اللفظي في محاولة لنقل معنى الكلمات اليابانية، في حين كانت الترجمة ستكون تقنية أكثر كفاءة (براون 1973: 5).

وبحلول عشرينيات القرن العشرين، تراجع استخدام الطريقة المباشرة في المدارس غير التجارية في أوروبا. وفي فرنسا وألمانيا، تم تعديلها تدريجيًا إلى إصدارات تجمع بين بعض تقنيات الطريقة المباشرة وأنشطة أكثر تحكمًا تعتمد على القواعد النحوية. وقد تسببت الشعبية الأوروبية للطريقة المباشرة في الجزء الأول من القرن العشرين في دفع المتخصصين في اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة إلى محاولة تنفيذها في المدارس والكليات الأمريكية، على الرغم من أنهم قرروا التحرك بحذر. وقد خلصت دراسة بدأت في عام 1923 حول حالة تدريس اللغات الأجنبية إلى أنه لا توجد طريقة واحدة يمكنها ضمان نتائج ناجحة. وكان هدف محاولة تدريس مهارات المحادثة يعتبر غير عملي في ضوء الوقت المحدود المتاح لتدريس اللغات الأجنبية في المدارس، والمهارات المحدودة للمعلمين، وعدم أهمية مهارات المحادثة بلغة أجنبية بالنسبة لطالب الكلية الأمريكي العادي. وزعمت الدراسة - التي نُشرت تحت عنوان تقرير كولمان - أن الهدف الأكثر منطقية

لدورة لغة أجنبية سيكون معرفة قراءة لغة أجنبية، والتي تتحقق من خلال التقديم التدريجي للكلمات والهياكل النحوية في نصوص القراءة البسيطة. وكانت النتيجة الرئيسية لهذه التوصية هي أن القراءة أصبحت هدفًا لمعظم برامج اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة (كولمان 1929).

واستمر التركيز على القراءة في توصيف تدريس اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة حتى الحرب العالمية الثانية. وعلى الرغم من أن الطريقة المباشرة كانت تتمتع بشعبية في أوروبا، إلا أن الجميع لم يتبنوها بحماس. وقد أدرك عالم اللغويات التطبيقية البريطاني هنري سويت حدودها. فقد قدمت ابتكارات على مستوى إجراءات التدريس ولكنها تفتقر إلى أساس منهجي شامل. كان التركيز الرئيسي لهذا المنهج على الاستخدام الحصري للغة الهدف في الفصول الدراسية، ولكنه فشل في معالجة العديد من القضايا التي اعتبرها سويت أكثر أساسية. وقد جادل سويت وغيره من اللغويين التطبيقيين لصالح تطوير مبادئ منهجية سليمة يمكن أن تكون بمثابة الأساس لتقنيات التدريس.

في عشرينيات وثلاثينيات القرن العشرين، قام علماء اللسانيات التطبيقية بتنظيم المبادئ التي اقترحتها حركة الإصلاح في وقت سابق وبالتالي وضعوا الأسس لما تطور إلى المنهج البريطاني لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. أدت التطورات اللاحقة إلى ظهور اللغة السمعية في الولايات المتحدة والنهج الشفهي أو تدريس اللغة الظرفية في بريطانيا.

ما الذي حدث لمفهوم "المنهجية" في تدريس اللغة الأجنبية والذي برز كقضية تعليمية مهمة في القرنين التاسع عشر والعشرين؟ لقد برزت في هذا العرض التاريخي بعض الأسئلة التي أدَّت فيما بعد إلى ظهور اتجاهات جديدة في تدريس اللغة في الماضي:

1- ما هي أهداف تدريس اللغة؟ هل يجب أن تؤدي دورة تعليم اللغة إلى إتقان المحادثة أو القراءة أو الترجمة أو أي مهارة أخرى؟

2- ما هي الطبيعة الأساسية للغة، وكيف سيؤثر هذا على طريقة التدريس؟

3- ما هي معايير اختيار محتوى الدرس عند تعليم اللغة؟

4- ما هي مبادئ التنظيم والتسلسل والعرض التي تسهل التعلم؟

5- ما هو الدور الذي يجب أن تلعبه اللغة الأم؟

6- ما هي العمليات التي يستخدمها المتعلمون في إتقان لغة ما، وهل يمكن دمجها في منهجية واحدة؟

7- ما هي تقنيات وأنشطة التدريس التي تعمل بشكل أفضل وفي جميع الظروف؟

تختلف مناهج وطرق التدريس الخاصة في الطريقة التي تناولت بها هذه القضايا منذ أواخر القرن التاسع عشر وحتى الوقت الحاضر، يمكن اعتبار الطريقة المباشرة أول طريقة لتدريس اللغة لفتت انتباه المعلمين والمتخصصين في تدريس اللغة، وقد قدمت منهجية بدت وكأنها تنقل تدريس اللغة إلى عصر جديد.

رابعًا: الطريقة السمعية اللغوية (The Audiolingual Method)

انتشرت الطريقة السمعية اللغوية في أمريكيا بشكل واسع، وتمَّ اعتمادها في كثير من الجامعات والمؤسسات المعنية بتدريس اللغات الأجنبية. فقد أوصى تقرير كولمان في عام 1929 باتباع نهج قائم على القراءة في تدريس اللغة الأجنبية لاستخدامه في المدارس والكليات الأمريكية. وقد أكد هذا على طريقة قراءة النصوص وفهمها.

كان المعلمون يدرسون من كتب تحتوي على مقاطع قصيرة للقراءة باللغة الأجنبية، تسبقها قوائم من المفردات. وكان الهدف هو القراءة الصامتة السريعة، ولكن في الممارسة العملية كان المعلمون يلجأون غالبًا إلى مناقشة محتوى المقطع باللغة الإنجليزية. وقد استخدم المشاركون في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في الولايات المتحدة بين الحربين العالميتين إما نهج الطريقة المباشرة المعدلة، أو نهج قائم على القراءة، أو نهج القراءة الشفهية (داريان 1972). وعلى عكس النهج الذي طوره اللغويون التطبيقيون البريطانيون خلال نفس الفترة، لم تكن

هناك محاولة كبيرة لمعالجة محتوى اللغة بشـــكل منهجي. فقد تم تقديم أنماط الجمل والقواعد النحوية وفقًا لرغبة مؤلف الكتاب المدرسي. ولم يكن هناك توحيد للمفردات أو القواعد النحوية المضـــمنة. ولم يكن هناك إجماع على القواعد النحوية وأنماط الجمل والمفردات الأكثر أهمية للمتعلمين المبتدئين أو المتوسطين أو المتقدمين.

ولكن دخول الولايات المتحدة في الحرب العالمية الثانية كان له تأثير كبير على تدريس اللغات في أمريكا. لتزويد الحكومة الأمريكية بموظفين يجيدون الألمانية والفرنســـية والإيطالية والصـــينية واليابانية والماليزية ولغات أخرى، والذين يمكنهم العمل كمترجمين ومســـاعدين في غرفة الشـــفرات ومترجمين، كان من الضرـــوري إنشـــاء برنامج تدريب لغوي خاص. كلفت الحكومة الجامعات الأمريكية بتطوير برامج اللغات الأجنبية للأفراد العسـكريين. وبالتالي تم إنشـاء برنامج التدريب المتخصـص للجيش (ASTP) في عام 1942. شـاركت خمس وخمسـون جامعة أمريكية في البرنامج بحلول بداية عام 1943.

كان الهدف من برامج الجيش هو أن يكتســـب الطلاب الكفاءة في المحادثة في مجموعة متنوعة من اللغات الأجنبية. ولأن هذا لم يكن هدف دورات اللغات الأجنبية التقليدية في الولايات المتحدة، فقد كانت هناك حاجة إلى مناهج جديدة. وكان علماء اللغة، مثل ليونارد بلومفيلد في جامعة ييل، قد طوروا بالفعل برامج تدريبية كجزء من أبحاثهم اللغوية، والتي كانت مصممة لإعطاء علماء اللغة والأنثروبولوجيا إتقان اللغات الأمريكية الهندية واللغات الأخرى التي كانوا يدرسونها.

ولم تكن الكتب المدرســـية موجودة لمثل هذه اللغات. وكانت التقنية التي اســـتخدمها بلومفيلد وزملاؤه تُعرف أحياناً باسم "طريقة المُتحدِّث" (informant method)، لأنها كانت تستخدم مُتحدثاً أصلياً للغة ـــ المُتحدِّث الذي كان بمثابة مصدر للعبارات والمفردات والذي كان يقدم الجمل للمُحاكاة، وعالم لغوي يشرف على تجربة التعلم. ولم يكن عالم اللغويات يعرف اللغة بالضرورة ولكنه كان مدرباً على استنباط البنية الأساسية للغة من المُتحدِّث.

وعلى هذا فقد تمكن الطلاب وعالم اللســـانيات من المشـــاركة في محادثة موجهة مع االمُتحدِّث، ومعاً تعلموا تدريجياً كيفية التحدث باللغة، فضلاً عن فهم قدر كبير من قواعدها الأساسية.

وكان الطلاب في مثل هذه الدورات يدرسون لمدة 10 ساعات في اليوم، 6 أيام في الأسبوع. وكان هناك عموماً 15 ساعة من التدريب مع المتحدثين الأصليين و20 إلى 30 ســاعة من الدراســة الخاصــة موزعة على دورتين أو ثلاث دورات مدتها 6 أســابيع. وكان هذا هو النظام الذي تبناه الجيش، وفي فصول صغيرة من الطلاب الناضجين والمتحمسين للغاية، كانت النتائج ممتازة في كثير من الأحيان.

لم يســتمر برنامج التدريب المتخصــص للجيش ســوى عامين تقريبًا؛ ولكنه اجتذب قدرًا كبيرًا من الاهتمام في الصــحافة العامة وفي المجتمع الأكاديمي. وعلى مدى الســنوات العشرـ التالية، تمت مناقشــة "طريقة الجيش الأمريكي" وملاءمتها للاســتخدام في برامج اللغة العادية. ولكن اللغويين الذين طوروا برنامج التدريب المتخصـــص للجيش الأمريكي لم يكونوا مهتمين في المقام الأول بتدريس اللغة. كانت "منهجية الجيش"، مثل الطريقة المباشرة، مســتمدة من كثافة الاتصــال باللغة المســتهدفة بدلاً من أي أســاس منهجي متطور. كان برنامجًا مبتكرًا بشــكل أســاسي من حيث الإجراءات المســتخدمة وكثافة التدريس وليس من حيث نظريته الأســاســية. ومع ذلك، فقد أقنع عددًا من اللغويين البارزين بقيمة المنهج المكثف القائم على الطريقة الشفوية لتعلم لغة أجنبية.

أصبح علماء اللسانيات واللسانيات التطبيقية خلال هذه الفترة منغمسين بشكل متزايد في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

وقد دخل آلاف الطلاب الأجانب إلى الولايات المتحدة للدراسة في الجامعات، وكان العديد من هؤلاء الطلاب بحاجة إلى التدريب على اللغة الإنجليزية قبل أن يتمكنوا من بدء دراســتهم. أدت هذه العوامل إلى ظهور النهج الأمريكي في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، والذي أصبح في منتصف الخمسينيات من القرن العشرين يُعرف باسم السمعية اللغوية Audio-lingualism. وفي هذه الطريقة لا يوجد تعليم صريح للقواعد النحوية، فكل شيء يتم حفظه ببســـاطة في شـــكله. والفكرة هي أن يمارس الطلاب بنية لغوية معينة حتى يتمكنوا من استخدامها تلقائيًا.

وفي عام 1939، أنشأت جامعة ميشيغان أول معهد للغة الإنجليزية في الولايات المتحدة؛ وتخصص في تدريب مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وفي تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أو أجنبية. تلقى تشارلز فرايز، مدير المعهد، تدريبًا في اللسانيات البنيوية، وطبق مبادئ اللغويات البنيوية على تدريس اللغة. رفض فرايز وزملاؤه المناهج المتعلقة بالطريقة المباشرة، والتي يتعرض فيها المتعلمون للغة ويستخدمونها ويتشربون أنماطها النحوية تدريجيًا. بالنسبة لفرايز كانت القواعد أو "البنية"، هي نقطة البداية. تم تحديد بنية اللغة بأنماط الجمل الأساسية والهياكل النحوية. تم تدريس اللغة من خلال الاهتمام المنهجي بالنطق والتمرين الشفهي المكثف لأنماط الجمل الأساسية. كان ممارسة الأنماط تقنية أساسية في الفصل الدراسي. "هذه الأنماط الأساسية هي التي تشكل مهمة المتعلم. إنها تتطلب التدريب والتمرين والمزيد من التدريب والمفردات الكافية فقط، لجعل مثل هذه التدريبات ممكنة" (هوكيت 1959).

ولم تكن جامعة ميشيغان الجامعة الوحيدة التي شاركت في تطوير الدورات والمواد اللازمة لتدريس اللغة الإنجليزية. فقد تم تأسيس عدد من البرامج الأخرى المماثلة، وكان بعض أقدمها في جامعة جورج تاون والجامعة الأمريكية في واشنطن العاصمة وجامعة تكساس في أوستن. وأصبح علماء اللغة الأمريكيون أكثر نشاطًا، سواء داخل الولايات المتحدة أو خارجها، في الإشراف على برامج تدريس اللغة الإنجليزية (مولتون 1961).

وفي عام 1950، تم تكليف المجلس الأمريكي للجمعيات العلمية، بموجب عقد مع وزارة الخارجية الأمريكية، بتطوير الكتب المدرسية لتدريس اللغة الإنجليزية للمتحدثين بعدد كبير من اللغات الأجنبية. وكان الشكل الذي اتبعه علماء اللغة المشاركون في هذا المشروع يُعرف باسم "الشكل العام" (General form): حيث يبدأ الدرس بالعمل على النطق والصرف والقواعد، يليه التدريبات والتمارين. وقد نُشرت المبادئ التوجيهية في شكل ملاحظات هيكلية ونصوص: أساس لإعداد المواد اللازمة لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (المجلس الأمريكي للجمعيات العلمية 1952). وقد أصبحت هذه الوثيقة مؤثرة، واستُخدمت مع "الشكل العام" كدليل لتطوير دورات اللغة الإنجليزية للمتحدثين بعشر لغات مختلفة (سلسلة اللغات المنطوقة الشهيرة)، التي نُشرت بين عامي 1953 و1956 (مولتون 1961).

كانت المنهجية التي استخدمها اللغويون وخبراء تدريس اللغة في الولايات المتحدة خلال هذه الفترة تشبه إلى حد كبير المنهج البريطاني الشفوي، على الرغم من أن االمنهجين تطورا بشكل مستقل.

ومع ذلك، اختلف المنهج الأمريكي في تحالفه القوي مع اللغويات البنيوية الأمريكية وتطبيقاتها (اللسانيات التطبيقية)، وخاصة التحليل التبايني. وضع فرايز مبادئه في كتابه "تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية" (1945)، حيث نسبت مشاكل تعلم لغة أجنبية إلى صراع الأنظمة البنيوية المختلفة (أي الاختلافات بين الأنماط النحوية والصوتية للغة الأم ولغة الهدف). إن التحليل التبايني للغتين من شأنه أن يسمح بالتنبؤ بمشاكل التداخل المحتملة ومعالجتها من خلال مواد تعليمية معدة بعناية. وهكذا ولدت صناعة رئيسية في اللسانيات التطبيقية الأمريكية - وهي المقارنات المنهجية للغة الإنجليزية مع اللغات الأخرى، بهدف حل المشاكل الأساسية في تعلم اللغات الأجنبية.

وقد عُرف النهج الذي طوره اللغويون في جامعة ميشيغان وغيرها من الجامعات باسم المنهج الشفهي، والمنهج السمعي الشفهي، والنهج البنيوي. وقد دعا هذا النهج إلى التدريب السمعي أولاً، ثم تدريب النطق، يليه التحدث والقراءة والكتابة.

وتم التعرف على اللغة من خلال الكلام، وتم التعامل مع الكلام من خلال البنية. وقد أثر هذا النهج على الطريقة التي تم بها تدريس اللغات في الولايات المتحدة طوال الخمسينيات. وكنهج لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، تم الترويج للأرثوذكسية الجديدة من خلال مجلة تعلم اللغة بجامعة ميشيغان.

كانت هذه فترة حيث كان يُنظر إلى الخبرة في علم اللغة على أنها أساس ضروري وكافٍ للخبرة في تدريس اللغة. وليس من المستغرب أن المواد الدراسية التي أنتجها فرايز واللغويون في جامعة ييل وكورنيل وأماكن أخرى أظهرت قدرًا كبيرًا من التحليل اللغوي ولكن القليل جدًا من علم التربية. ومع ذلك، فقد تم استخدامها على نطاق واسع، وكان يُعتقد أن المبادئ اللغوية التطبيقية التي استندت إليها تتضمن النهج العلمي الأكثر تقدمًا لتدريس اللغة. إذا كانت هناك أي نظرية تعلم تستند إليها المواد السمعية الشفهية، فقد كانت تطبيقًا منطقيًا

لفكرة أن الممارســـة تؤدي إلى الكمال. لا يوجد إشـــارة صريحة إلى نظرية التعلم الحالية في ذلك الوقت في عمل فرايز. كان دمج المبادئ اللغوية للنهج السـمعي الشـفهي مع نظرية التعلم النفسي- الحديثة في منتصف الخمسـينيات من القرن العشرين هو الذي أدى إلى الطريقة التي أصبحت تُعرف باسم السمعية اللغوية.

نتج ظهور الطريقة السـمعية اللغوية عن الاهتمام المتزايد بتدريس اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة نحو نهاية الخمسـينيات من القرن العشرـــين. كانت الحاجة إلى تغيير جذري وإعادة التفكير في منهجية تدريس اللغات الأجنبية (التي كان معظمها لا يزال مرتبطًا بطريقة القراءة) مدفوعة بإطلاق أول قمر صـــناعي روسي في عام 1957. اعترفت حكومة الولايات المتحدة بالحاجة إلى بذل جهد أكثر كثافة لتدريس اللغات الأجنبية من أجل منع الأمريكيين من العزلة عن التقدم العلمي المحرز في بلدان أخرى. لقد قدم قانون التعليم الدفاعي الوطني (1958)، من بين تدابير أخرى، الأموال اللازمة لدراسـة وتحليل اللغات الحديثة، وتطوير المواد التعليمية، وتدريب المعلمين. وتم تشـجيع المعلمين على حضـور المعاهد الصـيفية لتحسـين معرفتهم باللغات الأجنبية وتعلم مبادئ اللغويات وطرق التدريس الجديدة القائمة على اللغة. وقد شرع المتخصصون في تدريس اللغات في تطوير طريقة يمكن تطبيقها على الظروف في الكليات والجامعات الأمريكية. وقد اسـتفادوا من الخبرة السـابقة لبرامج الجيش والنهج السـمعي الشـفهي أو البنيوي الذي طوره فرايز وزملاؤه، وأضـافوا رؤى مسـتمدة من علم النفس الســـلوكي. وقد أدى هذا المزيج من النظرية اللغوية البنيوية والتحليل التبايني والإجراءات الســـمعية الشـــفهية وعلم النفس السلوكي إلى ظهور الطريقة السمعية اللغوية. وقد زعمت السمعية اللغوية (وهو المصطلح الذي صاغه البروفيسور نيلسون بروكس في عام 1964) أنها **حولت تدريس اللغة من فن إلى علم**، مما من شـأنه أن يمكن المتعلمين من إتقان لغة أجنبية بفعالية وكفاءة. وقد تم اعتماد هذه الطريقة على نطاق واسـع لتدريس اللغات الأجنبية في الكليات والجامعات في أمريكا الشـمالية. كما وفرت الأسـاس المنهجي للمواد اللازمة لتدريس اللغات الأجنبية على مسـتوى الكليات والجامعات في الولايات المتحدة وكندا، وشـكلت مبادئها الأسـاس لسـلسـلة واسـعة الاستخدام مثل:

- سلسلة الإنجليزيةLado (Lado 1977)

- سلسلة الإنجليزية 900 (English Language Services 1964)

وعلى الرغم من أن هذه الطريقة بدأت تفقد شـعبيتها في أواخر السـتينيات لأسـباب سـنناقشـها لاحقًا، إلا أن علم اللغة السـمعي والمواد القائمة على مبادئ اللغة السـمعية لا تزال مسـتخدمة حتى اليوم. دعونا نفحص ميزات الطريقة السـمعية اللغوية على مسـتويات المنهج والشكل والإجراء.

من بين الأسباب الأكثر أهمية ما يلي:

1- إن تعلم اللغة الأجنبية هو في الأسـاس عملية تكوين عادات ديناميكية. تتشـكل العادات الجيدة من خلال تقديم إجابات صحيحة بدلاً من ارتكاب الأخطاء. من خلال حفظ الحوارات وأداء التدريبات النمطية، يتم تقليل فرص ارتكاب الأخطاء. اللغة هي سلوك لفظي - أي الإنتاج التلقائي وفهم العبارات - ويمكن تعلمها من خلال حث الطلاب على القيام باالتطبيقات.

2- يتم تعلم مهارات اللغة بشـكل أكثر فعالية إذا تم تقديم العناصر المراد تعلمها في اللغة المسـتهدفة في شـكل شـفوي قبل رؤيتها في شـكل مكتوب. هناك حاجة إلى التدريب السمعي الشفهي لتوفير الأساس لتطوير مهارات لغوية أخرى.

3- يوفر القياس أسـاسًـا أفضـل لتعلم اللغة من التحليل. يتضـمن القياس عمليات التعميم والتمييز. لذلك لا يتم تقديم تفسـيرات للقواعد إلا بعد أن يمارس الطلاب نمطًا في مجموعة متنوعة من السـياقات ويعتقد أنهم اكتسـبوا إدراكًا للقياسـات المعنية. يمكن أن تمكن التدريبات المتعلمين من تكوين قياســـات صحيحة. ومن ثم فإن المنهج المتبع في تدريس القواعد النحوية هو نهج اســـتقرائي في الأســـاس وليس استنتاجيًا.

4- لا يمكن تعلم المعاني التي تحملها كلمات لغة ما بالنســـبة للمتحدث الأصـــلي إلا في ســـياق لغوي وثقافي وليس في عزلة. وبالتالي فإن تدريس لغة ما ينطوي على تدريس جوانب النظام الثقافي للأشخاص الذين يتحدثون اللغة. (ريفرز 1964: 19-22)

وفي الدفاع عن هذه المبادئ، كان أنصار نظرية اللغة السمعية يعتمدون على نظرية متطورة في علم النفس السلوكي. وقد وضع عالم السلوك البارز في جامعة هارفارد ب. ف. سكينر نظرية في التعلم يمكن تطبيقها على تعلم اللغة في كتابه "السلوك اللفظي" (1957)، حيث ذكر: "ليس لدينا سبب للافتراض ... أن السلوك اللفظي يختلف عن السلوك غير اللفظي، أو أنه يجب استدعاء أي مبادئ جديدة لتفسيره" (1957: 10). وبفضل نظريته القوية حول طبيعة اللغة وتعلم اللغة، أصبح بإمكان علماء "السمعية اللغوية" الآن أن يتجهوا إلى تصميم دورات ومواد تدريس اللغة.

نظرًا لأن أسلوب التعليم السمعي اللغوي هو في المقام الأول منهج شفوي لتدريس اللغة، فليس من المستغرب أن تتضمن عملية التدريس تعليمًا شفهيًا مكثفًا. يركز التعليم على الكلام الفوري والدقيق؛ ولا يوجد سوى القليل من التسهيلات للشرح النحوي أو الحديث عن اللغة. وبقدر الإمكان، يتم استخدام اللغة المستهدفة كوسيلة للتعليم، ولا يُنصح بالترجمة أو استخدام اللغة الأم. تعتبر الفصول التي تضم عشرة طلاب أو أقل هي الأفضل، على الرغم من أن الفصول الأكبر حجمًا غالبًا ما تكون هي القاعدة. يسرد بروكس الإجراءات التالية التي يجب على المعلم اتباعها في استخدام أسلوب التعليم السمعي اللغوي:

1- عمل نماذج تعليمية من قبل المعلم.

2- إخضاع اللغة الأم للغة الثانية.

3- التدريب المبكر والمستمر للأذن واللسان دون اللجوء إلى الرموز المرسومة.

4- تعلم البنية من خلال ممارسة أنماط الصوت والترتيب والشكل، بدلاً من التفسير.

5-تلخيص المبادئ الأساسية للبنية ليستخدمها الطالب عندما تكون البنى مألوفة بالفعل، وخاصة عندما تختلف عن تلك الموجودة في اللغة الأم. . . .

6- تقصير الفترة الزمنية بين الأداء والنطق الصواب أو الخطأ، دون مقاطعة الاستجابة. وهذا يعزز عامل التعزيز في التعلم.

7- تقليل المفردات إلى الحد الأدنى حتى يتم تعلم جميع البنى المشتركة.

8- دراسة المفردات من خلال السياق.

9- الممارسة المستمرة في استخدام اللغة فقط في الشكل الجزيئي للمتحدث-المستمع- في الموقف التعليمي التعلمي.

10- التدرب على الترجمة فقط كتمرين أدبي على مستوى متقدم. (بروكس 1964: 142)

وفي درس (سمعي – لغوي) نموذجي، يجب ملاحظة الإجراءات التالية:

1- يستمع الطلاب أولاً إلى حوار نموذجي (إما يقرأه المعلم أو على شريط) يحتوي على البنى الرئيسية التي تشكل محور الدرس. يكررون كل سطر من الحوار، فرديًا وفي داخله. ينتبه المعلم إلى النطق والتجويد والطلاقة.

2- يتم تصحيح أخطاء النطق أو القواعد بشكل مباشر وفوري. يتم حفظ الحوار تدريجيًا، سطرًا بسطر. يمكن تقسيم السطر إلى عدة عبارات إذا لزم الأمر. يتم قراءة الحوار بصوت عالٍ في جوقة، لا يعتمد الطلاب على كتبهم طوال هذه المرحلة.

3- يتم تكييف الحوار مع اهتمامات الطلاب أو موقفهم، من خلال تغيير بعض الكلمات أو العبارات الرئيسية. يتم تمثيل ذلك من قبل الطلاب.

4- يتم اختيار بعض الهياكل الرئيسية من الحوار واستخدامها كأساس لتدريبات متنوعة. يتم ممارستها أولاً بشكل جماعي ثم بشكل فردي. قد يتم تقديم بعض التفسيرات النحوية في هذه المرحلة، ولكن بالحد الأدنى.

5- قد يستعين الطلاب بالكتاب الدراسي، وقد يتم تقديم أنشطة القراءة أو الكتابة أو المفردات المتابعة بناءً على الحوار. في المستوى المبتدئ تكون الكتابة تقليدية بحتة وهي عبارة عن نسخ الجمل التي تم التدرب عليها. ومع زيادة الكفاءة قد يكتب الطلاب أشكالًا مختلفة من العناصر البنيوية التي تدربوا عليها أو يكتبون فقرات قصيرة حول مواضيع معينة بمساعدة أسئلة تأطيرية، والتي ستوجه استخدامهم للغة.

6- قد تتم الأنشطة المتابعة في مختبر اللغة، حيث يتم إجراء المزيد من الحوار والعمل التدريبي.

تراجع الطريقة السمعية اللغوية:

بلغت السمعية اللغوية فترة انتشارها الأوسع في ستينيات القرن العشرين، وتم تطبيقها على تدريس اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة وعلى تدريس اللغة الإنجليزية كلغة ثانية أو أجنبية. وقد أدت إلى ظهور دورات واسعة الاستخدام مثل اللغة الإنجليزية 900 وسلسلة اللغة الإنجليزيةLado ، فضلاً عن النصوص المستخدمة لتدريس اللغات الأوروبية الرئيسية. ولكن بعد ذلك جاءت الانتقادات على جهتين. من ناحية تعرضت الأسس النظرية للغة السمعية للهجوم باعتبارها غير سليمة من حيث نظرية اللغة ونظرية التعلم. ومن ناحية أخرى وجد الممارسون أن النتائج العملية لم ترق إلى مستوى التوقعات. وكثيراً ما وجد الطلاب غير قادرين على نقل المهارات المكتسبة من خلال اللغوية السمعية إلى التواصل الحقيقي خارج الفصل الدراسي، ووجد الكثيرون أن تجربة الدراسة من خلال الإجراءات اللغوية السمعية مملة وغير مرضية.

نتج عن النقد النظري لمبادئ السمعية اللغوية تغييرات في النظرية اللغوية في ستينيات القرن العشرين. رفض عالم اللغويات نعوم تشومسكي من معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا المنهج البنيوي لوصف اللغة وكذلك النظرية السلوكية لتعلم اللغة. "**اللغة ليست بنية عادة. السلوك اللغوي العادي ينطوي بشكل طبيعي على الابتكار وتكوين جمل وأنماط جديدة وفقًا لقواعد التجريد والتعقيد الكبيرين**" (تشومسكي 1966: 153).

لقد اقترحت نظرية تشومسكي في النحو التحويلي أن الخصائص الأساسية للغة تنبع من جوانب فطرية للعقل ومن كيفية معالجة البشر للخبرات من خلال اللغة. وقد أحدثت نظرياته ثورة في علم اللغة الأمريكي وركزت انتباه اللغويين وعلماء النفس على الخصائص العقلية التي يستخدمها الناس في استخدام اللغة وتعلم اللغة. كما اقترح تشومسكي نظرية بديلة لتعلم اللغة لنظرية السلوكيين. فقد اعتبر السلوكيون تعلم اللغة مشابهًا من حيث المبدأ لأي نوع آخر من التعلم. وكان خاضعًا لنفس قوانين التحفيز والاستجابة والتعزيز والترابط. وزعم تشومسكي أن مثل هذه النظرية في التعلم لا يمكن أن تكون بمثابة نموذج لكيفية تعلم البشر للغة، لأن الكثير من استخدام اللغة البشرية ليس سلوكًا مقلدًا ولكنه يتم إنشاؤه من جديد من المعرفة الأساسية للقواعد المجردة. لا يتم تعلم الجمل عن طريق التقليد والتكرار ولكنها "تولد" من "كفاءة" المتعلم الأساسية. وفجأة أصبح النموذج السمعي اللغوي بأكمله موضع تساؤل.

ظهرت العديد من مقترحات الطرق البديلة في السبعينيات والتي لم تزعم وجود أي روابط مع تدريس اللغة السائدة وأبحاث اكتساب اللغة الثانية. وشملت هذه الاستجابة الجسدية الكاملة، والطريقة الصامتة، والتعلم الإرشادي. جذبت هذه الأساليب بعض الاهتمام في البداية ولكنها لم تستمر في جذب مستويات كبيرة من القبول. وقد عكست مقترحات أخرى منذ ذلك الحين التطورات في التعليم العام ومجالات أخرى خارج مجتمع تدريس اللغة الثانية، مثل اللغة الكاملة، والذكاءات المتعددة، والبرمجة اللغوية العصبية، وتعليم اللغة القائم على الكفاءة، والتعلم اللغوي التعاوني. ومع ذلك، فقد استند تدريس اللغة السائد منذ الثمانينيات بشكل عام إلى النظريات المعاصرة للغة واكتساب اللغة الثانية كأساس لمقترحات التدريس؛ كالمنهج المعجمي، وتدريس اللغة التواصلية، والمنهج الطبيعي، والتدريس القائم على المحتوى، والتدريس القائم على المهام. ومع ذلك فإن الاهتمام بالدقة النحوية الذي كان محورًا لعلم اللغة السمعي لم يختف، ويظل يشكل تحديًا لعلم اللغة التطبيقي المعاصر. (انظر: Doughty and Williams 1998).

النتيجة:

ترى نظرية اللغة السمعية أن تعلم اللغة يشبه أشكال التعلم الأخرى. ولأن اللغة نظام رسمي يحكمه قواعد، فيمكن تنظيمها رسميًا لتحقيق أقصى قدر من كفاءة التدريس والتعلم. وبالتالي تؤكد نظرية السمعية اللغوية على الجوانب الديناميكية لتعلم اللغة واستخدامها. وهناك العديد من أوجه التشابه بين تدريس اللغة الظرفية ونظرية اللغة السمعية. فالترتيب الذي يتم به تقديم مهارات اللغة، والتركيز على الدقة من خلال التدريب والممارسة في الهياكل الأساسية وأنماط الجمل في اللغة المستهدفة، قد يشير إلى أن هذه الأساليب مستمدة من بعضها البعض. ولكن في الواقع، كان تدريس اللغة الظرفية تطويرًا للطريقة المباشرة السابقة وليس له الروابط القوية مع علم اللغة وعلم النفس السلوكي التي تميز نظرية السمعية اللغوية. وتعكس أوجه التشابه بين الطريقتين وجهات نظر متشابهة حول طبيعة اللغة وتعلم اللغة، على الرغم من أن هذه الآراء في الواقع تطورت في بيئات مختلفة تمامًا.

قائمة المراجع:

برهومة، عيسى عودة، تمثلات اللغة والمجتمع في البيان والتبيين، منشورات الجامعة الهاشمية بالأردن2007.

بوفرة، عبد الكريم، علم اللغة الاجتماعي، مقدمة نظرية، مطبوع جامعي، جامعة محمد الأول، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وجدة، المغرب، الموسم الجامعي2011-2012م، ص:11.

حجازي، محمود فهمي، مكانة اللغة العربية بين لغات العالم المعاصر. بحث ألقي في الندوة العربية الألمانية بالقاهرة، مارس 1977.

طعيمة، رشدي أحمد، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العرية، مكتبة مكة المكرمة، 1982.

الفهري، عبد القادر الفاسي، اللغة والبيئة، منشورات الزمن، الكتاب 38، 2003.

لوكمان، توماس، علم اجتماع اللغة، ترجمة: أبو بكر أحمد باقادر، علامات ج 16، 1995.

Allen, V. F. 1965. *On Teaching English to Speakers of Other Languages.* Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English.

American Council of Learned Societies. 1952. *Structural Notes and Corpus: A Basis for the Preparation of Materials to Teach English as a Foreign Language.* Washington, D.C.: American Council of Learned Societies.

Bloch, B., and G. Trager. 1942. *Outline of Linguistic Analysis.* Baltimore: Linguistic Society of America.

Bloomfield, L. 1933. *Language.* New York: Holt.

Brooks, N. 1964. *Language and Language Learning: Theory and Practice.* 2nd ed. New York: Harcourt Brace.

Brown, H.D. 1980. *Principles of Language Learning and Teaching.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Carroll, J. B. 1953. *The Study of Language: A Surveyor of Linguistics and Related Disciplines in America.* Cambridge: Harvard University Press.

Carroll, J. B. 1966a. The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages. In A. Valdman (ed.), *Trends in Language Teaching.* New York: McGraw-Hill. 93–106.

Carroll, J. B. 1966b. Research in foreign language teaching: The last five years. In R. G. Mead Jr. (ed.), *Language Teaching: Broader Contexts.* Northeast Conference Reports on the Teaching of

Foreign Languages: Reports of the Working Committees. New York: MLA Materials Center. 12–42.

Chastain, K. 1969. The audio-lingual habit theory versus the cognitive code learning theory: Some theoretical considerations. *International Review of Applied Linguistics* 7: 79–106.

Chastain, K. 1971. *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice.* Chicago: Rand McNally.

Chomsky, N. 1957. *Syntactic Structures.* The Hague: Mouton.

Chomsky, N. 1959. A review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior. Language* 35(1): 26–58.

Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge: MIT Press.

Chomsky, N. 1966. Linguistic theory. Reprinted in J. P. B. Allen and P. Van Buren (eds.), *Chomsky: Selected Readings.* London: Oxford University Press. 152–159.

Darian, S. G. 1972. *English as a Foreign Language: History, Development, and Methods of Teaching.* Norman: University of Oklahoma Press.

Doughty, C., and J. Williams (eds.). 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisitions.* Cambridge: Cambridge University Press.

English Language Services. 1964. *English 900.* New York: Collier Macmillan.

Fries, C. C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Fries, C. C., and A. C. Fries. 1961. *Foundations for English Teaching.* Tokyo: Kenkyusha.

Gagne, R. M. 1962. Military training and principles of learning. *American Psychologist* 17(2): 83–91.

Hilgard, E. R. 1975. *Theories of Learning.* 2nd ed. New York: AppletonCentury-Crofts.

Hockett, C. F. 1958. *A Course in Modern Linguistics.* New York: Macmillan.

Hockett, C. F. 1959. The objectives and process of language teaching. Reprinted in D. Byrne (ed.), *English Teaching Extracts.* London: Longman, 1969.

Hughes, J. P. 1968. *Linguistics and Language Teaching.* New York: Random House.

Jakobovits, L. A. 1970. *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues.* Rowley, Mass.: Newbury House.

Lado, R. 1957. *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lado, R. 1961. *Language Testing.* London: Longman.

Lado, R. 1977. *Lado English Series.* 7 vols. New York: Regents.

Lugton, R. (ed.). 1971. *Toward a Cognitive Approach to Second Language Acquisition.* Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Matthew, R. J. 1947. *Language and Area Studies in the Armed Services: Their Future and Significance.* Washington, D.C.: American Council on Education.

Modern Language Association. 1962. *Reports of Surveys and Studies in the Teaching of Modern Foreign Languages.* New York: Modern Language Teaching Association.

Moulton, W. 1966. *A Linguistic Guide to Language Learning.* New York: Modern Language Association.

Moulton, W. G. 1961. Linguistics and language teaching in the United States: 1940–1960. In C. Mohrmann, A. Sommerfelt, and J. Whatmough (eds.), *Trends in European and American Linguistics, 1930–1960.* Utrecht: Spectrum. 82–109.

Moulton, W. G. 1963. What is structural drill? *International Journal of American Linguistics* 29(2, pt. 3): 3–15.

Parker, W. 1962. *The National Interest and Foreign Languages.* Washington, D.C.: Department of State.

Rivers, W. M. 1964. *The Psychologist and the Foreign Language Teacher.* Chicago: University of Chicago Press.

Rivers, W. M. 1981. *Teaching Foreign Language Skills.* Chicago: University of Chicago Press.

Skinner, B. F. 1957. *Verbal Behavior.* New York: Appleton-Century-Crofts.

Smith, H. L. 1956. *Linguistics Science and the Teaching of English.* Cambridge: Harvard University Press.

Stack, E. 1969. *The Language Laboratory and Modern Language Teaching.* New York: Oxford University Press.

Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Tarvin, W., and Al Arishi. A. 1990. Literature in EFL: Communicative alternatives to audiolingual assumptions. *Journal of Readings* 34(1): 30–36.

United States Office of Education. 1963. *The Language Development Program.* Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

Zimmerman, C. B. 1997. Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady and T. Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

7. Sınıf Öğrencilerinin Optik Konusunun Öğretiminde Yavaş Geçişli Animasyon Tekniği Kullanılması Hakkında Görüşleri[1]

Zeynep Yalınalp
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. Cezmi Ünal
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doi: 10.5281/zenodo.14509489

Özet

Bu çalışmanın amacı 7. sınıf öğrencilerinin optik konusunun öğretiminde yavaş geçişli animasyon tekniği kullanılması hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu araştırmada genel olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplamak için optik konusunda yavaş geçişli animasyon uygulamaları yapıldıktan sonra on beş 7. sınıf öğrencisi ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 7. sınıf öğrencilerine yavaş geçişli animasyon tekniğinin kullanılması sürecinde yapılan uygulamaların, karşılaşılan sorunların ve verilebilecek önerilerin ortaya çıkarılmasına yönelik verilerin elde edilmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın bulguları genel olarak şu şekilde ifade edilebilir. Öğrencilerin grupla çalışma konusundaki isteklerine göre ikiye ayrıldıkları görülmektedir. Aynı şekilde yavaş geçişli animasyon tekniğinin kullanılması konusunda da öğrenciler ikiye ayrılarak bir kısmı bu tekniği kullanmayı isterken diğer kısım ise soru çözümü tekniğini kullanma taraftarı olduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimler: Yavaş geçişli animasyon, optik, fen bilgisi eğitimi, 7. sınıf

7th Grade Students' Opinions about Using Slow Animation Technique in Teaching Optics

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of 7th grade students about using slow animation technique in teaching optics. In this research, qualitative research method was generally used. To collect data, interviews were held with fifteen 7th grade students after slow animation applications on optics were made. The interviews were conducted with the aim of obtaining data to reveal the applications made, problems encountered and suggestions that could be given during the use of slow animation technique to 7th grade students. The findings of the study can be generally expressed as follows. It is seen that students are divided into two according to their desires to work in groups. Likewise, it is seen that the students are divided into two regarding the use of slow animation technique, some of them want to use this technique, while the other part states that they are in favor of using the question solving technique.

Keywords: Slow animation, optics, science education, seventh grade

[1] Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

Giriş

Anlatılan konunun daha kalıcı ve etkili öğretilmesi amacıyla kullanılan araçlardan biri olan animasyon; soyut halde olan konuların ve kavramların birkaç fotoğrafı art arda getirerek ve hızlandırılarak gösterilmesiyle somut hale getirilmiş olan, konu veya kavramların gerçekleşme biçimini görsel halde ortaya konularak öğretilmesinde kullanılan ve diğer adıyla canlandırma olan bir kavramdır (Uzun, 2015). Türk Dil Kurumu'na göre ise Fransızcadan dilimize geçen animasyon kavramı ''Tek tek resimleri veya hareketsiz cisimleri gösterim sırasında hareket duygusu verebilecek bir biçimde düzenleme ve filme aktarma işi'' şeklinde tanımlanmaktadır.

Yavaş geçişli animasyon kavramına bakıldığında ise slow (yavaş) ve animation (animasyon) kavramlarından türemiş yeni bir kavram olduğu görülmektedir (Hoban, 2007; Pak, 2020). Ayrıca bu kavram Slow Animation (Yavaş Canlandırma) ifadesi kısaltılarak Slowmation şeklinde de kullanılmaktadır (Hoban ve Nielsen, 2010; Uzuner, 2018). Animasyon oluşturmayı karmaşık bir süreç olmaktan çıkarıp, öğrencilerin de animasyon oluşturabilmelerine imkan tanıyan bu yavaş geçişli animasyon tekniğinin kurucusu ise Avusturalyalı Prof. Garry Hoban'dır (Hoban, 2007; E. Ekici, F. Ekici, 2011).

Öğretim faaliyetlerini öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleştirmek amacıyla animasyon çalışmaları yapılırken öncelikli olarak kil animasyon yönteminden yararlanılsa da bu kil animasyon tekniğiyle animasyon yapımının daha zor olması nedeniyle öğrencilerin animasyon uygulamasında zorlanması yavaş geçişli animasyon tekniğinin iyileştirilmesine sebebiyet vermiştir (Hoban, 2007; Uzuner, 2018).

Kağıt veya oyun hamuru gibi başka malzemeler kullanılarak modellerinin yapılmasının ardından animasyon oluşturulabilmesi için hazırlanmış olan modellerin art arda gelecek şekilde düzenli sıralı hareketlerini gösteren fotoğrafların meydana getirilip, bu fotoğrafların video programına konulması ile yavaş geçişli animasyon tekniği ilk olarak uygulanmıştır (Kervin, 2007; Pak, 2020). Yavaş geçişli animasyon tekniğinin kullanılmasının altında yatan asıl amaç bilimsel kavramların açık, anlaşılır bir şekilde ve yavaş yavaş verilerek anlaşılırlığının artırılabilmesini sağlamaktır. Kil ve diğer bilgisayar animasyonlarından farklı olarak saniyede gösterilmiş olan fotoğrafın sayısının azlığı en önemli farkıdır (Hoban, 2007; Çakır ve Uzuner, 2019).

Öğretim programlarının amaçları arasında bilimsel süreç becerilerini ve diğer yaşam becerilerini kazanmış, bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı gelişimlerini tamamlamış bireyler yetiştirme bulunmaktadır (MEB, 2018). Öğretim programlarında hem grupla hem de yaparak yaşayarak öğretimin gerçekleştirilmesinde bu tekniğe yer verilmesi, program amaçlarını gerçekleştirmede destekler nitelikte bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yavaş geçişli animasyon tekniği kullanılarak yapılan öğretim faaliyetleri sonucunda bu tekniğin yaparak yaşayarak gerçekleştirilmesi öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve akran öğretimini sağlayarak, akademik başarılarına olumlu yönde etki edebilmektedir.

Yavaş geçişli animasyon tekniğinin soyut konu ve kavramların zihinde modellenerek konunun daha iyi anlaşılmasını sağladığı (Uzun, 2015); konuların anlatılmasında ve anlaşılmasında daha etkili olduğu söylenebilmektedir (Uzun ve Karaman, 2015). Bilindiği üzere fen konularının büyük çoğunluğu soyut konulardan oluşması sebebiyle bu tekniğin; fen konularının çoğunluğu üzerinde çalışılıp, sonuçlarının ortaya konulması hem öğretmenlerin

daha verimli ve kalıcı öğretme işlevini yerine getirebilmesine olanak sağlayacağı hem de öğretmen adaylarına yol gösterilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin optik konusunun öğretiminde yavaş geçişli animasyon tekniği kullanılması hakkındaki görüşlerini almak için nitel araştırma yöntemi altında yer alan veri toplama tekniklerinde görüşme kullanılmıştır. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden verilerin toplaması şeklinde tanımlanabilir. Görüşme belirli bir araştırma sorusu hakkında veya belirli araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sunar (Büyüköztürk ve ark., 2019). Bu çalışmada görüşme, 7. sınıf öğrencilerine yavaş geçişli animasyon tekniğinin kullanılması sürecinde yapılan uygulamaların, karşılaşılan sorunların ve verilebilecek önerilerin ortaya çıkarılmasına yönelik verilerin elde edilmesi amacıyla yapılmıştır.

Görüşmeler yapılmadan öncesinde sorulacak olan sorular planlanarak görüşme formu oluşturulmuştur. Ayrıca bu görüşmeler her bir öğrenci ile 5-10 dk sürmüş olup gönüllü olan öğrenciler arasından rastgele seçilmiş olan 15 öğrenci ile yapılmış olup görüşmeler görüşülen öğrenciden izin alınarak kaydedilmiş daha sonrasında doküman haline getirilip ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Çalışma öncesinde, öğrencilere yavaş geçişli animasyon tekniğine dair bilmeleri gereken bilgiler verilmiş olup bu tekniğe ilişkin daha önceki yapılmış olan çalışmalardan örnekler gösterilmiştir. Işığın Madde ile Etkileşimi Ünitesinin ilk bölüm başlığı olan ''Işığın Soğurulması'' bölümü konuları öğrencilere anlatılmıştır. Devamında ise yavaş geçişli animasyon tekniği anlatılarak uygulaması yapılmıştır. Ardından Işığın Madde ile Etkileşimi Ünitesinin ikinci bölüm başlığı olan ''Aynalar'' bölümü konuları anlatılıp yavaş geçişli animasyon tekniği bu konular için de yapılmıştır. Daha sonrasında Işığın Madde ile Etkileşimi Ünitesinin son bölümü olan ''Işığın Kırılması ve Mercekler'' konuları anlatılarak son kez yavaş geçişli animasyon tekniği bu konular için de uygulanmıştır. Bu işlemlerin tamamlanmasının ardından yavaş geçişli animasyon tekniğine dair gerekli görüşmeler yapılmıştır.

Bulgular

Yavaş geçişli animasyon tekniğinin ardından yapılmış olan mülakat sonucunda elde edilmiş olan verilerin oluşturduğu dokümanlar incelendiğinde, öncelikli olarak öğrencilerin grupla çalışma konusundaki isteklerine göre ikiye ayrıldıkları görülmektedir. Aynı şekilde yavaş geçişli animasyon tekniğinin kullanılması konusunda da öğrenciler ikiye ayrılarak bir kısmı bu tekniği kullanmayı isterken diğer kısım ise soru çözümü tekniğini kullanma taraftarı olduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Genel olarak öğrencilerin yavaş geçişli animasyon tekniğini sevmiş olduklarını ifade etmelerine rağmen soru çözümü tekniğini kullanmak isteyen öğrencilerin yavaş geçişli animasyon tekniğini kullanma istememe sebepleri şu şekilde sıralanabileceği görülmektedir: Çok zaman almış olması, kullanılmış olan malzemeler (renkli kağıt ve kalemler, oyun hamurları) nedeniyle bu tekniği çocuksu bulmuş olmaları, bir sene sonrasında lise giriş sınavına girecek olmaları nedeniyle bu doğrultuda çalışmak istemeleri , farklı derslerine giren birçok öğretmenlerinin onları bu yönde yönlendirmeleri.

Soru çözüm tekniğini kullanmayı isteme sebeplerinden biri olmasıyla beraber yavaş geçişli animasyon tekniğinde oyun hamuru kullanılıyor olmasının; öğrencilerin el becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmuş olduğunu ve kalıcı öğrenmelerinde etkili olduğunu ifade

ettikleri görülmüştür. Ancak kendilerinin oyun hamuru oynayacak yaşları geçtiğini düşünüyor oldukları ve bu nedenle de daha küçük yaşlardaki öğrencilere daha alt sınıflarda 5 ve 6. sınıflar ve daha alt sınıflarda uygulanmasının daha iyi olabileceğini ifade etmiş oldukları görülmektedir. Ayrıca çok zaman aldığını ve zahmetli olmasına rağmen grupça çalışmanın güzel olduğu da ifadeleri arasında yer almaktadır.

Farklı bir sonuç olarak görüşmeye katılan öğrencilerin grupla veya bireysel olarak çalışma konusunda 7 öğrencinin grupla, 7 öğrencinin bireysel ve 1 öğrencinin bu hususta kararsız kalması ile görüş ayrılığına sahip oldukları görülmektedir. Bu sonucun sebebi incelendiğinde ise öğrencilerin görüşlerine binaen grup içerisinde yaşamış oldukları küçük sorunların olması ve katılım gösteren öğrencilerin bireysel çalışmaya daha yatkın olmaları gösterilebilmektedir.

Aşağıda bu bulgulara ilişkin bazı öğrenci görüşlerine dair ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir:

''Soru çözümünü her zaman yapabiliriz. Ama hani böyle sınıf ortamında arkadaşlarınla beraber gidip de elinle yapabileceğin bir uygulamayı pek sık bulamazsın. O yüzden aramızdaki ilişkiyi de güçlendirdiği için bence soru çözmek kendi içerisinde düşünmek yerine başka insanlarla böyle beyin fırtınası yaparak kendi düşünce alanını da genişletmek gibi bir imkan da sunduğu için bence soru çözmekten daha etkiliydi.''

''Bence birazcık daha düşük yaşlarda yapılsa daha verimli bir şey alabiliriz diye düşünüyorum çünkü hani ergenlik çağındayız ve pek ciddiye almayanlar oldu gördüm. O yüzden biraz daha hani böyle 5 veya 4. sınıf çevresindeki kişilere uygulansaydı daha verimli bir uygulama olurdu.''

Ayrıca öğrenciler yavaş geçişli animasyon tekniğinin hangi derslerde kullanmak isteyecekleri sorulduğunda; Türkçe, sosyal bilgiler, fen, coğrafya ve matematik derslerinde kullanılabileceğini söylerken çoğunlukla matematik ve fen dersinde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Fen dersinde ise hangi konular üzerinde bu tekniği kullanmak isteyebilecekleri konusunda ise;

- Mayoz – Mitoz Bölünme
- Bitkilerde Üreme
- Elektrik Devreleri
- Aynalar – Işığın kırılması
- Güneş Sistemi
- Üreme, Büyüme ve Gelişme

Konularında bu tekniğin kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Aşağıda bu bulgularla ilişkili bazı öğrenci görüşlerine dair ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir:

''Bence sosyal bilgiler dersinde kullanılabilir. I bu dağları, kırsal alanları falan yapmak için güzel olabilir.''

''Iı şey mesela gezegenler onlarda güzel olabilir. Hücreler.''

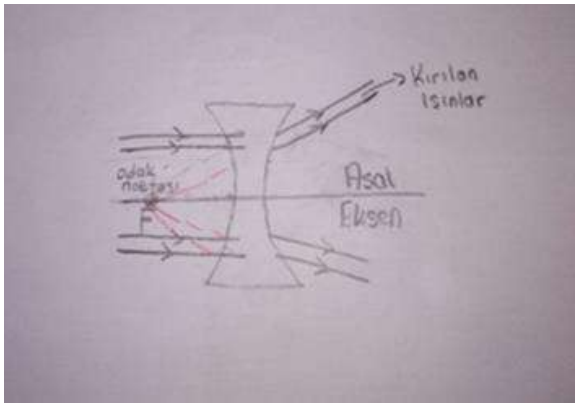
''Iı Türkçede o fiilleri falan belki daha faydalı olabilir.''

''Fen için üreme, büyüme, gelişme. Güneş sistemleri falan olabilir. Daha başka bilmiyorum.''

Diğer bir bulguya bakıldığında öğrencilerin konuya ilişkin yapmış oldukları çizimlerinde ve ifadelerinde hatalı çizim ve ifadelerinin olduğu görülmektedir. Bu ifade ve çizimlerin kavram

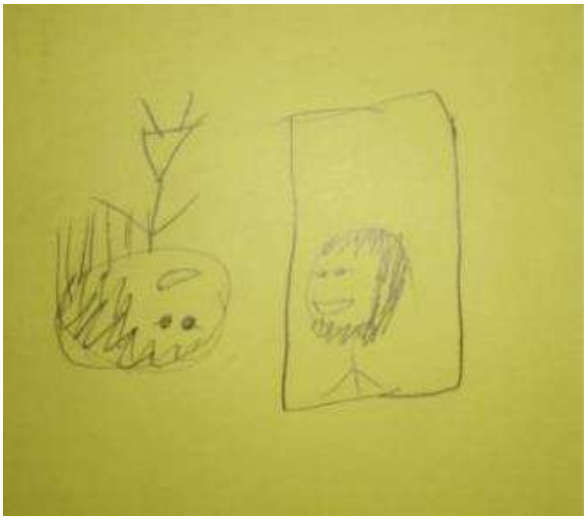
yanılgısı olup olmadığının anlaşılabilmesi için öğrencilere çizimleri ile ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenci cevaplarından yola çıkılarak öğrencilerin konuya ilişkin kavram yanılgısına sahip olmadıkları ancak adi hatalara sahip oldukları görülmüştür. Bu bulguya ilişkin detaylı açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Verilmiş olan taslak örneklerine bakıldığında öğrencilerin taslak hazırlama aşamasında bazı hatalara sahip oldukları görülmektedir. Ancak yavaş geçişli animasyon tekniğinin diğer basamaklarında veya animasyon sonrasında mevcut olan bu hataları gidermiş oldukları görülmektedir. Örneğin:



Şekil 1

Yukarıda Şekil 1'te verilmiş olan taslaklardan biri yer almaktadır. Bu taslağa göre taslağı hazırlayan öğrenciler kalın kenarlı mercekte ışığın kırılmasını anlatmak istemektedirler. Kalın kenarlı mercekte asal eksene paralel olacak şekilde gelen ışınlar uzantısı odak noktasından geçecek şekilde kırılarak dağılırlar. Öğrencilerin hazırlamış oldukları bu taslakta ise kırılan ışınların uzantısı odak noktasından geçmemekle birlikte odak noktasından geçen uzantılar gelen ışınların ucuna çizilerek hatalı bir çizimin yapılmış olduğu görülmektedir. Bu hatalı çizimin, yanlış bilgiden veya bir hatadan kaynaklı mı yoksa kavram yanılgısı mı olduğunun anlaşılabilmesi için öğrenciler modelleme aşamasına geçmeden önce taslaklar incelenirken hatalı çizime ilişkin sorular sorulmuş ve öğrencilerin bu hatada ısrar etmedikleri, hatalı çizim yapmış olduklarını kabul ettikleri gözlemlenmiştir. Daha sonrasında yapılan çalışmalar neticesinde bu taslağa binaen hazırlanmış olan animasyonda ve öğrencilerin ifadelerinde bu hatalarının ortadan kalktığı görülmüştür.



Şekil 2

Yine Şekil 2'te verilmiş olan taslaklardan diğeri yukarıdaki yer almaktadır. Bu taslakta ise öğrenciler, mercekte görüntü oluşumu anlatmak istediklerini ifade etmişlerdir. Ancak hazırlamış oldukları bu taslakta merceğin ince kenarlımı yoksa kalın kenarlı bir mercek mi olduğu anlaşılmamakla birlikte yapmış oldukları çizime göre oluşan görüntü ile gerçeği arasında farklılıklar olduğu görülmektedir.

İnce kenarlı mercekte bir cismin görüntüsü; cismin boyundan büyük ve düz; cismin boyundan küçük ve ters; cismin boyuna eşit boyda ve ters; cismin boyundan büyük ve ters olabilir. Kalın kenarlı mercekte ise görüntü daima düz ve cismin boyundan küçüktür. Bu taslak incelendiğinde ise görüntü ters, küçük ve eksik çizilmiş olduğu görülmektedir. Yani bu taslakta öğrencilerin görüntünün ters oluşu nedeniyle ince kenarlı merceği çizdikleri söylenebilir. Ancak her iki mercekte de oluşan görüntüde farklılıklar olmaz sadece boyutları ve ters veya düz olmaları değişebilir. Bu taslakta ise görüntüde eksiklikler mevcuttur. Bu nedenle modelleme aşamasına geçilmeden önce taslaklar incelenirken taslağa binaen sorulan sorulara verilen cevaplardan yola çıkarak öğrencilerin kavram yanılgısına sahip olmadığı ancak dikkatsizlikten kaynaklı çizimde hata yaptıkları görülmüştür. Ayrıca hazırlamış oldukları model ve animasyonlara bakıldığında bu hatanın olmadığı gözlemlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Yapılmış olan görüşme sonucunda öğrencilerin uygulamayı grupla çalışma ve bireysel çalışma isteklerine bağlı olarak ikiye bölündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu ikiye bölünmenin sebepleri olarak öğrencilerin daha çok bireysel çalışmaya yatkın olmaları sebebiyle ve grup içinde çıkan küçük çatışma ve anlaşamama sorunları gösterilebilir. Ancak grupla çalışmanın faydalarından biri olan akran öğretiminin hataların ve eksikliklerin giderilmesinde olumlu etki ettiği sonucuna ulaşıldığını göz önüne alırsak grupla çalışmanın daha avantajlı olduğunu diğer küçük anlaşmazlıkların göz ardı edilebilecek düzeyde olduğu söylenilebilir.

Ayrıca 15 öğrenciden 5'inin bu yavaş geçişli animasyon tekniğinin kullanılması yerine soru çözümü yapmak istedikleri görülmektedir. Bu ayrışmanın sebepleri olarak da öncelikli olarak sınav sistemine yönelik çalışma istekleri ve diğer öğretmenlerin bu şekilde yönlendirmeleri gelmekle beraber uygulamanın zaman alması, emek istemesi ve kullanılan malzemeler nedeniyle çocuksu bulunması sebebiyle böyle bir sonuca ulaşılmış olduğu ifade edilebilir. Çalışılan öğrencilerin öğretmen merkezli bir öğretime alışkın olmaları ve grupla çalışarak öğrenmeye yatkın olmamaları bu sonuçları destekler niteliktedir. İlaveten tekniğin eğlenceli bulunmasına rağmen zaman almış olması görüşü elde edilmiştir. Benzer şekilde Uzuner (2018) ve Uzuner ve Çakır (2019) yedinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiş olduğu görüşme sonucunda yavaş geçişli animasyon tekniğiyle işlemiş oldukları derslerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve eğlenceli olduğunu ancak tekniğin zaman aldığı görüşünü elde etmiştir.

Aynı zamanda Hoban, McDonald, Ferry ve Hoban (2009), yavaş geçişli animasyon tekniğinin öğrenciler tarafından ilgi çekici olduğu ve tekrar yapmak istediklerini tespit etmiştirler. Uzun ve Karaman (2015), fen bilgisi öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışma sonucunda yavaş geçişli animasyon tekniğinin özellikle zor anlaşılan soyut konuların öğretilmesinde etkisinin olacağı görüşünü ortaya koymuştur.

İlgili literatüre bakıldığında yavaş geçişli animasyon tekniğinin avantajları arasında görülen okul öncesinden üniversiteye kadar uzanan eğitim kademelerinden hepsinde kullanılabilmekte olması (Hoban, 2007; Hoban, Ferry, Konza & Vialle, 2007; Macdonald ve Hoban, 2009; E. Ekici ve F. Ekici, 2011; Uzuner, 2018; Tecimer Altınel, 2018) sonucuna zıt olarak yapılmış olan çalışmada; öğrenciler oyun hamuru kullanılması nedeniyle bu tekniği çocuksu bulmuş daha alt kademelere uygulanmasının daha iyi olabileceği düşüncesini savundukları görülmüştür.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Ekici, E., & Ekici, F. (2011). Fen eğitiminde bilişim teknolojilerinden faydalanmanın yeni ve etkili bir yolu: yavaş geçişli animasyonlar. *Elementary Education Online, 10(2).*

Hoban, G., McDonald, D. C., Ferry, B. & Hoban, S. (2009). *Simplifying animation with slowmation. to encourage preservice teachers' science learning and teaching.* EDMEDIA World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications.

Hoban, G. (2007). Using slowmation to engage preservice elementary teachers in understanding science content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 7(2)*, 1-9.

Hoban, G. F., Ferry, B., Konza, D., & Vialle, W. (2007). *Slowmation: Exploring a new teaching approach in primary science classrooms.* Paper presented at the Australian Teacher Education Association, University of Wollongong.

McDonald, D. & Hoban, G. (2009). Science knowledge gained through the use of Slowmation. *The International Journal of Learning. 16 (6).*

Tecimer Altınel, Z. (2018). *Fen bilimleri dersinde yavaş geçişli animasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisan tezi , Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Uzun, E , Karaman, İ . (2015). *Slow Motion Animasyon Tekniği ile Fotoelektrik Olay Konusunun Modellenmesi ve Öğrenci Görüşleri.* Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 12 (2) , 211-226.

Uzun, N., & Keleş, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*, 313-327.

Uzuner, Ö. N. (2018). *Yavaş geçişli animasyon tekniğinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik başarıları, bilimsel düşünme becerileri ve hedef yönelimleri üzerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisan tezi, Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.

Uzuner, Ö. N., & Çakır, R. (2019). Yavaş geçişli animasyon tekniğinin öğrencilerin başarıları, bilimsel düşünme becerileri ve hedef yönelimleri üzerine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 8(2)*, 323-341.

Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Uygulamalı Derslerin Önemi ve İşlevleri Üzerine Aday Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Prof. Dr. Ali Göçer
Erciyes Üniversitesi

Doi: 10.5281/zenodo.14509544

Özet

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve öğretmen adaylarının mesleğe hazırlama süreci ile ilgili olan bu araştırmanın amacı, meslek öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının teorik bilgileri öğrenmeleri yanında öğrenilen bilgilerin uygulanabilirliğini sınama durumlarını ve bilgiyi beceriye dönüştürme açısından deneyim sahibi olup olmadıklarını ortaya çıkarmaktır.

Araştırma, nitel araştırma yöntemi tercih edilerek fenomenolojik araştırma deseni ile yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ERÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören 55 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve görüşme soruları odağında yapılandırılarak iki oturumla gerçekleştirilen söyleşilerle elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerden ulaşılan bulgu ve sonuçlara göre, öğretmen adayları, nitelikli insanın nitelikli bir eğitim ile yetiştirilebileceği, nitelikli bir eğitimin de nitelikli bir öğretmen kadrosu ile sağlanabileceğinin farkındalığına sahiptirler. Öğretmen adayları mesleklerine hazırlanmalarında teorik-pratik bütünlüğünün sağlandığı uygulamalı eğitimin kazanımlarına yönelik farkındalıkları yüksektir. Öğretmen adayları, mesleklerine donanımlı bir şekilde hazırlanmalarında uygulamalı eğitimin eksik olduğu düşüncesindedirler. Adayların üstünde durdukları ve vurgu yaptıkları en önemli konu, öğretmenlik rollerini yerine getirme konusunda yeterli olmadıkları düşüncesiyle meslek öncesi öğretmenlik eğitiminde teorik derslerden ziyade uygulamalı dersler istemektedirler. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde mesleğe pedagojik olarak hazırlanmalarının sağlanmasında uygulamalı dersler konulup bu derslerin amacına ve anlamına hizmet edecek şekilde gerçekleştirilmesine yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: öğretmen yetiştirme, meslek öncesi eğitim, kuram ve uygulama.

Evaluation of Pre-service Teachers' Opinions on the Importance and Functions of Applied Courses in the Teacher Training Process

Abstract

The aim of this study is to investigate the pre-service teacher education and teacher candidates' preparation for the profession is to reveal whether pre-service teachers have experience in terms of learning theoretical knowledge, testing the applicability of the learned knowledge and transforming knowledge into skills in the preprofessional teacher education process.

The research was structured with a phenomenological research design by choosing qualitative research method. The study group of the research consists of 55 Turkish teacher candidates learning at ERU Faculty of Education Turkish Language Teaching program. The data in the study were obtained through a semi-structured interview form (individual-group) and

interviews structured around the interview questions and conducted conversation in two sessions. The data obtained were analyzed by content analysis technique.

According to the findings and results obtained from the data obtained in the research, pre-service teachers are aware that qualified people can be raised with a qualified education and that a qualified education can be provided with a qualified teaching staff. Prospective teachers have a high awareness of the gains of applied education in which theoretical-practical integrity is provided in their preparation for their profession. Pre-service teachers think that practical training is lacking in their preparation for their professions. The most important issue that the candidates emphasize is that they want practical courses rather than theoretical courses in preprofessional teaching education, as they think that they are not sufficient to fulfill their teaching roles. At the end of the research, some suggestions were made for the implementation of applied courses in the undergraduate education of prospective teachers in order to ensure that they are prepared pedagogically for the profession and that these courses are carried out in a way to serve their purpose and meaning.

Keywords: teacher training, pre-professional education, theory and practice.

Giriş

Hızla değişen dünya, artan teknoloji, bilgiye kolay ve hızlı erişim, kuşaklar arası değişen anlayış farklılıkları öğretmen niteliğini sorgular hâle getirmiştir. Toplumda öğretmenin önemi hiç kuşkusuz hemfikir olduğumuz bir konudur. Bu nedenle öğretmenden beklenti çok yüksektir. Öğretmen adaylarının seçilmesinden başlamak üzere, yetiştirilmelerinde uygulanan müfredat, o müfredatın gerçekleşmesindeki zaman dilimi, mezuniyetten sonra atanma şartları irdelenmesi gereken hususlardır (Tozlu, 2022, s. 720).

Günümüzde toplumların hızla değişen dünyaya uyum sağlaması, ekonomik kalkınmaları, toplumsal refah düzeyi, bilgi çağına uygun nitelikli vatandaşlar yetiştirmesi; o toplumların eğitim sistemleriyle doğrudan ilişkilidir. Eğitim niteliğinin yükseltilmesi, başlangıçta bu eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilişkilidir. Öğretmen eğitimi ve öğretmenlere kazandırılan yeterlikler, bu öğretmenler tarafından verilecek olan eğitimin niteliğini belirler (Yağcı ve Kurşunlu, 2017, s. 2).

Bugünün dünyasında tüm alanlarda görülen değişim, dönüşüm ve gelişim döngüsü eğitim alanını da içine almakta ve eğitimin en temel unsuru olan öğretmen niteliği üzerine odaklanılması gerekmektedir. Bu kapsamda çalışmalar iki açıdan yürütülmesi gerekmektedir. Bunlardan ilki, öğretmen adaylarının bilinçli ve sistemli bir şekilde seçilerek amaca uygun yetiştirilmesi (hizmet öncesi eğitim), ikincisi de sistemdeki öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi (hizmet içi gelişim).

Bir Eğitim Sisteminin Verimliliğinin Temel Belirleyicisi Olarak Öğretmen ve Öğretmen Yetiştirme

Bir eğitim sisteminin niteliği ve öğretim programlarının işlevselliği ancak ve ancak öğretmenlerin nitelikleri ile görülebilir. Genel bir izlenimle eğitim sisteminin başarısı ya da başarısızlığından söz etmek yerine, ona can veren öğretmen unsurunun yeterli ve yetkin olup olmamasından söz etmek doğru olacaktır. Nitelikli bir öğretmen vasat bir programın uygulandığı eğitim sisteminde nitelikli bir eğitim verebildiği gibi, nitelikli bir öğretim programının uygulandığı eğitim ortamlarında başarı gösteremeyen öğretmenler de olabilir. Eğitimde asıl olan, (bilgi ezberleterek) bireyi kitaplaştırmak değil; öğrencilere becerilerini keşfettirerek hedef belirleyebilmelerinin, hedeflerini gerçekleştirebilmelerinin dilsel, düşünsel ve eğitsel alt yapısını oluşturmaktır. Türk eğitim sisteminin öğrenen odaklı yürütülmesi için

son çeyrek asırda başta öğretim programlarının değiştirilmesi olmak üzere ders kitapları, eğitim materyalleri vb. alanlarında önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların amacına ulaşması için Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileri tarafından özellikle öğretmen eğitimine önem verilmekte ve hizmet içi eğitimleri ile öğretmenlerin gelişimleri için büyük çaba sarf edilmektedir (Göçer, 2023_a, s. 20-22).

Bugün Türkiye'de görev yapan öğretmenlere yönelik yapılan değerlendirmelerde "deneyimsiz oldukları ve mesleği icrada etkin olamadıkları"ndan söz ediliyor olması, bir yerlerde yanlış yapıldığı gerçeğini su yüzüne çıkarıyor. Öğretmenler üzerine olumsuz değerlendirmeler yapılınca insanın aklına şu sorular geliyor: Öğretmenlerin mesleklerini etkin, öz güven duygusu içinde yapabilmelerini sağlayan "pedagojik alt yapı" meslek öncesi eğitimlerinde (lisans eğitimi) oluşturulmamış mıdır? Öğretmenler lisans eğitimleri sırasında okullarda rehber öğretmen gözetiminde "okul iklimi"ni tanıma imkânı bulabilmiş midir? (Göçer, 2023_b, s. 23-24). Göçer yaptığı tespit ve sorduğu sorular, adayların öğretmen yetiştirme sürecinin özellikle meslek öncesi eğitimlerinin önemine ve işlevine dikkat çekmektedir.

Meslek öncesi öğretmen eğitimi kapsamında adaylar mikro öğretim tekniği ile deneyimleme sürecine tabi tutulduklarında gerek yapay sınıf ortamlarında gerek okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması çerçevesinde staj dönemlerinde ve gerekse gerçek meslek yaşamlarında mesleklerini etkili ve verimli bir şekilde yapabilecek duyuşsal, düşünsel ve psikolojik hazırbulunuşluğa sahip olabileceklerdir (Göçer, 2021, s. 53).

Öğretmen adaylarının meslek öncesi eğitim süreçlerinde mesleğe hazırbulunuşluklarını sağlayacak ve pedagojik bir alt yapı oluşturacak uygulamalara yer verilmesi gerekir. Özellikle sınıf yönetimi, materyal kullanma, öğrenci motivasyonunu sağlama, bilgi yerine bilginin kullanıldığı beceri gelişimini önceleme gibi alanlarda öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine katılımı ve öğrenci merkezli eğitimin tüm şartlarının oluşturulmasını içeren öğretmen eğitimi uygulamalarına yer verilmesi gerekir (Göçer, 2016, s. 24). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması çalışmalarına başlamadan önce, sınıf içi öğretim süreçleriyle ilgili öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulamaya koyma ve bu alanda kazandıkları deneyimlerin neler olduğunu görmeleri önemlidir (Kuran, 2009, s. 385).

Türkiye eğitim sisteminde branş öğretmeni yetiştirme programlarına bakıldığında öğretmenli yolculuğuna çıkan öğrencilerin lisans eğitimlerinde yakın geçmişe kadar yer verilmiş olan uygulamalı derslerin tamamının kaldırılmış olduğu görülmektedir. Mezun olmak için alınması gereken kredilerin tamamının bilgi ezberlemeye (ve sınava hazırlanmaya) yönelik öğretim dersleri ve kredilerinden oluştuğu, kültür, öğrenme çevreleri ile etkileşim, araştırma ve profesyonel uygulamalarda uzmanlık ve ileri çalışmalar gerektiren uygulamalı derslerin kaldırıldığı görülmektedir. Son sınıfta uygulama okullarında yapılan "Öğretmenlik Uygulaması I-II" dışında öğrencilerin mesleklerine hazırlanmalarını sağlayacak hiçbir uygulamalı dersin olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin bütün bu ve benzer niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleklerini çağın gereklerine uygun bir şekilde yürütebilmeleri için gerekli olan yetkinlik ve yeterliklere sahip olmaları, aldıkları meslek öncesi ve meslek içi eğitimlerin niteliğine bağlıdır.

Öğretmen adaylarının hem lisans eğitimleri sırasında gerçekleştirecekleri staj için hem de mezun olduklarında icra edecekleri öğretmenlik mesleğine hazırbulunuşluklarının sağlanması için lisans programlarına teori ile pratiğin örtüştürebilmesi açısından uygulamalı derslerin geri getirilmesi gerekmektedir. Finlandiya eğitim sisteminde öğretmen adayları lisans eğitimlerine başladıktan itibaren (ilk iki yıl (dört dönem) okullara gözlem yapmak, son iki yıl (dört dönem) da ders işlemek için) dört yıl (sekiz dönem) boyunca her dönem okullara

gönderilmektedir. Türkiye eğitim sisteminde öğretmen adayları okullara staj için sadece bir yıl (iki dönem) gidebilmektedirler.

Araştırmanın Kapsamı ve Amacı

Öğretmen yetiştirmede uygulanmakta olan öğretim programlarının yapısı, felsefesi ve içeriği oldukça önemlidir. Diğer bir deyişle, öğretmen adaylarının mesleğe hazırbulunuşluklarının sağlanmasında meslek öncesi öğretmen eğitimin yol haritası mesabesinde olan lisans eğitimi programların önem ve işlevleri yadsınamaz.

Bu kapsamda araştırmanın amacı, meslek öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının teorik bilgileri öğrenmeleri yanında öğrenilen bilgilerin uygulanabilirliğini sınama durumlarını ve bilgiyi beceriye dönüştürme açısından deneyim sahibi olup olmadıklarını ortaya çıkarmaktır. Bunun yanında adayların öğretmen yetiştirme sürecinde uygulamalı derslerin önem ve işlevlerine yönelik görüş ve beklentilerini ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adayları mesleklerine yeterli hazırbulunuşluk kazanabilmelerinde uygulamalı derslerin önem ve işlevleri konusunda neler düşünmektedirler?
2. Öğretmen adayları meslek öncesi öğretmen eğitimleri sürecinde teorik bilgileri öğrenme yanında öğrenilen bilgilerin uygulanabilirliğini sınayacak uygulamalar gerçekleştirmişler midir?
3. Öğretmen adayları aldıkları lisans derslerinin kendilerini mesleğe hazırlamada yeterli olduğunu düşünmekte midirler?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi tercih edilerek fenomenolojik araştırma deseni ile yapılandırılmıştır. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve görüşme sorularının kullanıldığı iki oturumla gerçekleştirilen söyleşilerle elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği programında 2023-2024 eğitim yılı Bahar döneminde Yazma Eğitimi dersini almış olan 55 Türkçe öğretmeni adayından oluşan bir çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının belirlenmesinde, nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmış olan (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 135) amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir. Çalışma grubu içerisinden görüşme yapılacak katılımcıların belirlenmesinde ise random (rastlantısal) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yolla görüşme yapılması amacıyla çalışma grubunun yaklaşık 1/3'ünü oluşturan 18 Türkçe öğretmeni adayı belirlenmiş ve her biri ile birebir görüşme yapılmıştır. Söyleşi 37 kişilik bir grupla yaklaşık 3 saatlik zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Görüşme ve söyleşi yapılan katılımcılarla ilgili bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubundan Görüşme ve Söyleşi Yapılan Öğretmen Adayları ile İlgili Kişisel Bilgiler

	Cinsiyet	*f*	%
Görüşme Yapılan Katılımcılar	Kadın	15	83,33
	Erkek	3	16,67
	Toplam	18	100,00
Söyleşi Yapılan Katılımcılar	Kadın	20	54,05
	Erkek	17	45,95
	Toplam	37	100,00
Tüm Katılımcılar	Kadın	35	63,63
	Erkek	20	36,37
	Toplam	55	100,00

Tablo 1'den de görülebileceği gibi araştırmaya dahil edilen katılımcılar arasından görüşme yapmak üzere belirlenen 18 Türkçe öğretmeni adayının 15'i kadın, 3'ü erkektir. Söyleşi yapılan katılımcıların sayısı 37 olup bu katılımcıların 20'si kadın, 17'si erkektir. Araştırmaya dâhil edilen toplam katılımcı sayısı 55 toplam katılımcıların 35'i kadın, 20'si erkektir.

Verilerin Toplanması

Veri, araştırma sorumuzu cevaplamamıza yarayacak her türlü bilgidir. Bir araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için esas elde edilmesi gereken o araştırmada kullanılacak olan veridir. Verinin toplanıp elde edilmesi bizim araştırmamızı gerçekleştirmedeki amacımıza ulaşmada en önemli basamaklardan biridir. İyi bir araştırmanın sağlam ve detaylı bir veriye dayalı olması, o araştırmanın kalitesine değer katar. Bu açıdan nitel araştırmalarda veri ile ilgili iki ana husus ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisi veri toplama, ikincisi ise veri analizidir (Güler vd., 2015, s. 104).

Öğretmen adaylarının algıları öğretmenliğin kalbinde yer alır çünkü algıları öğretmen eğitimcileri tarafından fark edilmese de algılar mesleki gelişimi etkiler. Bu nedenle, öğretmen eğitimi derslerine ilişkin algılar, sağlanan eğitim deneyimlerinin etkililiği hakkında bilgi verebilir (Gödek Altuk, 2010, s. 17). Bu araştırmada veriler, söyleşi ve görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşme yapmak amacıyla katılımcılar arasından random (rastlantısal) örnekleme yoluyla seçilen 18 Türkçe öğretmeni adayının her biri ile yaklaşık 30 dakika süren birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Söyleşi de dönem sonunda aralıklı iki bölümden oluşan 3 saatlik zaman diliminde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

İçeri analizi, verilerden onların içeriğine yönelik doğru yorumlama yapmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir. İçerik analizi, metinlerin içerisinde gizli kalmış anlamların veya orada verilmek istenen mesajların, belli bir sistematik izlenerek kavramlar ve kategoriler şeklinde ortaya konup analiz edilmesidir (Güler vd., 2015, s. 332-333).

Araştırmada söyleşi ve görüşme sorularıyla elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Verilerin analizinde, etkileşimli veri süreçlerinde kayda geçirilen olay, olgu,

durum vb. boyutlara yönelik veriler yanında araştırmacı yapmış olduğu; katılımcıların görüş ve düşüncelerinin önemine vurgu yapılması, yönerge verilmesi, sürecin akışına uygun soru(lar) yöneltilmesi, konuşmalar arasında açıklamalar yapılması, katılımcı cevaplarına tetikleyici geribildirim verilmesi, anlaşılmayan ve duraksanan durumlarda sondaların verilmesi… gibi unsurlar da dikkate alınmıştır.

Söyleşi ve görüşmelerle elde edilen verilerin tablolaştırılarak yapılan analiz işlemlerinde aşağıdaki tanıma, tanımlama ve kodlama tekniği kullanılmıştır:

- AS_1, $AS_{2, \ldots}$: Araştırmacının sorduğu görüşme sorularını,
- $ASYS_1$, $ASYS_2$: Araştırmacının söyleşilerde yönelttiği soruları,
- $ÖA_1$, $ÖA_2$, …: Görüşmeyle görüşüne başvurulan öğretmeni adaylarını,
- $SKÖA_1$, $SKÖA_2$, …: Söyleşiye katılan veya söyleşide görüş belirten öğretmeni adaylarını,
- [1], [2], [3], …: Katılımcıların (lisans eğitimi gören öğretmeni adaylarının) cevaplarından kayda değer bulunan ve tabloya/metne alınanları göstermektedir.

BULGULAR

1. Aşağıda öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerle elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazırlanmalarında uygulamalı derslere yönelik görüşleri

A_1: Öğretmen adayları mesleklerine yeterli hazırbulunuşluk kazanabilmelerinde uygulamalı derslerin önem ve işlevleri konusunda neler düşünmektedirler?		
Görüşmelerin Yapıldığı Tarih Aralığı: 05.08.2024 - 12.08.2024	Kodlayarak Temalandırma	
Görüşme Süresi: Her görüşme = ±30 dakika	Kodlar	Tema(lar)
$AÖ_7$: Aslında biz öğretmen adaylarına uygulama fırsatı verilse daha kalifiyeli öğretmenler yetişeceğinden şüphem yok. Eğitim Fakültelerinde lisans eğitiminin başından sonuna kadar uygulamalı dersler yürütülmelidir [1].	teorik bilgilerin ömrü	Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Teorik Pratik Bütünlüğü
$AÖ_{11}$: Tüm öğrendiğiniz o teorik bilgiler silinip gidiyor. Geriye sadece sizin sınıf yönetimi beceriniz ve uygulamadaki kuvvetiniz kalıyor [2].	uygulamalı derslerin işlevleri	
$AÖ_{22, 55}$: Öğretmenliğe hazırlık sürecinde uygulamalı dersler adaylarını sınıf içi gerçeklikle tanıştırır, eşsiz bir deneyim sunar, mesleğin karmaşıklığının-çeşitliliğinin anlaşılmasına ve farklı öğrenci ihtiyaçlarına yönelik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bundan dolayı lisans eğitimlerinde adaylara pratik derslerin verilmesi bulunmaz bir nimettir [3].	bilgiyi beceriye dönüştürme yetersizliği	
$AÖ_{26}$: Üniversitede ezber bilgiler ile dolu beyinler ve bilgisini hayata geçirmekte yetersiz bireyler ortaya çıkmaktadır [4].		
$AÖ_{33}$: Meslek öncesi eğitimde uygulamalı dersler göz ardı edildiğinde mesleğe başlayacak öğretmen adayları ders içerisinde daha önce deneyim elde edemediği için bocalayacaktır [5].	mesleğe hazırlanmada uygulamanın kazandırdıkları	
$AÖ_{35}$: Öğretmen adayları uygulamalı dersler sayesinde çeşitli eğitim teknolojilerini kullanmayı, farklı öğrenci profilleri ile çalışmayı ve sınıfı doğru biçimde yönetmeyi öğrenerek meslek öncesi eğitimde pek çok yetkinliğe sahip olmaları gerekir [6].		
$AÖ_{53}$: Uygulamalı dersler öğretmen adaylarının mesleğe uygun davranabilmelerini ve özgüven kazanmalarını sağlar [7].		

Tablo 2'den de görülebileceği gibi görüş belirten katılımcılar, ezberlenen teorik bilgilerin ömrünün kısa olduğunu, öğrenilen bilgilerin ancak ve ancak uygulamalı derslerle kalıcılığının

sağlanabileceğini ve öğretilen bilgilerin beceriye dönüştürme yetersizliğinin giderilmesi için uygulamalı derslerin konulması ve işlevsel olarak işletilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının uygulama yapma durumları ve mesleğe hazırbulunuşlukları ile ilgili görüşleri

A_2: Meslek öncesi öğretmen eğitiminiz sürecinde teorik bilgileri öğrenme yanında öğrenilen bilgilerin uygulanabilirliğini sınayacak uygulamalar gerçekleştirebildiniz mi? (Aldığınız lisans derslerinin sizi mesleğe hazırlamada yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?)		
Görüşmelerin Yapıldığı Tarih Aralığı: 05.08.2024 - 12.08.2024	Kodlayarak Temalandırma	
Görüşme Süresi: Her görüşme = ±30 dakika	Kodlar	Tema(lar)
$AÖ_7$: Uygulama yapmadım. Unutmayın ki herkes ders anlatabilir fakat herkes öğretmen olamaz. Bu yüzden sadece teorik dersler yetmez, uygulamalı dersler öğretmen adayının mücevhere dönüşme sürecidir [1].	uygulamalı derslerin işlevleri	
$AÖ_{7, 26}$: Eğitim fakültelerinde derslerin teoriye yönelik olması, biz öğretmen adaylarının sadece bilgiyle doldurulması ve uygulama sürecinin olmayışı bizi bir sonuca götürmemektedir [2].	uygulamada sınanamayan ezber bilgi	Meslek Öncesi Öğretmen Eğitiminde Verimlilik
$AÖ_{33}$: Öğretmen adaylarının atandıklarında geleceğimizi bir aşçı gibi yoğurabilmeleri için meslek öncesi eğitim fakülteleri lisans eğitiminde pratik dersler konularak eğitim verilmesi gerekir [3].	öğretmen eğitiminde uygulamanın yeri	
$AÖ_{40}$: Öğretmenlik teoriden çok uygulamanın esas alınması gereken bir alandır. Bu sebeple biz adaylar pedagojik dersler alıp bu durumun sağlanmasını isteriz. Lakin biz derslerde ders işleyişini sadece ezbere dayalı olarak öğreniyoruz, uygulama yapma durumumuz yok [4].	öğretmen adaylarının donanımı ve eğitim fakültelerinin eğitiminin niteliği	
$AÖ_{44}$: Öğretmen yetiştirme konusunda öne çıkan ülkelere bakıldığında birçoğunun teorik dersler yanında fazla sayıda uygulama derslerinin olduğu görülmektedir. Bizim ülkemizde maalesef böyle değildir. Bundan dolayı öğrenilen teorik bilgileri sınayacak uygulamalar gerçekleştiremiyoruz ve dolayısıyla lisansta aldığınız dersler bizi mesleğe hazırlayamıyor veya biz hazırlanamıyoruz [5].		

Tablo 3'ten de görülebileceği gibi öğretmen adayları öğrenilen bilgilerin uygulanabilirliğini sınayacak uygulamalar gerçekleştirmelerine yönelik görüş bildirirken özellikle uygulamalı derslerin işlevlerine değinmektedirler. Görüş belirten öğretmen adaylarına göre, ezberlenen ama gerçekleştirilecek uygulamalarla sınanamayan bilgiler unutulup gidecek ve dolayısıyla herhangi bir değeri olmayacaktır.

2. Aşağıda öğretmen adayları ile yapılan söyleşilerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

I. Oturum

Tarih: 10.07.2024

Söyleşi Saati: 09.00-11.30

Söyleşi süresi: ±2,5 saat

Toplam Katılımcı sayısı: 33. Görüş belirten katılımcı sayısı: 16

II. Oturum

Tarih: 10.07.2024

Söyleşi Saati: 13.00-15.30

Söyleşi süresi: ±2,5 saat

Toplam Katılımcı sayısı: 33. Görüş belirten katılımcı sayısı: 17

Söyleşilerde A grubundan 16 ($SKÖA_{2,3,5,6,9,10,12,14,16,18,19,23,25,27,31,33}$) ve B grubundan 17 ($SKÖA_{34,35,36,38,39,42,45,47,48,51,52,55,56,57,58,62,66}$) öğretmen adayı olmak üzere iki grupta araştırmaya dâhil edilen toplam 66 katılımcıdan 32'si görüş belirtmiştir. Söyleşilerde araştırmacının yönelttiği soru ve yönergelerine dayalı olarak katılımcılar tarafından ifade edilen görüşlerden kayda değer görülenler aşağıda verilmiştir.

$ASYS_1$: ***Mesleğe yeterli hazırbulunuşluk kazanabilmenizde uygulamalı derslerin önem ve işlevleri konusunda neler düşünmektesiniz?***

$SKÖA_{1, 2, 25, 24, 28, 37, 48, 51}$: Eğitim fakültelerinde dersler teoriktir, uygulamalı derslere önem verilmemekte, zaman ayrılmamaktadır. Öğretmen adaylarına deneyim kazandıracak uygulamalar hiç de göz ardı edilecek değerde değildir [1].

$SKÖA_5$: Öğretmenlik deneyimle içselleştirilecektir, süreç temelli gidişat önemlidir. Fakülte içerisinde yapılan etkinlikler sürece dâhil edilmelidir. Öğretmenler öğrencilere bakış açısı kazandırmalı, okullar hayata hazırlamalıdır [2].

$SKÖA_{8, 51}$: Öğretmen adayları uygulama derslerinin sonucunda hem heyecanlarını düzenlemelerini hem de sınıf ortamına daha hazır olmalarını sağlar ve olumsuz bir sınıf ortamı ile karşılaştığında nasıl davranacağını bilir [3].

$SKÖA_{15}$: Az da olsa uygulamalı derslerin varlığı, öğrenciyi derslere çeken bir tiyatro oyunu misali hem keyif vermesi hem de derse katılımı sağlayarak öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemli işlev görebilecektir [4].

$SKÖA_{31}$: Öğretmenliğe hazırlık sürecinde uygulamalı dersler öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmeleri sağlar ve meslek hayatlarına hazırlanmaları açısından oldukça önemidir [5].

$SKÖA_{32}$: Öğretmen adaylarını mesleklerine tam donanımlı olarak hazırlamak istiyorsak uygulamalı dersler konulması ve bu derslerde adaylara birçok şey katacak şekilde işlevsel olmalıdır [6].

$SKÖA_{45}$: Öğretmenlik tek bir alandan oluşan bir meslek değil birçok özelliği ve yetkinliği gerektiren bir meslektir. Bir doktorun hastayı tedavi itmesi, bir ressamın sanat eseri ortaya çıkarması, bir mimarın güzel evler yapması gibi öğretmenin de bireylere rehberlik etmesi, mesleklere aday yetiştirmesi beklenir. Bu yüzden öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmaları için verilen lisans eğitimlerinde uygulamalı eğitim kilit noktadadır [7].

Söyleşiye katılan katılımcıları çoğunluğuna ($SKÖA_{1, 2, 18, 24, 25, 28, 31, 36, 37, 46, 48, 50, 51}$) göre, "Eğitim fakültelerinde dersler teoriktir, uygulamalı derslere önem verilmemekte ve zaman ayrılmamaktadır. Öğretmen adaylarına deneyim kazandıracak uygulamalar hiç de göz ardı edilecek değerde değildir. Aday öğretmen yetiştirme sürecinde mesleki becerilerin kazandırılıp geliştirilmesi açısından uygulamalı derslerin önemi yadsınamaz. Lisans eğitimi sürecinde uygulamalı dersler öğretmen adaylarının öğrendikleri teorik bilgileri sınıf ortamlarında uygulama, tecrübe sahibi olma, etkinlik tasarlama, materyal hazırlama, sınıfı yönetme, problemli durumlarla başa çıkma gibi öğretim becerilerini geliştirmelerine fırsatlar sunar. Gerçek sınıf deneyimi kazandırır, mesleki donanımlarını geliştirmelerine yardımcı olur."

$ASYS_2$: ***Meslek öncesi öğretmen eğitiminiz sürecinde öğrendiğiniz teorik bilgilerin uygulanabilirliğini sınayan uygulamalar gerçekleştirdiniz mi? (Aldığınız lisans derslerinin sizi mesleğe hazırlamada yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?)***

SKÖA$_2$: Hayattaki her şey tecrübe, deneyim ile kazanılırken 4 yıllık lisans eğitimi sadece sınıfta 4 duvar arasında ezbere dayalı bilgilerle geçip gidiyor [1].

SKÖA$_4$: Uygulamalı dersler ve dolayısıyla etkileşim yok, dersler sunum şeklinde düz anlatımla yapılıyor [2].

SKÖA$_5$: Uygulamalı dersler kaldırıldığı için mülakata da hazırbulunuşluk daha az olacaktır [3].

SKÖA$_{18, 20, 37, 50}$: Lisans döneminde öğretmen adaylarının eğitimi ve gelişimi süreçlerinde uygulamalı derslerin önemi büyüktür. Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce sınıf ortamını her yönden görerek tecrübe etmeleri ileride yürütecekleri meslekleri için büyük avantaj sağlar [4].

SKÖA$_{23}$: Neredeyse hiç uygulama gerçekleştirmedim. Derslerin teorik ağırlıklı olması öğretmen adaylarının mesleklerine tecrübesiz olarak başlamalarına neden oluyor [5].

SKÖA$_{34}$: Uygulama yapmadım. Öğrencilerin özyeterlik algılarının düşük olması, güncellenen müfredatlar öğretmenliğe hazırlık sürecinde uygulamalı derslerin olmayışı adayların mesleğe bir adım daha geri gitmelerine sebep olmaktadır [6].

SKÖA$_{54}$: Alınan teorik bilgilerin pratiğe dökülmesiyle tam manada bir meslek eğitimi gerçekleşmiş olacaktır. Uygulamalar öğretmenlik mesleği hazırlıkta adaylara deneyim kazandırması açısından paha biçilmez bir değere sahiptir [7].

Araştırmaya dâhil edilen ve söyleşide görüş belirten katılımcıların tamamına yakını öğrendikleri teorik bilgilerin uygulanabilirliğini sınayan uygulamalar gerçekleştirmediklerini, bilgiyi beceriye dönüştürme deneyimi kazandıracak uygulama yapmadıklarını dile getirdikleri görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Eğitimin kalitesinin yükselmesi için meslek öncesi süreçte öğretmen adaylarının eğitimi önemli bir konudur. Çünkü eğitim sistemine taze kan olarak girip sistemin işleyişini günün gereklerine uygun bir şekilde dönüştürecek olan sistemin uygulayıcısı olan eğitimci kadrosudur. Daha değişik ve net bir söylemle ifade etmek gerekirse, öğretmen adaylarına hizmet öncesi verilen eğitim, sistemin başarılı olmasının temel belirleyicisidir.

Öğretmen adayları, mesleklerine donanımlı bir şekilde hazırlanmalarında uygulamalı eğitimin eksik olduğu düşüncesindedirler. Diğer bir ifade ile öğretmen adayları lisans eğitimleri sürecinde öğrendikleri bilgileri okul içi ve dışı ortamlarda uygulama yapmamalarını önemli bir eksiklik olarak görmektedirler. Bu veri eğitim fakültelerinde verilen eğitimin işlevselliği ve niteliği ile meslek öncesi öğretmen eğitiminde verimlilik konusunu gündeme getirmektedir.

Öğretmen adaylarının uygulama yapma durumuna yönelik verdikleri cevaplara bakıldığında neredeyse hiç olumlu görüş belirten bulunmamaktadır. Adaylar uygulama yapma imkânı bulamadıkları için hem yeteneklerinin farkında olma hem yeterliklerini ve eksikliklerini görme hem de mesleklerinde yetkinlik kazanma şanslarını yakalayamamaktadırlar. Öğretmen adaylarının uygulama yapma şansı bulamadıklarından dolayı dört yıllık lisans eğitimi aldıkları eğitim fakültelerinin adayları öğretmenlik mesleğine hazırlama işlevini yerine getirmediği ifade edilebilir. Bir öğretmen adayı (AÖ$_{43}$), eğitim fakültelerini "içi doldurulmayan lisans eğitimi" olarak nitelendirmekte ve şöyle devam etmektedir: "Eğitim fakültelerinde mikro öğretim tekniği her ders için yaygınlaştırılmalıdır. Aksi takdirde binlerce

mezun çıkaran fakülteler içi ezber bilgilerle doldurulmuş, faaliyet gösteremeyen beton yığınlarından farksız kalacaktır."

Adayların üstünde durdukları ve vurgu yaptıkları en önemli konu, öğretmenlik rollerini yerine getirme konusunda yeterli olmadıkları düşüncesiyle meslek öncesi öğretmenlik eğitiminde teorik derslerden ziyade uygulamalı dersler istemektedirler. Araştırmaya dâhil edilen katılımcı adayların belirttikleri görüşlerden anlaşıldığına göre, öğretmen adaylarında deneyim ve donanım sahibi olunmadığı algısı oldukça belirgindir. Bu durum öğretmen adaylarının mesleğe hazırbulunuşluk durumlarının zayıf ve özyeterlik algılarının da düşük olduğunu göstermektedir.

Söyleşide bir öğretmen adayı (SKÖA$_{34}$), "Öğretmenliğe hazırlık sürecinde uygulamalı dersler bir yandan adayların mesleğe hazırbulunuşluklarını sağlarken aynı zamanda mesleğe yönelik olumsuz tavrımızın değişmesine, içimizde bir umudun yeşermesine zemin olmaktadır." şeklinde görüş belirtmiştir. Burada öğretmen adayının "mesleğe hazırbulunuşluk kazanma, olumsuz tavrın değişmesi ve içlerinde bir umudun yeşermesi"ne yönelik belirlemeleri, uygulamalı derslerin kazanımlarına işaret etmesi bakımından üzerinde durulması gereken önemli hususlardır.

Söyleşiye katılan öğretmen adaylarına göre, meslek öncesi dönemde kendilerinin eğitimi ve gelişimi süreçlerinde uygulamalı dersler olmazsa olmaz gerekliliktedir. Bununla birlikte adayların mesleğe başlamadan önce sınıf ortamını her yönden görerek tecrübe etmelerinin, lisans eğitim süreçlerinde öğretmenlik rollerine yönelik kazanacakları deneyim ve sahip olacakları farkındalığın oldukça önemli olduğunu vurgulamalarıdır.

Öneriler

Öğretmen adaylarının nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi süreçlerinde bilgilerini kullanabilmeleri ve yapay sınıf ortamlarında becerilerini sınayabilmeleri için uygulamalı eğitimin imkânlarının kullanılması gerekir. Bu şekilde adaylar, deneyim kazanma süreçlerinde zayıf ve güçlü yönlerini görme, heyecanlarını kontrol edebilme, eksikliklerini giderme ve özgüven kazanma şansını yakalayabilirler. Bundan dolayı öğretmen adaylarının öğrendikleri bilgileri okul içi ve dışı ortamlarda uygulama yapma şansını yakalayacakları uygulamalı derslerle mesleğe hazırlanmaları için eğitim fakültelerindeki eğitimleri sürecinde uygulama derslerini de almaları sağlanmalıdır. Bu şekilde uygulamalı eğitimle hem verilen lisans eğitiminin işlevselliği artırılmış olacak hem de adayların mesleğe hazırbulunuşlukları amaca uygun bir şekilde sağlanmış olacaktır.

Öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde mesleğe pedagojik olarak hazırlanmalarının sağlanmasında uygulamalı dersler konulması, konulacak ilgili derslerin sayıları ve süreleri amaca hizmet edecek şekilde geniş tutulması gerekmektedir.

Öğretmen eğitiminde verimlilik konusu odağında eğitim fakültelerinde verilen eğitimin işlevselliği ve niteliğinin artırılması için öğretmen yetiştirme süreçleri yeniden kurgulanarak meslek öncesi öğretmen eğitimi sistemi sil baştan yapılandırılmalıdır.

Kaynakça

Göçer, A. (2016). Türkçe Öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri mikro-öğretim uygulamalarının kendi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *40*(1), 21-39.

Göçer, A. (2021). *Metin işleme süreçli - mikro öğretim uygulama örnekli Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (**5**. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Göçer, A. (2023$_a$). *Öğretmenim beni sorumlulukla ödüllendir* (**2**. Baskı). Ankara: Pegem Kültür Yayınları.

Göçer, A. (2023$_b$). *Öğreşme* (3. Baskı)**.** Ankara: Pegem Kültür Yayınları.

Gödek Altuk, Y. (2010). The role of teacher education courses in developing teachers' subject matter knowledge and pedagogical content knowledge. In M. F. Taşar & G. Çakmakcı (Eds.), Contemporary science education research: pre-service and in-service teacher education (pp, 17-21). Turkey, Ankara: Pegem Akademi.

Güler, A.; Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kuran, K. (2009). Mikro öğretimin öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerinin kazanılmasına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(11), 384-401.

Tozlu, N. (2022). Öğretmen-öğrenci yetiştirme sürecinde kuşak sorunu ve kalite/gelişim üzerine bir inceleme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(34), 720-735.

Yağcı, E. ve Kurşunlu E. (2017). Öğretmen adaylarının aldıkları mesleki eğitimin yeterliliğine ve Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(14), 1-14.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Türkiye Cumhuriyeti 1924 Yılı İlk Mektepler Müfredat Programında Yer Alan Fen Dersleri[1]

İlker Bilen Özer
T.C. Millî Eğitim Bakanlığı

Doç. Dr. Cezmi Ünal
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doi: 10.5281/zenodo.14509566

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkiye Cumhuriyeti 1924 yılı ilk mektepler müfredat programında yer alan fen derslerini tespit etmektir. Bu amaca uygun olarak o dönemi inceleyen kaynaklardan yararlanılmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi metodu kullanılmıştır. Yararlanılan dokümanlardaki bilgiler yardımı ile dönemin eğitim sistemi, o dönemdeki okutulan dersler ve fen derslerinde kullanılan kitaplar belirlenmiştir. II. Meşrutiyet döneminde 1913 yılı iptidai mektep müfredat programı kapsamında yer alan dersler incelendiğinde Fen Bilimleri dersi olarak değerlendirilebilecek iki tane derse rastlanılmaktadır ve bunlar eşya dersleri ve ziraat dersleridir. 1924 yılı ilk mektepler müfredat programına incelendiğinde ise, programda yer alan "Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfzıssıhha" dersi eski programdaki eşya dersleri yerine konulduğu görülmüştür. Ayrıca o dönemde fen derslerinde okutulmak üzere 4 farklı kitap yazıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimler: 1924 ilk mektepler müfredatı, fen dersler, fen kitapları

Science Courses in the Primary Schools Curriculum of the Republic of Turkey in 1924

Abstract

The aim of this study is to determine the science courses included in the primary schools curriculum of the Republic of Turkey in 1924. In accordance with this purpose, sources examining that period were used. In this research, the document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used. With the help of the information in the documents used, the education system of the period, the courses taught in that period and the books used in science lessons were determined. When the courses included in the 1913 primary school curriculum during the II. Constitutional Era period are examined, there are two courses that can be considered as science courses, and these are staff courses and agriculture courses. When the 1924 primary schools curriculum was examined, it was seen that the "Nature Study, Agriculture and Sanitation" course in the program was replaced. It was also determined that 4 different books were written to be taught in science classes at that period.

Keywords: primary school curriculum of 1924, science courses, science textbooks

[1] Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

Giriş

Osmanlı devleti son dönemlerinde bilim ve teknoloji alanında ilerleyen batılı ülkeler karşısında çok geri kalmıştı, gerilemenin en önemli sebebi olarak da eğitim ve öğretim yöntemlerinin uygun ve istikrarlı olmaması gösteriliyordu (Demirtaş, 2008). Bu geri kalmışlığının önüne geçmek için eğitim ve öğretim alanında bir takım reform ve yenilik çalışmalarına başlanmış ve 19. yüzyılın ortalarından itibaren de bu çalışmalara hız verilmişti (Öz, 2014). Toplumun çağdaş medeniyetler seviyesine ulaştırılması ve ülkenin ilerlemesi için Cumhuriyet ilan edildikten sonra da hız kesmeden reform ve yenilik çalışmalarına devam edilmesi ve eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılması gerekiyordu, bu da çağın gereklerine göre oluşturulmuş eğitim kurumları ve eğitim süreçlerinin oluşturulması ile hayata geçirilebilirdi (Aslan, 2011).

Cumhuriyet ilan edildikten sonra çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmak için eğitim alanında birçok yenilikler yapılmaya başlandı ve bu alanda yapılan ilk ve en önemli yenilik, 3 Mart 1924 tarihli 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat kanunuyla birlikte öğretim kurumları olan okulların Milli Eğitim Bakanlığı çatısı içerisinde toplanması olmuştur (Demirtaş, 2008). Bu kanun ile öğretim birliği sağlanarak ülkenin tamamında ortak öğretim programları uygulanmaya konulması, yeni müfredat programlarının oluşturulması, okullarda karma eğitime geçilmesi gibi önemli konuların yasal zemin hazırlanmış, çağdaş ve modern bir eğitim sisteminin temelleri ve çatısı oluşturulmaya çalışılmıştır (Alp, 2020, s. 38).

Türk ulusunun çağdaş medeniyetler seviyesine yükselebilmesi için öğretim programlarının yenilenmesine ihtiyaç vardı, bu amaçla Tevhid-i Tedrisat kanunu kabul edildikten sonra eğitim sisteminin ve müfredat programlarının kanunda belirtilen esaslara göre yeniden düzenlenmesi üzerinde önemle durulmuştur (Aslan, 2011). Bu konu 23 Nisan 1924 tarihinde o dönemin Maarif Vekili olan Vasıf Bey'in başkanlığında teşkilatın üst yönetimin kadrosu, öğretmen okulları müdürleri, öğretim yöntem ve teknikleri alanında ders veren öğretmenler ve profesörlerden meydana gelen İkinci Heyet-i İlmiye toplantılarında ele alınmıştır (Alp, 2020, s. 41-42). Yeni kurulan Cumhuriyetin eğitim sisteminin inşa edilmesine yönelik yapılan bu toplantılar sonucunda; üç yıllık iki devreden oluşan ve altı yıl olan zorunlu ilköğretim kesintisiz olarak beş yıla indirildi, ilkokullardaki ders saati de haftalık 26 saat olarak belirlendi, kız ve erkek öğrenciler için aynı müfredat uygulanmasına karar verildi (Aslan, 2011). İkinci Heyet-i ilmiye toplantıları yapılırken alınan en mühim kararlarından birisi de ilköğretim ve lise ders müfredatlarının değiştirilerek yenilenmesiydi, hatta ilköğretim müfredatları bu toplantılar esnasında hazırlanmıştır (Alp, 2020, s. 42).

1924 Yılı İlk Mektepler Müfredat Programı; ilk toplantısı 23 Nisan 1924 tarihinde o dönemin Maarif Vekili Vasıf Bey (Vasıf Çınar) başkanlığında toplanmış olan ikinci Heyet-i ilmiye tarafından kabul edilmiş ve heyet toplantıları esnasında kırk üç katılımcının 24 gün boyunca çalışması sonucunda oluşturulmuştur (Alp, 2020, s. 45). Bu müfredat programının hazırlanması esnasında yer alan 43 katılımcı arasında II. Meşrutiyet döneminde (1908-1918) Avrupa'ya pedagoji ve psikoloji tahsiline gönderilmiş olan gençlere de görev verilmiştir ve böylece kıta Avrupa'sındaki modern pedagojik düşüncelerden faydalanılarak Cumhuriyet'in özüne ve esaslarına uygun bir biçimde müfredat programı tasarlanmaya çalışılmıştır (Ata, 2014). İkinci Heyet-i İlmiye toplantıları sonucunda kabul edilen bu öğretim programı, ulusal bağımsızlık savaşı sonucunda kurulmuş olan Türkiye Cumhuriyeti devletinin Cumhuriyet ilan edilmesinden sonraki ilk ilköğretim müfredat programı olması bakımından son derece önemlidir ve ilköğretim müfredat programları içerisinde de bu bakımdan ayrı bir yeri vardır (Aslan,2011).

1924 İlk Mektepler Müfredat programında ilkokulların amacından toplu bir şekilde bahseden bir kısım bulunmamakta ve derslerin amaçları içerisinde dağınık bir biçim yer almakta özellikle de "Musahabat-ı Ahlakiye ve malumat-ı Vataniye" dersi müfredatı içerisinde kapsamlı bir şekilde bahsedilmektedir (Aslan, 2011). Bu ders müfredatının açıklamasında ilk mekteplerden mezun olan çocukların birçoğunun öğrenimlerine devam etmeyerek noktalayacakları ve daha sonraki hayatlarında okulda karşılaşmadıkları olaylarla karşı karşıya gelebilecekleri söylenerek ilkokulların amacının çocukları bu gibi durumlarda sağlıklı karar alabilecek şekilde hayata hazırlamak ve yetiştirmek olduğu ifade edilmektedir (Alp, 2020, s.46).

Yöntem

Bu araştırmamızda nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi metodu kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgiler içeren bir materyalin analiz edilmesini kapsar, araştırma yapan kişiler analiz sonucu elde ettikleri verileri belli bir çerçeveye göre birbiri ile ilişkilendirmek suretiyle bütüncül olarak bir resim ortaya çıkarmaya çalışırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189). Dönemine ait dokümanlar dikkatli bir şekilde okunarak üzerine odaklanılan problem ile ilgili "Geçmişte ne oldu?" sorusunun cevabı bulunmaya çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s. 21). Hangi dokümanların önemli olduğu ayrıca hangilerinin veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir, eğitim ile ilgili bir araştırma yapılıyorsa eğitim alandaki ders kitapları, müfredatlar, öğretmen el kitapları, ders ve ünite planları, eğitim ile ilgili bütün resmi evraklar kullanılabilecek veri kaynakları arasındadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189).

Bulgular ve Sonuçlar

Tevhid-i Tedrisat kanunun ilanıyla birlikte Maarif vekili Hüseyin Vasıf Bey, Hâkimiyet-i Milliye gazetesinin 9 Mart 1924 tarihli sayısına eğitim sistemi ve ders kitapları ile ilgili beyanat vererek, ilkokuldan üniversiteye kadar Türk eğitim sisteminin değiştirileceğini, ders kitaplarının da Cumhuriyetin ilke ve prensiplerine göre yeniden düzenleneceğini söylemişti (Dilek, 2016). Bu doğrultuda yapılan İkinci Heyet-i İlmiye toplantıları sonucunda kabul edilen 1924 Yılı İlk mektepler Müfredat Programı içeriğinde, kız ve erkek mekteplerinde okutulacak olan derslerin haftalık ders tevzi (dağıtım) cetvellerine de yer verilmiştir (Alp, 2020, s. 46). Müfredat programı kız ve erkek öğrenciler için ortak hazırlanmasına rağmen, okutulacak olan derslerin bazılarının sadece kızlar bazılarının da sadece erkekler için okutulacak olmasından dolayı Şekil 1'de gösterildiği gibi program içerisinde kız ve erkekler için iki ayrı ders dağıtım cetveli verilmiştir (Aslan, 2011).

DERSLER		ERKEKLER					KIZLAR				
		SINIF					SINIF				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Türkçe	*Alfabe*	12	-	-	-	-	12	-	-	-	-
	Kıraat (İnşâd ve Temsil)	-	4	3	2	2	-	4	3	2	2
	İmlâ	-	2	2	1	1	-	2	2	1	1
	Tahrir	-	1	-	2	2	-	1	-	2	2
	Sarf	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1
	Yazı (Sülus- Rika)	-	2	1	1	1	-	2	1	1	1
Kuran-ı Kerim ve Din Dersleri		-	2	2	2	2	-	2	2	2	2
Hesap		2	3	3	3	2	2	3	3	3	2
Hendese		-	-	-	1	2	-	-	-	1	2
Tarih		-	-	1	2	2	-	-	1	2	2
Coğrafya		-	-	1	2	2	-	-	1	2	2
Tabiat Tetkiki, Ziraat, Hıfzıssıhha		3	3	2	2	2	3	3	2	2	2
Ev İdaresi (Kızlar)		-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Müsahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Resim		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
El İşleri		2	2	2	2	-	2	2	-	-	-
Musiki		2	2	2	1	1	2	2	2	1	1
Terbiye-i Bedeniyye		2	2	2	1	1	2	2	2	1	1
Nakış, Biçki ve Dikiş (Kızlar)		-	-	-	-	-	-	-	2	2	2
YEKÛN		**26**	**26**	**26**	**26**	**26**	**26**	**26**	**26**	**26**	**26**

Şekil 1. 1924 İlk Mektepler Müfredat Programındaki Haftalık Ders Dağıtım Cetvelleri (Aslan, 2011)

1924 Yılı İlk Mektepler Müfredat Programında Yer Alan Fen Dersleri ve İçeriği

1924 İlk Mektepler Müfredat programında öğrencilerin okuyacakları derslerin konuları ve öğretim yöntemleri başlıklar halinde açıklanmıştır (Aslan, 2011). II. Meşrutiyet döneminde 1913 yılı iptidai mektep müfredat programı kapsamında yer alan dersler incelendiğinde Fen Bilimleri dersi olarak değerlendirilebilecek iki tane derse rastlanılmaktadır ve bunlar eşya dersleri ve Ziraat dersleridir (Ersöz, 2017). 1924 yılı ilk mektepler müfredat programına incelendiğinde ise, programda yer alan "Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfzıssıhha" dersi eski programdaki eşya Dersleri yerine konulduğu ve belirtilmektedir (Aslan, 2011).

1924 İlk Mektepler Müfredat Programı metninde "Tabiat Tetkiki, Ziraat, Hıfzıssıhha" başlığı altında dersin içeriği ve amacı incelendiğinde "Tabiat Tetkiki derslerinin gayesi çocuğun tabii muhitinde bulunan gıdalarımız, elbisemiz, meskenimiz ve umumi hayatımızla alakadar olan hayvanlar, nebatlar ve sair mahsulleri bütün hayati safhalarıyla birlikte canlı olarak tetkik etmektir." denilmektedir (Aslan, 2011). Ersöz (2017) ve Aslan (2011) tarafından yapılan çalışmalar göz önünde bulundurularak, 1924 yılı İlk Mektepler müfredat Programında yer alan derslerin içerikleri ve konu başlıkları ve amaçları incelendiğinde; "Tabiat Tetkiki ve Hıfzıssıhha" derslerinin o dönemde ilkokullarda okutulan fen derslerin yerini aldığı görülmektedir.

1924 Yılı İlk Mektepler Müfredat Programına Göre Okutulacak Ders Kitapları

İkinci heyet-i İlmiye toplantılarında ilkokullar ve orta mekteplerde okutulacak ders kitaplarının yarışmayla yazdırılması kararlaştırılmıştı, ancak kısa sürede ders kitaplarının hazırlanarak öğretmen ve öğrencilere sunulması olanaksızdı, bu nedenle yeni programlara

göre kitap hazırlanıncaya kadar hali hazırda kullanılmaya devam eden kitapların yeni müfredata göre düzenlenerek kullanılması kararı alındı (Aslan, 2010).

1924 programı içerisinde ders kitaplarıyla ilgili olarak belirtilen önemli olan başka bir hususta ders dağıtım cetvellerinde yer alan derslerin hangilerinden çocuklara ders kitabı verileceğinin belirtilmiş olmasıydı ve bunun dışında kalan derslerde öğrencilere kitap verilmeyecekti (Aslan, 2011). Ayrıca bu toplantılarda alınan kararlara göre kitapsız olacak derslerde öğretmenlere yardımcı olacak bir rehber kitap hazırlanması kararı alınmıştı ve diğer derslerde de bu rehber kitaplardan faydalanılacaktı (Alp, 2020, s. 47). Buna göre program içerisinde yer alan ve çocuklara ders kitabı dağıtılacak derslerin isimleri şu şekilde belirlendi (Aslan, 2011) :

Elifba: 1. Sınıfta

Kuran-ı Kerim Elifbası : 2. Sınıfta

Eczâ-yı Şerife ve Kuran-ı Kerim: 2. sınıftan itibaren tüm sınıflarda

Kıraat: 1. sınıftan itibaren tüm sınıflarda

Sarf: 4. ve 5. sınıflarda

Hesap: 3. 4. ve 5. sınıflarda

Hendese: 5. sınıflarda

Tarih: 3. 4. ve 5. sınıflarda

Coğrafya: 3. 4. ve 5. sınıflarda

Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfzıssıhha: 4. ve 5. sınıflarda

Musahabat-ı Ahlâkiye ve Malumat-ı Vataniyye: 4. ve 5. sınıflarda

İkinci Heyet-i ilmiyede ders kitaplarının yazılmasıyla ilgili alınan kararlardan sonra yeniden hazırlanan ve okutulması uygun görülen ders kitaplarını belirtmek amacıyla Maarif Vekâletince iki tane genelge yayınlanarak dönemin İl Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla tüm okullar bildirilmiştir (Aslan, 2010). Bunların ilki Aslan (2010)'ın da belirttiği gibi 27 Eylül 1924 tarihinde yayınlanan lise ve ortaokullarda okutulmasına izin verilen ders kitaplarına ait genelge, ikincisi ise 28 Eylül 1924 tarihinde yayınlanan ve ilkokullarda okutulmasına izin verilen ders kitaplarının yer aldığı genelgedir.

1924 Yılı İlk Mektepler Müfredat Programına Göre Fen Dersleri Kitapları

Aslan (2011)'ın yukarıda yer alan çalışması incelendiğinde fen dersleri kitabı dağıtılacak sınıf seviyesinin "Tabiat Tetkiki" dersleri adı altında yer alan 4. ve 5. sınıflar olduğu anlaşılmaktadır. Bu derslerde okutulacak olan kitapların hangileri olduğunun tespit edilmesi amacıyla Aslan (2010) çalışmasında belirtilen 28 Eylül 1924 tarihinde yayınlanan genelge ekinde yer alan ilk mekteplerde okutulacak ders kitaplarının listesi incelendiğinde, 4. ve 5. sınıflarda okutulmak üzere tavsiye edilen kitapların Şekil 2 ve Şekil 3'de yer alan kitaplar olduğu görülmektedir.

Eşya Dersleri				
Tabiat Tetkiki (Birinci Kısım)	Naime Halid Hanım	Tefeyyüz	12	Porgrama Göre
Eşya Dersleri (Aliyye Birinci)	Fuad Münir Bey	İslam	12	
Eşya Dersleri (Aliyye Birinci)	Ebulmuhsin Kemal	Tefeyyüz	20	
Yeni Dürus-u Eşya (Aliyye Birinci)	Mahmud Ekrem Bey	Kanaat	18	

Şekil 2. İlkokul 4. Sınıflarda Okutulacak Fen Dersleri Kitapları (Aslan, 2011)

Eşya Dersleri			
Tabiat Tetkiki (İkinci Kısım)	Naime Halid Hanım	Tefeyyüz	12
Yeni Dürüs-u Eşya (Aliyye İkinci)	Mahmud Ekrem Bey	Tefeyyüz	22
Eşya Dersleri (Aliyye İkinci)	Ebulmuhsin Kemal	Tefeyyüz	20
Eşya Dersleri (Aliyye İkinci)	Fuad Münir Bey	Tefeyyüz	18

Şekil 3. İlkokul 5. Sınıflarda Okutulacak Fen Dersleri Kitapları (Aslan, 2011)

Kaynakça

Alp, H. (2020). *Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Türkiye'de ilköğretim ve müfredat programları.* Ankara: Nobel.

Aslan E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ders kitapları, *Eğitim ve Bilim, 35*(158), 215-231.

Aslan E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilköğretim programı: "1924 ilk mektepler müfredat programı", *Elementary Education Online, 10*(2),717-734.

Ata B. (2014). 1924'te ilkokullarda tarih öğretimi: D'alembert etkisi altında Türk deneyimi", *Turkish History Education Journal, 2* (1), 43-61.

Büyüköztürk Ş., Çakmak E.K., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş., Demirel F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, B. (2008). Atatürk döneminde eğitim alanında yaşanan gelişmeler, *Gazi Akademik Bakış, 1*(2), 155-176.

Dilek, H. (2016). Cumhuriyet döneminde kesintisiz eğitim: 1924 ilkokul, ortaokul ve lise müfredat programları, *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(12), 1-15.

Ersöz, Y. (2017). *II Meşrutiyet döneminde ilköğretim ve ortaöğretimde fen bilimleri eğitimi.* Yayımlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Öz, A. (2014). Heyet-i ilmiye toplantıları ve milli eğitim şuralarında din eğitimi, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 16*(29), 129-156.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ortaöğretim Öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri Formatında Soru Yazma Çalışmaları ile Üst Düzey Düşünme ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi[1]

Prof. Dr. Derya Yıldız
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Sabahattin Çiftçi
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Arş. Gör. Dila Can
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi Yusuf Cihat Bağ
Yıldız Teknik Üniversitesi

Doi: 10.5281/zenodo.14509609

Özet

TUBİTAK 3005 projesi kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin PISA okuma becerileri formatında soru yazma çalışmaları ile üst düzey düşünme ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Soru yazma çalışmaları sırasında öğrencilerle özellikle üst düzey okuduğunu anlama becerisini ölçen soru hazırlama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda öğrenciler; çıkarım yapma, analiz etme, karşılaştırmalarda bulunma, ayrıntıları fark etme ve bilgileri bütünleştirme gibi becerilerini kullandıkları sorular üretmek durumundadır. Bu becerileri kullandıkları soru hazırlama süreci öncelikle öğrencilerin bu üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda PISA'daki örnekleme uygun biçimde deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. PISA soruları ve farklı yeterlik düzeylerine göre oluşturulan örnek sorular öğrencilerle gerekçelendirilerek irdelenmiştir. Daha sonra en alt yeterlik düzeyinden başlayarak yeterlik düzeylerinin açıklamaları dikkate alınarak soru hazırlama çalışmalarına başlanmıştır. Araştırma sürecinin ilk uygulama basamağında ön test olarak okuduğunu anlama başarı testi ve "Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ön test sonrası öğrencilere PISA'daki düzeyler, metin türleri ve sorular açıklanmıştır. Sonrasında PISA sınavında çıkmış sorular öğrencilere verilmiş ve çözebildikleri kadar sorular ile uğraşmaları istenmiş ve geri bildirimler ile çözümler desteklenmiştir. Ayrıca sorular hakkında bireysel ve grup içinde tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Tartışma sırasında öğrencilere bağlam temelli soru yazma ölçütleri sezdirilmiş ve bu ölçütlerin aşamaları hakkında tahminleri istenmiştir. Tahminler sonrası bağlam temelli soru yazma ölçütleri öğrencilere gösterilmiştir. Tartışmalar sonrasında metinlerden yola çıkarak ve bağlam temelli soru yazma ölçütlerini

[1] Bu çalışma, "*Ortaöğretim Öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri Formatında Soru Yazma Çalışmaları ile Üst Düzey Düşünme ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi*" başlıklı TÜBİTAK 3005 projesinden üretilmiştir.

kullanarak soru yazmaları istenmiştir. Sorular öğrenciler tarafından bireysel ve grup şeklinde çözülmüş ve tartışılmıştır. Son test olarak yine başarı testi ve ölçek kullanılmış ve bu aktif tartışma ile soru yazma etkinliklerini içeren sürecin öğrencilerin üst düzey düşünme ve okuduğunu anlama becerilerini ne düzeyde geliştirdiğinin verisi elde edilmiştir. Buna göre soru yazma çalışmalarının yapıldığı deney grubu öğrencilerinin başarı testi ve ölçekten aldıkları puanların daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak öğrenciler soru yazma etkinlikleri ve tartışmalar ile birlikte soruların oluşum aşamalarını, yapısını, çözüm şekillerini yaparak yaşayarak öğrenmiş, üst düzey düşünme becerilerini kazanmış ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri gelişmiştir.

Anahtar kelimeler: Okuduğunu anlama becerisi, üst düzey düşünme, soru yazma.

Abstract

In this study, which was carried out within the scope of TUBITAK 3005 project, it was aimed to improve the higher-order thinking and reading comprehension skills of secondary school students through question writing activities in the format of PISA reading skills. During the question writing activities, question preparation activities were carried out with the students, especially those that measure high-level reading comprehension skills. In this context, students have to produce questions in which they use skills such as inferring, analyzing, making comparisons, noticing details and integrating information. The process of preparing questions in which they use these skills requires students to use and develop these higher order thinking skills. In this context, experimental and control groups were determined in accordance with the sampling in PISA. PISA questions and sample questions created according to different proficiency levels were analyzed with the students by justifying them. Then, starting from the lowest proficiency level, question preparation studies were started by considering the explanations of the proficiency levels. In the first application step of the research process, reading comprehension achievement test and "Higher Order Thinking Skills Scale" were used as pretests. After the pre-test, the levels, text types and questions in PISA were explained to the students. Afterwards, the questions from the PISA exam were given to the students and they were asked to deal with the questions as much as they could solve and the solutions were supported with feedback. In addition, individual and group discussions were held about the questions. During the discussion, students were made to intuit the criteria for writing context-based questions and were asked to make predictions about the stages of these criteria. After the predictions, the context-based question writing criteria were shown to the students. After the discussions, students were asked to write questions based on the texts and using the criteria for writing context-based questions. The questions were solved and discussed by the students individually and in groups. The achievement test and scale were again used as the post-test, and data were obtained on the extent to which this process, which included active discussion and question writing activities, improved students' higher-order thinking and reading comprehension skills. Accordingly, it was determined that the scores of the experimental group students, in which question writing activities were carried out, were higher on the achievement test and scale. As a result, with the question writing activities and discussions, the students learned the formation stages, structure and solution forms of the questions by doing and experiencing, gained higher-order thinking skills and improved their reading comprehension skills.

Keywords: Reading comprehension skills, higher order thinking, question writing.

GİRİŞ

21. yüzyılda eğitim geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesine geçerek öğrencileri farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik boyutlarına ulaştıran bir niteliğe sahiptir. Nitelikli eğitim, bireylerin okuduğunu anlama, eleştirel düşünebilme ve yaratıcılığını geliştirmeye odaklanan üst düzey becerilere yoğunlaşmaktadır. Üst düzey düşünme becerisi eğitim modellerinde yerini almıştır ve uluslararası sınavlarda da ölçülen bir beceridir. Üst düzey düşünme becerisi eleştirel, mantıksal, yaratıcı, yansıtıcı ve üstbilişsel düşünmeyi kapsamaktadır. PISA'nın (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) okuma becerisi kapsamında alt düzey düşünme becerileri 1a, 1b, 1c, 2 ve 3. düzey, üst düzey düşünme becerileri ise 4, 5 ve 6. düzeydir. PISA'nın tüm üst düzey beceriler için açıklaması bulgularda verilmiştir.

PISA, Türkiye'nin ilk kez 2003 yılında katıldığı 3 senede bir tekrarlanan ve okuma, matematik, fen bilimleri alanında öğrencilerin uluslararası çapta ölçüldüğü bir sınavdır (MEB, 2023). TUBİTAK 3005 projesi kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin PISA okuma becerileri formatında soru yazma çalışmaları ile üst düzey düşünme ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, üst düzey düşünme becerileri aynı zamanda çıkarım yapma, analiz etme, karşılaştırma, ayrıntıları fark etme ve bilgileri bir araya getirme gibi yetenekleri içermektedir. Öğrenciler, bu becerileri kullanarak etkili ve anlamlı sorular yazma sürecine dâhil edilmiştir. Böylece, hem okuduğunu anlama becerilerinin hem de üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini daha iyi inceleme fırsatı sağlanmıştır.

Bu araştırma, öğrencilerin okuduğunu anlama ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir bakış açısı sunması açısından önem arz etmektedir. Öğrencilerin, metinleri eleştirel bir biçimde okuyup analiz edebilmeyi öğrenmesi, hem akademik başarılarını artıracak hem de yaşam boyu öğrenme becerilerini güçlendirecektir. Öğrencilerin yalnızca sınavları geçmek değil, hayatta karşılaşacakları sorunları çözebilme yetisine de sahip olmaları gerekmektedir.

Günümüz dünyasında bilgiye ulaşmak ve onu anlamak her zamankinden daha büyük bir ihtiyaçtır. Bu araştırma, öğrencilerin okuduğunu anlama ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir bakış açısı sunması açısından oldukça önemlidir. PISA formatında soru yazma etkinlikleri, öğrencilerin analiz yapma, çıkarımda bulunma ve bilgiyi yapılandırma becerilerini desteklemektedir.

Üst Düzey Düşünme Becerileri

Alanyazın incelendiğinde düşünme becerileri ile üst düzey düşünme becerileri konusunda bir kavram karmaşasının olduğu ve birbiri yerine kullanıldıkları görülmektedir. Brown (2004) üst düzey düşünme becerilerinin temelde Bloom'un taksonomisinden ortaya çıkmış düşünme becerileri olarak tanımlamaktadır. Lewis ve Smith (1993) Bloom Taksonomisi ve revize edilmiş taksonomiye ek olarak alanyazında; eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı (mantıksal) düşünme gibi çeşitli tanımlamaların olduğunu ve üst düzey düşünme becerileri teriminin bu ifadelerin tamamını kapsadığını belirtir. Campione ve Brown (1990) üst düzey düşünme becerilerini mantık yürütme olarak tanımlar, ancak Mayer (1983) mantık yürütme becerisini üst düzey düşünme becerilerinin bir alt becerisi olarak görmektedir. Ona göre üst düzey düşünme becerileri çözüm odaklı bilişsel bir süreçtir. Ayrıca üst düzey düşünme becerisi bilginin uygulanmasını gerektirir. Donald'dan (2002) aktaran Çakır (2013) da üst düzey düşünme becerilerinin, problem çözmenin, mantık yürütmenin, bütünleştirmenin ve bilgiyi uygulamanın, bağımsız bir şekilde çıkarımlar yapmanın ve farklı bakış açıları ile düşünmenin

çeşitli şekillerini kapsadığını düşünür. Boulware-Gooden vd. (2007) üst düzey düşünme becerilerini metindeki bilgilere ilişkin soruları cevaplamak, bir sözcüğün anlamını bağlamdan çıkartmak, çıkarım yapmak, anafikri bulmak, sonuç çıkarmak, neden-sonuç ilişkisi kurmak, genelleme yapmak, benzerlikleri bulmak ve ilişki kurmak şeklinde sıralar. Webster (2002) üst düzey düşünmeyi, düşünme süreci üzerinde düşünmek olarak tanımlamaktadır. Üst düzey düşünme becerilerine sahip olan öğrencilerin, öğrenmelerini kontrol edebilen, yönlendirebilen ve öğretmenden bağımsız olarak da öğrenebilen kişiler olduğunu belirtmektedir. Rajendran'a (2008) göre ise üst düzey düşünme becerileri yaratıcı düşünme ile eleştirel düşünmenin bir bileşeni ve zihnin karşılaştığı yeni zorluklara çözüm bulabilme yetisidir.

Yapılan bu tanımlarda düşünme süreçleri; kavramsallaştırma, analiz etme ve muhakeme etme yöntemleri veya süreçleri olarak belirtilmiştir. Üst düzey düşünme becerileri, temel düşünme becerilerinin organize edilmesini gerekli kılan muhakeme etme, eleştirel düşünme, bir yargıya varma, belirsizlikle başa çıkma, açık fikirli olma, karar verme, planlama, problem çözme, esnek düşünme, yaratıcı düşünme, bilgi üretme gibi birçok bilişsel etkinliği kapsamaktadır. Üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler, donanımlı olarak kabul edilmektedir.

Soru Yazma (Hazırlama)

İnsanlar günlük yaşamlarının büyük bir bölümünü soru sorarak geçirirler. Aydemir ve Çiftçi'ye (2008) göre günlük yaşamda sürekli kullanılan sıradan sorulardan üst düzey sorgulamalara kadar yaşamımızın tüm diyaloglarında sorular önemli bir yer kaplar. Soruların insan yaşamında ve yaşamın bir parçası olan eğitim sürecinde bu kadar fazla yer tutması, bu becerinin önemini göstermektedir. Öğrenmenin temelinde soru sormanın var olduğu düşünülürse soru sorma becerisi hem öğretmen hem de öğrenci açısından anahtar konumdadır. Soru hazırlarken; hedefleri iyi anlamanın ve davranışları tanımanın yanında, konu alan bilgisi, ölçme-değerlendirme bilgisi gibi hususlarda yetişmiş olmak önemlidir. Brualdi'ye (1998) göre öğretmenler öğrencileri, sordukları sorular anlamlı olmasa bile soru sormaya teşvik etmelidir. Bay (2011) soru sormanın çocuklarda düşünceyi ortaya çıkarma konusunda oldukça önemli olduğuna değinir. Çocuk merak ettiği her şeyi sorduğu soruların cevaplarıyla öğrenir. Soru cümlelerini kullanarak öğrencileri ne kadar fazla problem ile karşılaştırabilirsek, öğrencinin çözüm bulma becerisini o derece geliştirebiliriz. Öğrencileri problemler ile karşı karşıya bırakmanın yanı sıra bu problemleri çözmelerine yönelik eğitimler de verilmelidir. Okul çağına gelmiş çocuklara farklı seviyelerde soru üretmenin öğretilmesi, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için gereklidir. Çünkü Brualdi (1998) öğrencilerin bu soruları cevaplandırırken sadece ezberlemiş oldukları bilgilere başvurmadıklarını bunun yerine bilgilerini, problemi çözmek için durumu analiz edip değerlendirmek için kullandıklarını belirtir. Ayrıca Büyükalan Filiz'in (2009) belirttiği gibi dünyada meydana gelen ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmeler öğrencinin aktif, sorgulayan ve üst düzey bilişsel beceriler geliştiren bir birey olmasını gerektirmektedir. Eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi beceriler etkin bir şekilde soru sorulan ortamlarda ortaya çıkmaktadır. Taboada vd. (2009) öğrencilere soru ürettirmenin özgüveni ve özerkliği desteklediği gibi okuma için kendi amaçlarını oluşturmalarına yardımcı olduğunu ve metin içindeki ilgili bilgiyi seçmelerini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Pesa ve Somers'e (2007) göre soru üretme stratejisi öğretildiğinde, anafikir bulma, çıkarım yapma ve metindeki olaylar arasında bağlantı kurma ya da metindeki bilgileri ilişkilendirmedeki başarı artmaktadır. Buna ek olarak öğrenciler günlük yaşam ile dersler arasında yeterince ilişki göremez ise derslere olan ilgileri azalmakta ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşmemektedir (Kabuklu, Yüzbaşıoğlu ve Kurnaz, 2019; Yaman vd., 2004). Kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi

için ise bağlam temelli yaklaşım ile dersler şekillendirilmelidir. Çünkü Christensson ve Sjöström (2014) ve Sjöström ve Talanquer'in (2014) belirttiği gibi derse ilgisini kaybeden öğrenciler günlük yaşamın içinden alınmış örneklerle öğrenme ortamına tekrar dahil olurlar. Bağlam temelli öğrenme, ders içerikleri aktarılırken, öğrencilerin günlük yaşamında karşılaştığı çeşitli durumlardan yararlanılmasıdır. Böylelikle öğrenciler günlük yaşamları ile dersleri arasındaki ilişkilerin farkına varacak ve öğrenme istekleri de artacaktır (Glynn ve Koballa, 2005). Bazı çalışmalarda (Rennie ve Parker, 1996; Benckert, 1997) öğrencilerin bağlam temelli sorularla yapılan değerlendirmelerde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilere bağlam temelli soruların sorulması, onları ezbere dayalı cevap vermekten uzaklaştırırken aynı zamanda akıl yürütmelerini de sağlar (Ahmed ve Pollitt, 2007). Bağlam temelli soruların nitelikli ve uygulanabilir olarak hazırlanması belli ölçütlere bağlıdır (Tekbıyık ve Akdeniz, 2010).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Ön test-son test kontrol gruplu deneysel model şeklinde kurgulanan bu proje, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma desene göre yürütülmüştür.

Ortaöğretim öğrencilerinin üst düzey düşünme ve okuduğunu anlama becerilerini belirlemek için deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

Öncelikle, öğrencilerin beceri seviyelerini belirlemek amacıyla Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi ve Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği uygulanmıştır.

Evren ve Örneklem

Projede katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede öncelikle ölçütler belirlenir ve bu ölçütleri karşılayan bireyler örnekleme dahil edilirler (Creswell, 2016; Schumacher ve McMillan, 2006).

Projede yer alacak olan okulların belirlenmesinde PISA'daki örneklem dağılımı göz önüne alınmıştır. PISA 2018 uygulamasında temsil edilen 15 yaş grubu öğrencilerin %43,7'si Anadolu lisesi, %31,1'i mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve %13,7'si Anadolu imam hatip lisesi, %4,2'si Fen Lisesi, %4,0'ü Çok Programlı Anadolu Lisesi, %2,4'ü Sosyal Bilimler Lisesi, %0,6'sı Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinde eğitim almaktadır (OECD, 2019).

Bu doğrultuda Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan görüşmelerle PISA'daki örnekleme uygun biçimde Osman Nuri Hekimoğlu Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Mahmut Sami Ramazanoğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Meram Fen Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden PISA'daki oranlamaya uygun biçimde öğrenciler temsil edilme oranlarına göre örnekleme dahil edilmiştir. Bu oranlamaya göre 13 öğrenci Anadolu Lisesinden, 9 öğrenci Mesleki ve teknik Anadolu lisesinden, 4 öğrenci Anadolu imam hatip lisesinden, 3'er öğrenci Fen ve Çok programlı Anadolu lisesinden, 2 öğrenci Sosyal Bilimler Lisesinden 1 öğrenci Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinden olmak üzere 35 öğrenci deney grubuna 35 öğrenci kontrol grubuna toplamda 70 öğrenci örneklemde yer almıştır Yapılacak etkinliklerin doğası gereği de örneklemin daha fazla artırılması uygun bulunmamaktadır. PISA'ya giren öğrencilerin büyük çoğunluğu lise öğrencisi ve bunların %78.8'i 10. sınıf öğrencisidir (OECD, 2019).Bu bakımdan çalışma grubunda yer alan öğrenciler 10. sınıftan seçilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik-güvenirliği için yöntemsel, veri ve araştırmacı çeşitleme yöntemi kullanılmıştır. Çeşitleme yönteminde araştırmacılar nitel-nicel yöntemleri kullanarak hem sürece dahil olabilir hem de gözlemler yapabilirler (Holloway ve Wheeler, 2013). Yöntemsel çeşitleme için de başarı testleri, gözlem, değerlendirme formları kullanılmış; veri çeşitlemesi için bireysel öğrenci-öğretmen görüşmeleri yapılarak birden fazla veri kaynağından bilgi toplanmıştır. Yürütücü ve araştırmacıların projede aktif görev almalarıyla araştırmacı çeşitlemesi de sağlanmıştır.

Araştırmada "Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi" ve "Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği" kullanılarak, deney ve kontrol gruplarının denklikleri sağlanmıştır. Uygulamanın sonunda, öğrencilere son test olarak yine başarı testi ve ölçek uygulanmıştır. Başarı testi sonuçlarına göre oluşturulan deney ve kontrol grupları arasında aynı puanı alan öğrenciler, bir grupta yer alacak şekilde dengeli bir biçimde dağıtılmıştır. Başarı testinin maksimum puanı 48, minimum puanı ise 0'dır. 0-16 puan alanlar düşük, 17-32 puan alanlar orta, 33-48 puan alanlar ise yüksek düzey olarak kabul edilmiştir. Son olarak, "Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği", 17 madde ve dört boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha ile .905 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Ön test ve son testte toplanan verilerin istatistiki olarak analizi SPSS üzerinden yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, soru yazma etkinlikleri ve tartışmaların, üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisi ölçülmüştür. Deney-kontrol grubunun ön -son test puanlarına ilişkin verilerin analizi için t testi kullanılmıştır.

Kontrol grubunda doğrudan öğretim gerçekleştirilmiştir. Doğrudan öğretimle okuduğunu anlama becerisi ve PISA'daki yeterlik düzeyleri üzerinde öğrenim süreci gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda okuduğunu anlama etkinlikleri ve soru çözümüne odaklanılmıştır. Ön test-son test ölçümleri ve deney grubunda ölçme-değerlendirme sürecinde yapılan bütün işlemler kontrol grubunda yapılmıştır.

Son test olarak proje sürecinde proje ekibi tarafından oluşturulan başarı testi ve "Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği" kullanılmış ve bu aktif tartışma ile soru yazma etkinliklerini içeren sürecin öğrencilerin üst düzey düşünme ve okuduğunu anlama becerilerini ne düzeyde geliştirdiğinin verisi elde edilmiştir. Ayrıca soru yazma becerisinin değerlendirilme işlemi; sadece sınav anında yazılan sorular üzerinden değil, öğretim sürecinde öğrencilerin araştırmacıya teslim ettiği sorular üzerinden de gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının sonuçları, ön test ile karşılaştırılmıştır.

Ölçme Araçları

Öğrencilere, proje kapsamında aşağıdaki ölçme araçları uygulanmış ve deney-kontrol gruplarının denklikleri sağlanarak ön testleri yapılmıştır:

Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi (Yıldız, 2019 vd.)

Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği (Tuncer ve Kaysi, 2013)

Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği (ÜBDB) dört boyuttan oluşmaktadır:

Düşünme becerisi yeterlikleri,

Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri,

Karar verme becerisi yeterlikleri,

Alternatif değerlendirme becerisi yeterlikleri

Öncelikle Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile irtibata geçilmiş ve yukarıda belirtilen örneklem seçimine uygun biçimde Konya merkezdeki okullar belirlenerek "*Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerileri Başarı Testi*" (Yıldız, 2019 vd.) ve Tuncer ve Kaysi (2013) tarafından geliştirilen Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği uygulanmış ve deney-kontrol grubu öğrencilerinin denklikleri sağlanarak ön testleri yapılmıştır. Çalışmanın son test basamağında uygulanacak başarı testi proje ekibi tarafından ön testler yapıldıktan sonra hazırlanmıştır. Uygulamanın sonunda öğrencilere uygulanacak olan başarı testi ve "Üst Düzey Düşünme Becerileri" ölçeği ile de son testleri yapılmış ve analizler gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Her iki ölçme aracından alınan puanlar toplanmış denk biçimde deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Yakın ve aynı puanları alan öğrenciler ayrı gruplarda yer almıştır. Örneğin 20 puan alan iki öğrencinin biri deney grubuna biri kontrol grubuna dahil edilmiştir. Başarı testi ve ölçek toplam 85 öğrenciye uygulanmış ancak bazı öğrencilerin soruları ve maddeleri boş bırakması sebebiyle 70 öğrencinin verileri kullanılmıştır.

Tuncer ve Kaysi (2013) tarafından geliştirilen üstbiliş düşünme becerileri ölçeği (ÜBDB); 17 madde ve dört boyuttan (düşünme becerisi yeterlikleri, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri, karar verme becerisi yeterlikleri ve alternatif değerlendirme becerisi yeterlikleri) oluşur. Bu ölçeğin bütünü için Cronbach Alpha katsayısı .905 olarak bulunmuştur.

Başarı testinden alınabilecek maksimum puan 48, minimum puan 0'dır. Buna göre 0-16 arası puan alan öğrenciler düşük, 17-32 arası puan alan öğrenciler orta, 33-48 arası puan alan öğrenciler de yüksek düzey olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda her bir düzeyden oranlı olarak belirlenmiş öğrenciler deney ve kontrol grubuna dahil edilmiştir.

Başarı testinden ve ölçekten alınan puanlar aşağıda verilmiştir:

Tablo 4: Deney Grubunun Başarı Testi ve Ölçekten Aldığı İlk Puanlar

Deney Grubu Öğrencileri	Başarı Testi Puanı	Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği Puanı
1	40	93
2	37	87
3	44	75
4	33	78
5	27	66
6	40	54
7	32	60
8	38	86
9	31	95
10	25	90
11	28	102
12	31	94
13	16	88

14	20	85
15	18	90
16	14	80
17	13	75
18	27	95
19	34	100
20	24	86
21	29	98
22	26	96
23	14	102
24	14	97
25	15	100
26	22	88
27	17	94
28	33	96
29	23	76
30	25	87
31	32	86
32	27	84
33	27	99
34	28	101
35	31	92

Tablo 5: Kontrol Grubunun Başarı Testi ve Ölçekten Aldığı İlk Puanlar

Kontrol Grubu Öğrencileri	**Başarı Testi Puanı**	**Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği Puanı**
1	41	91
2	37	87
3	45	80
4	35	80
5	28	68
6	40	52
7	33	60
8	25	84
9	51	94
10	54	78
11	42	98
12	40	85
13	24	102
14	16	105
15	22	75
16	17	95
17	13	85
18	16	104
19	29	90

20	32	85
21	36	95
22	35	88
23	25	76
24	20	104
25	19	97
26	40	96
27	32	80
28	44	75
29	37	87
30	33	76
31	16	101
32	21	94
33	16	89
34	22	98
35	35	96

Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Büyüköztürk (2018), örneklem sayısının 50 ya da daha az olan çalışma gruplarında daha anlamlı sonuçlara ulaşılması için Shapiro-Wilk testinin yapılması uygun olduğunu belirtir.

Aşağıda Shapiro-Wilk testinin sonuçları yer almaktadır.

Gruplar	Shapiro-Wilk	n	P
Deney Grubu	,938	35	,234
Kontrol Grubu	,945	35	,258

Analiz sonucunda elde edilen p değerinin .05'ten büyük olması, verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bu da parametrik testtlerin kullanılabileceğini göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarına ait ön testlerin benzerlik durumlarını tespit etmek için kullanılan bağımsız gruplar "t" testi bulguları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 6: Üst Düzey Okuduğunu Anlama Başarı Testi Ön Testler Bağımsız Gruplar t Testi Bulguları

Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerileri	Gruplar	N	X	SS	T	P
Ön test	Deney	35	28.2	3.10	-.65	.43
	Kontrol	35	29.1	3.00		

*p>,05

Tablodaki, deney ve kontrol gruplarına ait üst düzey okuduğunu anlama becerileri ön testlerinin bağımsız gruplar t testi sonuçlarında p değeri .43 olarak hesaplanmıştır ve .05'ten büyüktür. Buna göre t testi bulguları incelendiğinde deney grubunun ön testi ile kontrol grubunun ön testi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, dolayısıyla deney grubu ve kontrol grubunun üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin aynı düzeyde olduğu belirtilebilir.

Tablo 7: Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği Ön Testler Bağımsız Gruplar t Testi Bulguları

Üst Düzey Düşünme Becerileri	Gruplar	N	X	SS	T	P
Ön test	Deney	35	87.85	4.08	-.76	.34
	Kontrol	35	87.14	4.04		

*p>,05

Tablodaki, deney ve kontrol gruplarına ait üst düzey düşünme becerileri ön testlerinin bağımsız gruplar t testi sonuçlarında p değeri .34 olarak hesaplanmıştır ve .05'ten büyüktür. Buna göre t testi bulguları incelendiğinde deney grubunun ön testi ile kontrol grubunun ön testi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, dolayısıyla deney grubu ve kontrol grubunun üst düzey düşünme becerilerinin aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Ön Test Sonrası Deney Grubu Öğrencilerine Okuduğunu Anlama ve Üst Düzey Düşünme Becerileri, PISA Sınavı ve Düzeyleri Hakkında Bilgi Verilmesi

Bu iş planı kapsamında ön test sonrası deney grubu öğrencilerine okuduğunu anlama ve üst düzey düşünme becerileri, PISA sınavı ve düzeyleri hakkında bilgi verilmiş, bu düzeylerin öğrencilerden hangi becerileri istediği kavratılmaya çalışılmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama becerileri ile üst düzey düşünme becerilerinin öğrenim yaşamında ve günlük yaşamda ne işe yarayacağı üzerinde durulmuş ve öğrencilerin hedeften haberdar olmaları sağlanmıştır. Bu becerileri kazanmaları durumunda önlerinde daha kaliteli bir yaşam ve öğrenim yaşamının onları beklediği belirtilip motivasyonlarının yükselmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu becerileri kazanmaları ile soru yazma çalışmalarının ilişkisi açıklanarak soru yazma çalışmalarına katılım isteği oluşturulmaya çalışılmıştır. Sonrasında PISA sınavında çıkmış sorular öğrencilere verilmiş ve çözebildikleri kadar sorular ile uğraşmaları istenmiş ve geri bildirimler ile çözümler desteklenmiştir. Sorular hakkında bireysel, grup, birebir vb. tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Tartışma konularından birisi de soruların yazım biçimi olmuştur. Öğrencilere soru hazırlamanın bütün aşamaları kavratılmaya çalışılmış, bağlam temelli soru yazma ölçütleri açıklanmıştır. Bağlam temelli soru yazma ölçütleri öğrencilere gösterilmiş, örnek sorular üzerinden bu ölçütlerin sorularda uygulanıp uygulanmadığı tartışılmıştır. Daha sonra öğrencilere sürekli, süreksiz, karma ve çoklu metinler verilmiş, öğrenciler ile birlikte bu metinlerden hangi düzeylerde soruların çıkabileceği tartışılmıştır. Ayrıca etkinlikler sırasında gözlem formları proje ekibi tarafından doldurulmuş ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Yapılan gözlemlerde öğrencilerin düzeyleri anlamlandırmakta ve örnek soruları çözmede zorlandıkları belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde de öğrenciler soruları çözmek için uzun süreye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda örnek bir görüş sunulmuştur:

"PISA'yı duymamıştım daha önceden. Belki duydum bilmiyorum ama bana göre biraz zor. Karmaşık. Üst düzey düşünme becerimin de çok iyi olmadığını düşündüm. Sorular da biraz zor bence. Önce çözemedim. Ama ilerliyorum bence, gelişiyorum."

Soru Yazma Çalışmaları

Bu iş paketinde tartışmalar sonrasında bu metinlerden yola çıkarak ve bağlam temelli soru yazma ölçütlerini kullanarak soru yazmaları istenmiştir. Burada amacın üst düzey soru yazma olduğu tekrar hatırlatılmış ve öğrencilerin yazacağı sorularda tür bakımından (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru/yanlış, açık uçlu vs.) özgür oldukları belirtilmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler çeşitli düzeylerde sorular yazarak sürece aktif biçimde dahil olmuşlardır. Ortaya çıkan tüm sorular öğrenciler tarafından bireysel veya grup şeklinde çözülmüş, aynı zamanda tartışılmıştır. Bu tartışmalar kapsamında öğrencilere hangi seviyede soru yazmayı hedefledikleri ve hangi seviyede soru yazdıkları sorulmuştur. Böylelikle öğrencinin seviyeler arasındaki farklılıkları keşfetmesi sağlanmıştır. Tartışmanın hedefinde, öğrencilerin yazdığı sorular daha üst düzeye nasıl çıkarılır, muhtemel cevapları neler olabilir gibi sorular yer almıştır. Öğrencilere metin içinden seçilen cümlelerden oluşturulmuş cevaplar verilmiş ve öğrencilerden bu cevapların PISA düzeyini tahmin etmeleri ve bu cevaplara uygun biçimde soru yazmaları istenmiştir. Yazılan sorular tekrar bireysel ve grup olarak tartışmaya açılmıştır. Tüm bu çeşitli etkinlikler yapılırken her defasında proje ekibi tarafından gözlem formları doldurulmuş ve tüm etkinlikler raporlaştırılmıştır. Ayrıca her aşamada öğrencilere dönütler verilmiş ve açıklamalar yapılmıştır.

Aşağıda her düzeyden öğrencilerin yazdıkları sorulara örnekler verilmiştir.

Çinli Aile

"Çin'in kırsal kesiminde yaşam savaşı veren bir aile vardı. Dede, baba, anne ve çocuktan oluşan bu aile oldukça sıkıntı çekiyordu. Bir gün baba, yılların verdiği yorgunlukla bir köşede oturmaktan başka işe yaramayan dedeyi, pazar küfesine koyarak nehre doğru yola çıktı. Nehrin kenarında arkadaşlarıyla oynayan çocuk, babasına ne yaptığını sordu. Baba: "Büyük babanın bize yük olmaktan başka yaptığı bir şey yok. Onu bu küfe ile beraber nehre atmaya karar verdim" dedi. Çocuk heyecanlanarak atıldı. "Aman baba, küfeyi atma. Çünkü bir gün gelip sen de yaşlandığında o küfe bana lazım olacak!" http://www.edebiyatögretmeni.net/kufe.htm

1. Aile kaç kişiden oluşmaktadır ve maddi durumları nasıldır?

……
……

Belirtke Tablosu

Düzey	Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları
1c	Bu düzeydeki öğrenciler, kısa ve basit cümlelerin anlamını kavrayabilirler. Sınırlı bir süre içinde açık, basit ve somut amaçlar için okuma yapabilirler.

Bir araba galerisindeki A, B, C, D arabaları ile ilgili olarak aşağıdaki tablo veriliyor:

Klimalı olup da 3 araba özelliği daha olan araba aşağıdakilerden hangisidir?

Yalnız A

C ve D

B, C ve D

A, B, C, D

Yalnız B

Belirtke Tablosu

Düzey	Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları
1b	Bu düzeydeki öğrenciler, basit cümlelerin gerçek anlamlarını değerlendirebilirler. Soru ve/veya metindeki bilgiler arasında basit bağlantılar kurarak metinlerin gerçek anlamını yorumlayabilirler. Tek bir cümle, kısa bir metin veya basit bir listede istenen bilgileri tarayabilir ve bulabilirler. Açık bir şekilde istendiğinde birkaç sayfalık metin içerisinde ilgili sayfayı bulabilirler.

Soru

Hava o kadar sıcaktı ki güneş herkesin paltosuna göz dikmişti. Sabah soğuk olan hava öğle vakitlerinde evrim geçirip ısınmıştı. Sokaktaki çocuklar sapsarı toplarıyla oynarken çıkardıkları sesler kulak tırmalayıp aynı zamanda insana neşe veriyordu. Balkondan halısını çırpan Ayşe teyze ev temizliği yapıyor gibiydi. Sokağa el sallamayı da unutmuyordu. Sokaktaki insanların hepsinin farklı tecrübeleri vardı. Ortak özellikleri ise hepsi gülmeyi biliyorlardı. En küçük şeyde bile sevinmeyi bilen çocuklar hayatımızın var olan neşeleriydi. Zaten dünyada gülmeyen çocuk da yoktur.

Yukarıda verilen metin ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

A. Olaylar subjektif bir açıyla sunulmuştur.

B. Nesnel bir yargı kullanılmıştır.

C. Tahmini cümlelere yer verilmiştir.

D. Pekiştirme cümleleri kullanılmıştır.

	Klima	Dizel	Ön sis farı	Üst cam	ABS
A	+	+	-	-	+
B	+	+	-	+	+
C	+	-	-	+	-
D	+	+	-	+	-

Belirtke Tablosu

Düzey	Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları
1a	Bu düzeydeki öğrenciler, cümlelerin veya kısa paragrafların gerçek anlamını kavrayabilirler. Aşina oldukları konularda yazılmış metinlerin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilirler. Metinde verilen bilgiler arasında veya metinde verilen bir bilgiler ile kendi sahip oldukları bilgiler arasında basit bağlantılar kurabilirler. Birkaç sayfalık metinler içinde ilgili sayfayı bulabilir ve kısa metinlerde yer alan bir bilgilere ulaşabilirler. Bilgilerin açıkça sunulması durumunda metinlerin genel amacı ve nispeten önemli bilgileri üzerinde (metnin ana fikri gibi) derinlemesine düşünebilir.

Haynes King-Jealousy and Flirtation, 1874.

Soru

Yukarıdaki tabloya göre aşağıda verilen farklı kişilerin bakış açısıyla yazan betimlemelerden hangisi en doğrudur?

A. Camın önündeki kız: Camın önünde hanımımın yakışıklı bir beyle sohbetini izliyordum. Yorgunluğum suratımdan okunurken bir masaya dayanmış elim çenem de öylece duruyordum. Sonbaharın soğuğu odanın içine dolmaya başladığında kahkaha sesleri eşliğinde kendi hayatımın ne denli acınası olduğunu düşünüyordum.

B. İlahi bakış açısı: Tahta eşyalarla dolu odadaki sandalyede oturan adam karşısındaki kadının neşeli ifadesini hayranlıkla izliyordu. Camın yanı başında duran hizmetli'den raftaki altın tepsiyi indirmesini isteyecekti fakat kadın neşeyle konuşmaya devam ettiğinden onu bölmek de istemiyordu.

C. Elizabeth: Nicolas'a günümün nasıl geçtiğinden bahsediyordum, o da elbette her zamanki gibi gülümseyerek beni dinliyordu. Odanın bir köşesinde dikilen hizmetlerin tahta sehpa üzerinde duran değerli kaseme bakıyor olduğunu fark ettim. Bu değerli aile yadigarını göz dikmeye nasıl cüret eder? Fark etmemiş gibi yaptım ve sahte gülümsememi takındım, Nicolas gittiğinde gününü görecekti.

D. Nicolas: Her zamanki gibi Elizabeth ile sohbet etmek için geçerken ona uğradım, beni içeri buyur etti. Klasik özgüveni ile samimi bir şekilde gülümseyişi sohbeti daha da zevkli kılıyordu. Hizmetli ondan pek de hoşnut olmadığımızı anlamamış olmalı ki hala köşede dikilmiş bizi dinliyordu. Elizabeth'in onun için aldığım küpeleri taktığını gördüğümde sevindim. Masasının üzerindeki iğne iplik sepeti de dikiş işlerine hala özenle devam ettiğini gösteriyordu.

Belirtke Tablosu

Düzey	
2	Bu düzeydeki öğrenciler, orta uzunluktaki metinlerin ana düşüncesini belirleyebilirler. Gerekli bilgilerin açıkça verilmediği durumlarda metnin belirli bir bölümündeki ilişkileri anlayabilir ve bir bölümünden anlam çıkarabilirler. Birkaç sayfalık metin içerisinde konu ile ilgili sayfayı bulabilir ve konuyla ilgili düzeylerini artırabilirler. Gerekli bilgilerin açıkça verildiği durumlarda orta uzunluktaki metinlerin genel amacı ve belirli detaylar üzerine derinlemesine düşünebilirler. İddiaları karşılaştırabilir ve bu iddiaları destekleyen düşünceleri belirleyebilirler.

Soru

Doruk, Hazal, Zeynep, Berk, Çağrı, Ezgi, Tolga ve Elif; 8 sandalyeli yuvarlak bir masada oturmaktadırlar.

Ezgi, Berk ile yan yana oturmamaktadır.

Elif, Çağrı ile yan yana oturmaktadır.

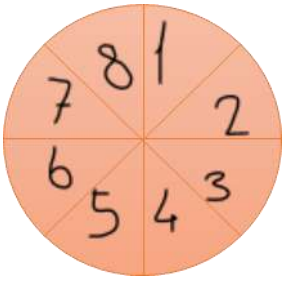
Doruk 1. koltukta oturmaktadır.

Zeynep, Çağrı'nın karşısındadır.

Doruk ve Tolga karşı karşıya oturuyorlardır.

8 koltukta Zeynep oturuyordur.

7 koltukta Ezgi oturuyordur.



Bu bilgilere göre 6. koltukta kim oturmaktadır?

Çağrı

Hazal

Zeynep

Berk

Elif

Belirtke Tablosu

Düzey	Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları
3	Bu düzeydeki öğrenciler, açık şekilde sunulmadığı durumlarda da metnin genel anlamını ifade edebilirler. Bilgileri derleyebilir, basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilirler. Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri

	anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilirler. Çeşitli kriterlere göre elde edilen bilgiler arasındaki ilişkileri anlayabilirler. Bu düzeydeki öğrenciler, bir veya birkaç metin üzerine derinlemesine düşünebilirler. Sunulan bilgilerden yola çıkarak farklı yazarların bakış açılarını kıyaslayabilirler.

Soru

Şehir dışında tiyatro izlemeye giden Ahmet, tiyatro bitince 30 dakikada yemeğini yiyip geri dönecektir. Et yemediğine ve sadece saat 14.00-22.15 arasında müsait olduğuna göre Ahmet, hangi seçenekteki gibi hareket ederse daha uygun olur? (Bütçe:230₺)

15.00-20.45'te kalkan otobüslere binip beyti yerse

16.45-19.00'da kalkan uçaklara binip makarna yerse

17.30-21.00'de kalkan uçaklara binip kuru fasulye yerse

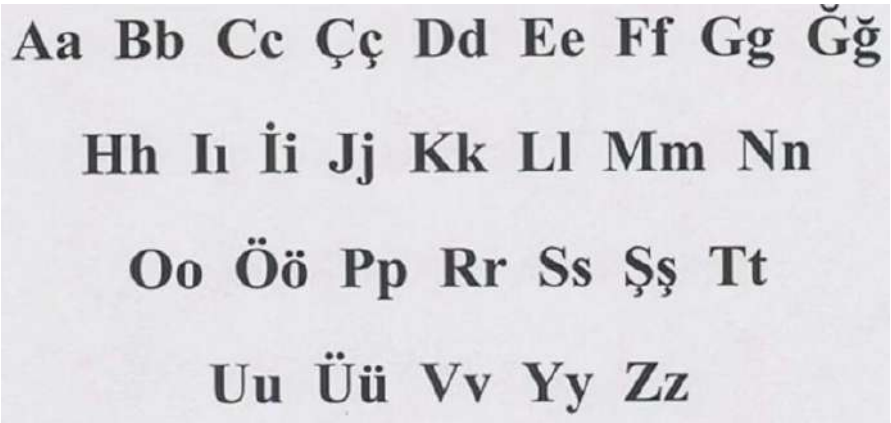
16.30-21.30'da kalkan trenlere binip pirinç pilavı yerse

15.10-21.00'de kalkan uçaklara binip pirinç pilavı yerse

Belirtke Tablosu

Düzey	Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları
4	Bu düzeydeki öğrenciler, bir veya birden çok metinde yer alan uzun paragrafları anlayabilirler. Metni bir bütün olarak ele alarak dile dayalı farklılıklara yorum yapabilirler. Çeşitli kaynaklardan yola çıkarak farklı bakış açılarını karşılaştırabilir ve sonuç çıkarılabilir. Metne yerleştirilmiş bilgileri arayabilir, bu bilgilere ulaşabilir ve bir araya getirebilirler. Bilginin uygunluğunu değerlendirmek için çıkarımlar yapabilirler. Metnin dikkat çekici özelliklerinden yola çıkarak yazarların kendi fikirlerini aktarmak için kullandıkları ifadeleri belirleyebilirler. Çeşitli metinlerde açıkça ifade edilen iddiaları kıyaslayabilir ve kriterlere göre bilgi kaynağının güvenirliğini değerlendirebilirler.

ALFABE



Figen öğretmen bu yıl 1. sınıflarla eğitim-öğretime başlamıştır. Figen öğretmen alfabeden E, L, A, K, İ, N harflerini seçmekte ve öğrencilerine sırayla bu harfleri öğretmektedir. Bu harfler bittikten sonra öğretmen O, M, U, T, Ü, Y harflerini öğretmekte ve diğer harfleri öğretmeye devam etmektedir.

Meraklı bir veli, Figen öğretmene alfabeyi niçin bilinen sıradan değil de bu şekilde öğrettiğini sormuştur. Figen öğretmen ise veliye, "Yalnızca A, B, C, D, E" harflerini kullanarak bir cümle kurmayı deneyiniz." diye karşılık vermiştir. Veli, neden böyle bir yanıt aldığını anlamamış ve ilk öğretilen harflerin neden karışık olduğu konusunda bir karara varamamıştır.

Sizce Figen öğretmen niçin bilindik sıradan değil de farklı bir şekilde alfabeyi öğretmiştir?

…….

Belirtke Tablosu

Düzey	Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları
5	Bu düzeydeki öğrenciler, uzun metinlerde konuyla ilgili saklı bilgileri bularak bu metinleri kavrayabilirler. Kapsamlı metinlere yönelik derin bir anlayış göstererek farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanabilirler. Çeşitli metin veya kaynaklarda yer alan bilgiler ile soru arasında ilişkiyi kurarak soruları cevaplayabilirler. Belli bilgilerden yola çıkarak hipotezler oluşturabilir ya da var olan hipotezlere ilişkin değerlendirme yapabilirler. Karışık ve soyut ifadelerin olduğu durumlarda gerçek ile algı arasındaki ayrımı yapabilirler. Çeşitli ipuçlarından yola çıkarak verilen bilginin kaynağının ya da içeriğinin objektifliğini değerlendirebilirler.

Soru: "Kanunlar Üstüne

Kanunlar doğru oldukları için değil, kanun oldukları için yürürlükte kalırlar. Kendilerini dinletmeleri akıl dışı bir güçten gelir, başka bir şeyden değil. Mistik olmak işlerine gelir. Kanunları koyanlar da çok kez budala, ya da eşitlik korkusuyla haksızlığa düşen kimselerdir. Nasıl olursa olsunlar, insandırlar nihayet, her yaptıkları şey ister istemez sudan ve değişkendir. Kanunlardan daha çok, daha ağır, daha geniş haksızlıklara yol açan ne vardır?" (Montaigne, Denemeler)

Kanunlarla ilgili yukarıdaki metni ve görsel metni göz önüne alarak bu eleştiriyi toplumdaki kurallara uyarlasaydınız hangi kuralları değiştirmek isterdiniz? Gerekçeleriyle belirtiniz.

……
……

……
……

Belirtke Tablosu

Düzey	Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları
6	Bu düzeydeki öğrenciler, istenilen bilginin metin içerisinde saklı olduğu uzun ve soyut metinleri anlayabilirler. Bilginin nasıl kullanılacağına karar vermek için çeşitli ölçütler kullanabilir, bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilir ve bu bilgileri bir araya getirebilirler. Dış ölçütler kullanarak metnin kaynağı hakkında derinlemesine düşünebilirler. Bilginin kaynağı ve geçerliği ile ilgili ipuçları aracılığıyla metinler arasındaki uyumsuzlukları belirleyebilirler. Metinler arası tutarsızlıkları çözebilir, farklı metinlerdeki bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilirler.

Son Testlerin Uygulanması

Son test olarak proje sürecinde proje ekibi tarafından oluşturulan başarı testi kullanılmış ve bu aktif tartışma ile soru yazma etkinliklerini içeren sürecin öğrencilerin üst düzey düşünme ve okuduğunu anlama becerilerini ne düzeyde geliştirdiğinin verisi elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının sonuçları karşılaştırılmıştır.

Ayrıca soru yazma becerisinin değerlendirilme işlemi; sadece sınav anında yazılan sorular üzerinden değil, öğretim sürecinde öğrencilerin araştırmacıya teslim ettiği sorular üzerinden de gerçekleştirilmiştir.

Sonuçlar, ön test ile karşılaştırılmıştır. Buna ek olarak etkinlikler öncesi, sonrası ve sırasında öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler yapılarak geri bildirim sağlanmıştır.

Tablo 13: Deney Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi ve Ölçekten Aldığı Son Puanlar

Deney Grubu Öğrencileri	Başarı Testi Puanı	Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği Puanı
1	39	90
2	44	85
3	49	85
4	61	77
5	72	93
6	60	65
7	49	76
8	58	94
9	49	79
10	65	89
11	39	98
12	75	96
13	45	89
14	60	95
15	76	90
16	53	88
17	67	94
18	56	96
19	64	104
20	54	88
21	71	95
22	80	100
23	50	100
24	61	99
25	64	102
26	70	88
27	70	94
28	59	96
29	64	80
30	49	89
31	59	95
32	65	94
33	75	100
34	49	103
35	38	95

Tablo 14: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testi ve Ölçekten Aldığı Son Puanlar

Kontrol Grubu Öğrencileri	Başarı Testi Puanı	Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği Puanı
1	40	95
2	35	90
3	38	80
4	41	85
5	26	70
6	46	60
7	32	56
8	32	86
9	58	97
10	60	79
11	40	96
12	43	80
13	37	101
14	40	96
15	34	75
16	27	94
17	26	88
18	19	95
19	31	95
20	42	90
21	50	99
22	26	70
23	24	79
24	31	102
25	26	96
26	40	96
27	38	88
28	40	76
29	25	86
30	32	79
31	19	99
32	30	100
33	45	92
34	20	94
35	33	98

Verilerin son testte normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Büyüköztürk (2018), örneklem sayısının 50 ya da daha az olan çalışma gruplarında daha anlamlı sonuçlara ulaşılması için Shapiro-Wilk testinin yapılması uygun olduğunu belirtir.

Aşağıda son test için Shapiro-Wilk testinin sonuçları yer almaktadır.

Gruplar	Shapiro-Wilk	n	P
Deney Grubu	,956	35	,436
Kontrol Grubu	,967	35	,478

Analiz sonucunda elde edilen p değerinin .05'ten büyük olması, verilerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bu da parametrik testlerin kullanılabileceğini göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarına ait son testleri için kullanılan bağımsız gruplar "t" testi bulguları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 15: Üst Düzey Okuduğunu Anlama Başarı Testi Son Testler Bağımsız Gruplar t Testi Bulguları

Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerileri	Gruplar	N	X	SS	T	P
Son test	Deney	35	58.82	4.15	-.46	.00
	Kontrol	35	35.02	4.96		

*p>,05

Tablodaki, deney ve kontrol gruplarına ait üst düzey okuduğunu anlama becerileri ön testlerinin bağımsız gruplar t testi sonuçlarında p değeri .00 olarak hesaplanmıştır ve .05'ten büyüktür. Buna göre t testi bulguları incelendiğinde deney grubunun son testi ile kontrol grubunun son testi arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 16: Üst Düzey Düşünme Becerileri Ölçeği Son Testler Bağımsız Gruplar t Testi Bulguları

Üst Düzey Düşünme Becerileri	Gruplar	N	X	SS	T	P
Son test	Deney	35	91.45	4.20	-.83	.01
	Kontrol	35	87.48	4.94		

*p>,05

Tablodaki, deney ve kontrol gruplarına ait üst düzey düşünme becerileri son testlerinin bağımsız gruplar t testi sonuçlarında p değeri .01 olarak hesaplanmıştır ve bu değer .05'ten büyüktür. Buna göre t testi bulguları incelendiğinde deney grubunun son testi ile kontrol

grubunun son testi arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Sonuç

Bu proje ile ortaöğretim öğrencilerinin PISA okuma becerileri formatında soru yazma çalışmaları ile üst düzey düşünme ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Proje kapsamında PISA formatında üst düzey okuduğunu anlama becerilerini ölçen bir başarı testi geliştirilmiştir. Ortaöğretim Öğrencilerinin PISA okuma becerileri formatında soru yazma çalışmaları ile üst düzey düşünme ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bu projede genellikle soru sorulan taraf olan öğrenciler soru oluşturmuşlardır. Projede deney-kontrol gruplarında uygulanarak başarı testi göz önünde bulundurularak denkleştirme yapılmış, buna göre öğrenciler denk iki gruba ayrılmıştır. Nicel-nitel ölçme araçlarının birlikte kullanılması ve deneysel araştırmanın yapıları dikkate alınarak deney ve kontrol gruplarında 35'er öğrencinin yer almasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda her bir düzeyden eşit öğrenci random olarak belirlenerek deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Projede PISA'daki oranlamaya uygun biçimde öğrenciler temsil edilme oranlarına göre örnekleme dâhil edilmiştir. Bu oranlamaya göre 13 öğrenci Anadolu Lisesinden, 9 öğrenci Mesleki ve teknik Anadolu lisesinden, 4 öğrenci Anadolu imam hatip lisesinden, 3'er öğrenci Fen ve Çok programlı Anadolu lisesinden, 2 öğrenci Sosyal Bilimler Lisesinden 1 öğrenci Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinden olmak üzere 35 öğrenci deney grubuna 35 öğrenci kontrol grubuna toplamda 70 öğrenci örneklemde yer almıştır. Oranlamada her okul türünden en az bir öğrencinin örneklemde yer alması gereği ilkesince %0,6 ile temsil edilen okuldan bir öğrenci örnekleme alındığı için toplam sayı 35+35=70 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin hazırladıkları soruların kapsam geçerliği için öncelikle PISA'da üst düzey olan 4, 5 ve 6. düzeylerin amaçlarından hareketle kazanımlar oluşturulmuştur. Daha sonra belirtke tabloları ve sorular hazırlanmıştır. Her aşamada alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Soruların incelenmesinde doğruluk, belirlenen hedef kazanımlara uygunluk, sorular ile okuma becerileri yeterlik düzeyleri gerekçelerinin uyumu ve öğrenci seviyesi gibi ölçütler göz önüne alınmıştır. Öğrenciler bu yeni yaklaşımla PISA'daki bütün düzeyleri göz önünde bulundurarak sorular hazırlamıştır. Soru hazırlama süreci metin hazırlama-seçme, çeldiricileri hazırlama ve düzeye uygun soru yazımı gibi karmaşık süreçleri gerektirmektedir. Bu bakımdan soru hazırlama süreci üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek bir süreçtir. Üst düzey düşünme becerileri çıkarımda bulunma, analiz etme, değerlendirme gibi alanları kapsadığı için öğrenciler soru oluşturma sürecinde bu becerileri kullanmışlar ve okuduğunu anlama- üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlanmıştır. Böylece okuduğunu anlayan ve üst düzey düşünme becerisi gelişmiş bireyler olarak doğrudan topluma katkı sağlacaklardır. Ayrıca bu projeyle öğrenciler PISA okuma becerileri alanındaki sorulara aşinalık kazanmışlar, PISA'daki düzeyler, metin formatları ve soru türleri hakkında donanıma sahip olmuşlardır. Bunun yanı sıra alan yazında PISA okuma becerileri formatında sorular bulunmadığı için analizler sonucunda oluşturulan sorular yayımlanarak alan yazına katkı sağlanmış, böylece PISA sınavlarında öğrencilerimizin başarılı olmalarına destek sunulmuştur. Beşeri bilimlerde ağırlıklı olarak tarama modelinde betimsel araştırmalar gerçekleştirilmektedir. Bu proje ile öğrencilerle birlikte uygulamalı bir süreç yürütülmüştür. Böylece öğrenciler uygulamalı olarak sürece doğrudan katılmışlar ve okuduğunu anlama-üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanmışlardır. Bu bağlamda bu becerilerini diğer disiplinlere de aktarabilecek ve farklı alanlarda topluma katkılar sunabileceklerdir. Üst düzey düşünme becerileri sorgulama, analiz etme, eleştirel düşünme ve problem çözme, çıkarımda bulunma ve yaratıcılık gibi beceri alanlarını

kapsamaktadır. Okuduğunu anlama becerisi üst düzey düşünme becerisinin temel becerilerinden biridir. Okuduğunu anlama becerisi ve üst düzey düşünme becerisi gelişmiş bireylerin çıkarımda bulunma, eleştirel bakma, problem çözme ve yaratıcılık becerileri gelişmiş olacaktır. Bu da doğrudan bu bireylerin toplumdaki sorunlara yapıcı çözümler üretmeleri, yaratıcılıklarını kullanarak toplumun yararına fikirler/ürünler oluşturmalarını sağlayacaktır. Üst düzey okuduğunu anlama becerilerine sahip bireyler eleştirel düşünme, sorgulama, analiz etme, değerlendirme ve problem çözme gibi karmaşık becerilere sahip olacaklardır.

Projede son test olarak kullanılan başarı testi ve ölçek sonuçları ile de veriler karşılaştırılmış ve sürecin geri bildirimi sağlanmıştır. Buna göre PISA formatında soru yazma çalışmalarının gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı testi ve üst düzey düşünme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar kontrol grubundan daha yüksektir. Sonuç olarak öğrenciler soru yazma etkinlikleri ve tartışmalar ile birlikte soruların oluşum aşamalarını, yapısını, çözüm şekillerini yaparak yaşayarak öğrenmiş, üst düzey düşünme becerilerini kazanmış, okuduğunu anlama becerileri gelişmiştir.

Bu çalışmanın sonucunda öğrenciler daha önce hiç düşünmedikleri soru yazma sürecine yakından tanık olmuşlardır. Çalışmanın sonunda birçoğunun yorumu soru yazmak ile soru çözmek arasında çok farklar olduğu yönündeydi. Bu farklılıklar öğrencilerin soruya olan yaklaşımlarını olumlu yönde değiştirmiştir. Yazılan soruların hedef kazanımı ölçmeye yönelik olması öğrenciler üzerinde soruya daha iyi adapte olabilme imkânı sunmuştur. Öğrencilere çalışmanın başında örnek olarak gösterilen PISA sorularına benzer soru yazmaları istendiğinde birçoğunun buna uymadığı gözlemlenmiştir. PISA sorularını öğrenciler yeteri kadar bilmiyordu ve bu yüzden PISA formatında soru hazırlamakta oldukça zorlanıldı. Öğrencilerin sunduğu sorular sınıf içinde tartışıldı. Sorular üzerine yapılan tartışmalardan öğrenciler oldukça memnun kalmış ve sorularının verimliliğini de artırmıştır. PISA formatında soru yazma çalışmalarının öğrencilere kazandırdığı önemli bir beceri de tartışma kültürünün gelişmesiydi. Öğrenciler yazdığı soruyu sunduktan sonra öncelikle kendilerini değerlendirmesi istenmiştir. Bu şekilde öğrenci kendi yazdığı soruya dışarıdan bir gözle bakabilmekte ve öz eleştiri yaparak öz yeterliğini de sorgulama imkânı bulmaktadır.

Öğrencilerin bu ortamda birlikte olmaları ve sorular üzerine tartışmaları onların bakış açısını oldukça geliştirmiştir. Öğrencilerden alınan geri bildirimler de PISA formatında soru yazmanın bireylerin kolektif düşünmelerini, yaratıcılığını ve eleştirel bakış açısını artırdığını göstermiştir.

Çalışma sonucunda şu önerilerde bulunulabilir: Öğrenciler üst düzey düşünme becerilerini ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirici soru yazma çalışmaları gibi uygulamalarla daha çok buluşturulmalıdır. Soru yazma süreci ile ilgili; kazanıma yönelik metin seçiminde bilimsel dergiler, güncel makaleler/tartışmalar, yeni keşifler, manşetler ve üzerine yapılan yorumların değerlendirilmesi tercih edilmelidir. Hem internet üzerinde hem de günlük hayatta öğrencilerin konu seçeneği oldukça fazla olmasına rağmen kazanıma yönelik konu seçmekte zorlanılmaktadır. Amaca yönelik düşünülmeyen bir soru, problemin tespit edilmesini zorlaştırmakta ve ölçeğin uygunluğuna da ters düşmektedir. Metin bulma aşamasında amaca ve kazanıma uygun bir metin alınmalıdır. Öğrencide ölçmek istenilen düzeyi ve beceriyi içerisinde bulunduran veya buna işaret eden metinler seçilmedir. PISA okuma düzeylerinden hedef düzeye seçilerek verilen açıklamalar dikkatle okunmalı ve yazılan sorudaki metin bu kazanımları gerçekleştirmek için bir araç olmalıdır. PISA üst düzey okuma becerileri için gereken hipotez üretme, metinler arası karşılaştırmalar yapabilme, çözüm önerileri sunma, yaratıcılığı ortaya koyma ve çok yönlü düşünebilme gibi kazanımları ölçmek için öğrenciler

soru yazmada zorlanmıştır. Üst düzey soru oluşturmak için yol gösterici metinler veya anlam derinliğinde verilmek istenen mesajı içeren metinler tercih edilmelidir. Bunun için metinler arasında çıkarım yapılabilen, hipotez üretilebilen, olaylara etik bir açıdan yaklaşma olanağı sunan, bireylerin düşünmesine ve sorgulamasına kapı açan, aynı zamanda anlam derinliği ile estetik bakış açısını kuvvetlendiren metinlerin tercih edilmesi gerekmektedir. Metne yönelik yöneltilecek sorular çoktan seçmeli, açık uçlu veya karma model bir soru olabilir. Önemli olan hedef düzeyin kazanımlarını öğrencinin soru yoluyla göstermesini sağlamaktır.

Soru yazma sürecinde yapılan gözlemlerde öğrencilerin genel olarak sorularla ilgili fikirlerini belirttikleri, belirtilen görüşleri dinledikleri, hazırlanan soruları analiz ettikleri görülmüştür. Ancak öğrencilerin özellikle PISA düzeylerine uygun soru yazmakta, metin seçiminde ve sorulara 21. yüzyıl becerilerini yerleştirmede zorlandıkları belirlenmiştir.

Proje sonuçları bütünsel olarak değerlendirildiğinde projede yapılan çalışmaların alan yazına önemli katkılar sunduğu ve bundan sonra özellikle üst düzey okuduğunu anlama becerileri alanında yapılacak çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Ahmed, A. and Pollitt, A. 2007. "Improving The Quality Of Contextualized Questions: An Experimental İnvestigation Of Focus", Assessment in Education, 14 (2), 201-232.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. 2008. "Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma", Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 5(2), 103-115. S.104.

Benckert, S. 1997. Conversation and context in physics education, Swedish Council fort he Renewal of Higher Education. Project Report 161/97.

Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhil, A. and Joshi, M. 2007. "Instructionof metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third grade students", The Reading Teacher, 61(1), 70-77.

Brown, A. L., & Campione, J. C. (1990). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. *Contributions to human development*, *21*(1990), 108-126.

Brown, T. 2004. Higher order thinking skills. In Kincheloe, J. L. & Danny, K. W. (Ed.). (2004). Critical Thinking and Learning: An Encyclopedia for parents and teachers. (s. 458-463). Westport, CT: Greenwood Publishing Group.

Brualdi, A. C. (1998). Classroom questions. Practical Assessment, Research ve Evaluation, 6(6). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422407.pdf.

Büyükalan Filiz, S. 2009. "Soru cevap yöntemi eğitiminin öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve soru sorma tekniklerine etkisi", Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (3) 167-195.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Yayıncılık.

Christensson, C., and Sjöström, J. 2014. Chemistry in Context: Analysis of Thematic Chemistry Videos Available Online, Chemistry Education Research and Practice, 15(1), 59-69.

Creswell, J. W. (2016). 30 essential skills for the qualitative researcher. Sage.

Çakır, N. 2013. Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi. Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Davies, M. (2013). Critical thinking and the disciplines reconsidered. *Higher Education Research & Development*, 32(4), 529-544. https://doi.org/10.1080/07294360.2012.697878.

Fisher, D., & Frey, N. (2014). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Glynn, S. and Koballa, T. R. 2005. The contextual teaching and learning instructional approach. In R. E. Yager (Ed.), Exemplary Science: Best Practices In Professional Development (75–84). Arlington, Va: National Science Teachers Association Press.

Holloway, I. ve Wheeler, S. (2013). *Qualitative research in nursing and healthcare* (3. bs.). Oxford: Wiley.

Kabuklu, Ü. N., Yüzbaşıoğlu, M. K., & Kurnaz, M. A. (2019). Fen eğitimiyle alakalı araştırmalarda bağlam temelli soru yazma ölçütlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi*, *12*, 14.

King, F. J., Goodson, L. & Rohani, F. (2018). Higher Order Thinking Skills: Definition, Teaching Strategies, & Assessment. Florida: A Publication of the Educational Services Program, Now Known as the Center for Advancement of Learning and Assessment, Florida.

Kolektif, Çocuklarınızın Karakterini Geliştirecek Hikâyeler, Çocuk ve Aile Eğitimi Komisyonu, Nev Yayınları, İstanbul.

Lewis, A., and Smith, D. 1993. Defining higher order thinking. Theory into practice, 32(3), 131-137.

Mayer, R. 1983. Thinking, problem solving, cognition. New York, NY: Freeman.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). Research in education: Evidence-based inquiry (6th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *PISA-Uluslararası Değerlendirme Programı, PISA nedir?* 28.08.2024 tarihinde https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-nedir/icerik/4 adresinden erişildi.

OECD 2019. PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/5f07c754-en.

Pesa, N. and Somers, S. 2007. Improving reading comprehension through application and transfer of reading strategies (A Research Project). Chicago, Illinois: Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions.

Rajendran, N.S. 2008. Teaching and acquiring higher-order thinking skills theory & practice, Tanjong Malim Perak: Penerbit Universiti Pendidikan Sultan Idris.

Rennie, L. J. and Parker, L. H. 1996. "Placing physics problems in real-life context: students' reactions and performance", Australian Science Teachers Journal, 42(1), 55–59.

Sjöström, J., Talanquer, V. 2014. Humanizing chemistry education: from simple contextualization to multifaceted problematization, Journal of Chemical Education, 91(8), 1125-1131.

Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. ve Guthrie, J.T. 2009. Effectsof motivational and cognitive variables on reading comprehension. Reading& Writing, 22, 85-106.

Tekbıyık A., Akdeniz A. R. 2010. Bağlam Temelli ve Geleneksel Fizik Problemlerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir İnceleme, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 4(1), 123-140.

Tuncer, M., & Kaysi, F. (2013a). The development of the metacognitive thinking skills scale. International Journal of Learning & Development, 3(2), 70-76.

Webster, R. 2002. Metacognition and the autonomous learner: Student reflections on cognitive profiles and learning environment development.https://pdfs.semanticscholar.org/91f1/bc220a8620496bf5319dbbfe1c9f4120d67b.pdf?_ga=2.236697793.195144367.1584612499-2044554945.1584612499.

Yaman, M., Dervişoğlu, S. & Soran, H. 2004. "Ortaöğretim öğrencilerinin derslere ilgilerinin belirlenmesi", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 232-240.

Yıldız, D., Ünal, A. V., Bayrakcı, M. R., Polat, M. (2019). Üst Du¨zey Okuduğunu Anlama Becerileri: Başarı Testi Geliştirme Çalışması. Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 10(20), 2-22.

Üst Düzey Okuduğunu Anlama Becerilerini Ölçen PISA Formatinda Başari Testi Geliştirilmesi[1]

Prof. Dr. Derya Yıldız
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof. Dr. Sabahattin Çiftçi
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi Hacer Harmankaya
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Öğr. Gör. İrem Tay
Malatya Turgut Özal Üniversitesi

Doi: 10.5281/zenodo.14509656

Özet

Üst düzey okuduğunu anlama becerileri günümüzde en çok sahip olunması gereken beceriler arasında öne çıkmaktadır. Bu beceriler; çıkarımda bulunma, analiz etme, yaratma gibi oldukça kapsamlı özellikleri barındırır. Okuduğunu anlama becerilerini ölçen ve her üç yılda bir gerçekleştirilen PISA sınavı uluslararası düzeyde kabul görmektedir. PISA'daki okuma becerileri özellikle farklılaşan metin formatı ile dikkati çekmektedir. Buna göre yazılı metinlerin yanı sıra tablo, grafik ve şekiller de metin olarak yer almaktadır. TÜBİTAK 3005 projesi kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmada üst düzey okuduğunu anlama becerilerini ölçen PISA formatında başarı testinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Başarı testi geliştirme sürecinde öncelikle ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması, PISA'daki düzeyler ve alan uzmanlarından alınan görüşlerle kazanımlar belirlenmiştir. Kazanımlara yönelik belirtke tablosu hazırlanmış ve 36 sorudan oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Sorular 2 eğitim bilimleri ve 2 Türkçe eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Daha sonra 36 sorudan oluşan başarı testi 240 onuncu sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Başarı testinde PISA'daki düzeyler dikkate alınmıştır. Buna göre testte 1c, 1b ve 1a düzeyinden birer, 2. düzeyden iki, 3. düzeyden dört, 4. ve 5.düzeyden beş, 6. düzeyden altı soru yer almıştır. Taslak testte 36 soru vardır, analizlerden sonra toplamda 25 soruluk bir başarı testi geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okuduğunu anlama, başarı testi, PISA.

[1] Bu çalışma, "*Ortaöğretim Öğrencilerinin PISA Okuma Becerileri Formatında Soru Yazma Çalışmaları ile Üst Düzey Düşünme ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi*" başlıklı TÜBİTAK 3005 projesinden üretilmiştir.

Abstract

High-level reading comprehension skills stand out among the skills that should be possessed the most today. These skills include quite comprehensive features such as inferring, analyzing and creating. The PISA exam, which measures reading comprehension skills and is conducted every three years, is internationally recognized. Reading skills in PISA draw attention especially with the differentiated text format. Accordingly, in addition to written texts, tables, graphics and figures are also included as texts. In this study, which was carried out within the scope of TUBITAK 3005 project, it was aimed to develop an achievement test in PISA format that measures high-level reading comprehension skills. In the process of developing an achievement test, firstly, a literature review was conducted. The gains were determined based on the literature review, the levels in PISA and the opinions of the field experts. A specification table was prepared for the gains and a question pool consisting of 36 questions was formed. The questions were submitted to the opinions of 2 educational sciences and 2 Turkish education experts. Then, the achievement test consisting of 36 questions was applied to 240 tenth grade students. The levels in PISA were taken into consideration in the achievement test. Accordingly, the test included one question from level 1c, 1b and 1a, two questions from level 2, four questions from level 3, five questions from level 4 and 5, and six questions from level 6. There were 36 questions in the draft test, after the analyses, an achievement test with a total of 25 questions was developed.

Keywords: Reading comprehension, achievement test, PISA.

Giriş

Okuma, dijital ve günlük yaşamdaki görsel ve yazınsal metinleri çözümleyebilme yeteneğinin yanı sıra üst düzey düşünebilme becerilerini içermektedir. Üst düzey düşünme becerileri, temel düşünme becerilerinin organize edilmesini gerekli kılan muhakeme etme, eleştirel düşünme, bir yargıya varma, belirsizlikle başa çıkma, açık fikirli olma, karar verme, planlama, problem çözme, esnek düşünme, yaratıcı düşünme, bilgi üretme gibi birçok bilişsel etkinliği kapsamaktadır. Bu bilişsel etkinlikleri ve okuma yeterliliklerini ölçmeye yönelik günümüzde pek çok sınav yapılmaktadır. Uluslararası ülkelerin üst düzey düşünebilme ve okuduğunu anlama süreçlerini test eden Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından düzenlenen, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) bu uygulamalara örnektir. Sousa vd. (2019), PISA'nın uluslararası düzeyde ülkelerin eğitim standartlarını ve sistemlerini karşılaştırmalarına olanak sağladığını ifade etmiştir. Üç yılda bir düzenlenen PISA, 15 yaşındaki katılımcı öğrencilerin okuma, matematik ve fen becerilerini kullanma düzeylerini ölçmektedir. OECD'ye (2022) göre PISA 15 yaşındaki öğrencilerin ilgili metni arama, bilgiye erişme, bilgiyi seçme ve bulma yeteneklerini ölçerken aynı zamanda öğrencilerin metnin kalitesini ve güvenirliğini değerlendirme yeterliliklerini sınava yansıtabilmelerini incelemektedir. PISA'daki soru formatlarının sürekli (cümleler ve paragraflar) ve sürekli olmayan (listeler, formlar, grafikler veya diyagramlar) ve karma metinlerden oluşmaktadır (OECD, 2022). 15 yaşındaki öğrencilerin kısıtlı zaman aralığında test maddelerinin metin türü özelliklerini dikkate alıp doğru okuma yaklaşımları ile istenen bilgilere ulaşmaları önem taşımaktadır. Luyten (2024), bir metinden bilgi edinmede farklı okuma stratejilerine sahip olmanın ve bunların ne zaman ve nasıl kullanılacağını bilmenin metni anlayıp bilgiyi

kullanmada etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğrenciler bir metni okurken çeşitli okuma stratejilerinden elde ettikleri bilgileri hafızalarında yer alan geçmiş bilgilerle eşleştirme, metinler arası ve disiplinler arası bilgileri karşılaştırıp analiz etme, ulaşılan verilerden anlamlı bir yaratım oluşturma süreçlerini içeren üst düzey düşünme becerilerine de sahip olmalıdır. Zhang ve Lian (2024), okuma sürecinde üst düzey okuma meta bilişsel stratejilerinin öğrencilerin akademik performanslarını artırmada önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

PISA 2022'de okuma becerilerinin değerlendirmesi için kullanılan yeterlikler en üst düzeyden alt düzeylere doğru aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

6. Düzey: Bu düzeyde öğrenciler, uzun ve soyut metinlerde bilginin saklı olan bilgileri anlayabilir. Bu bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilir. Metni kaynağını ve geçerliliği hakkında derin düşünebilir, tutarsızlıkları çözebilir.

5. Düzey: Bu düzeyde öğrenciler, uzun metinlerde saklanılan bilgiyi bulabilirler. Farklı akıl yürütme teknikleri kullanıp metindeki bilgilerden hareketle hipotezler oluşturabilirler. Verilen bilgilerin kaynağını ve içeriğini değerlendirebilirler.

4. Düzey: Bu düzeyde öğrenciler, metni bütün olarak inceler, farklı bakış açılarını karşılaştırabilir ve çıkarımlar yapabilir. Çeşitli metinlerdeki iddiaları karşılaştırabilir ve bilgi kaynağının güvenirliğini değerlendirebilir.

3. Düzey: Bu düzeyde öğrenciler, açık olarak sunulmadığında metnin genel anlamını ifade edilebilir. Bulduğu bilgileri düzenleyebilir, basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilir. Uzun olmayan metnin ana fikrini kavrayabilir. Verilen bilgilerden hareketle farklı yazarların bakış açılarını karşılaştırabilir.

2. Düzey: Bu düzeyde öğrenciler, orta uzunlukta olan metinlerin ana fikrini bulabilir. Bilgilerin açıkça verilmediği orta uzunluktaki metinlerin amacını belirler, metnin bölümleri hakkında ilişkiler kurabilir. İddiaları karşılaştırabilir ve ilgili iddiaları destekleyen düşünceleri tespit edebilir.

1a Düzeyi: Bu düzeyde öğrenciler, kısa paragrafların gerçek anlamını anlayabilir. Metinde verilen bilgiler ile sahip olduğu bilgiler arasında bağlantılar kurabilir. Kısa metinlerde yer alan bilgilere ulaşabilir ve metnin amacını belirleyebilir.

1b Düzeyi: Bu düzeyde öğrenciler, basit cümlelerin gerçek anlamını değerlendirebilirler. Soru ile metin arasında bağlantılar kurabilir ve metinlerin gerçek anlamını bulabilirler.

1c Düzeyi: Bu düzeyde öğrenciler, basit cümlelerin gerçek anlamını anlayabilir ve basit amaçlar için okumalar yapabilir (MEB, 2022).

Uygulanan PISA sonuçlarına yönelik MEB'in (2022) raporunda Türkiye'deki öğrencilerin yaklaşık

%71'inin 2. düzey okuma yeterliğine veya daha üst bir düzeye ulaştığı ve Türkiye'deki öğrencilerin

%2'sinin okuma becerilerinde 5. düzey okuma yeterliği veya üzerinde puan aldığı belirtilmiştir.

PISA'daki okuma alanı, okuryazarlık olarak ifade edilmektedir. Bu tanım bilgiyi çözme ve metnin anlaşılmasını içeren geleneksel anlayıştan farklı olarak çeşitli durumlarda yazılı bir bilgiyi anlamayı, kullanmayı, yansıtmayı ve metni okurken uygun stratejileri kullanma becerisinin farkında olmayı içermektedir (OECD, 2019). Buna ek olarak, okuma alanı kavramı

geleneksel kullanımından uzaklaşmakta ve öğrencilerin çeşitli durumlarda problemleri çözebilme potansiyeli anlamında kullanılmaktadır. Burada belirtilen problem çözebilme potansiyelinden kasıt, soru çözmek değil günlük yaşamda karşılaşılan sorunları çözebilme yetisidir. Bu sorunları çözebilme yetisini kazanmak ve yaşam kalitesini artırmak için öncelikle okuma ve anlam kurma becerilerini kazanmak gerekmektedir. Çağımızın vazgeçilmez becerilerinden olan okuma, kişilerin günlük yaşamda sıklıkla kullandığı bir beceridir. Bilgiye ulaşmanın en temel ve kolay yolu olan okumayı insanlar faturalarını incelerken, gazete okurken, oy kullanırken, gelen e-posta veya mektuplarını okurken, rapor incelerken, araştırma yaparken vb. alanlarda kullanmaktadır. Okuma becerisi, bireylerin farklı tür metinlerle çeşitli görevleri yerine getirebilmelerini gerektirmektedir. Bu görevler OECD'de (2019); belirli bir bilgiyi bulma ve hatırlama; bilgileri bir araya getirme; yorumlama; çıkarım yapma; değerlendirme; kendi düşüncesini yansıtma; metnin içeriği ve özellikleri hakkında derinlemesine düşünmeyi kapsamaktadır. Özetle, okuma becerisi bireylerin, modern topluma uyum sağlamasında, kişisel gelişimini gerçekleştirmesinde ve başarıya ulaşmasında anahtar bir rol üstlenmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, 10.sınıf öğrencilerinin üst düzey okuduğunu anlama becerilerini ölçen PISA formatında geçerliği ve güvenirliliği sağlanmış başarı testi geliştirmektir. Belirlenen amaç doğrultusunda geliştirilen test oluşturulurken bazı adımlar izlenmiştir. Bu adımlar; testin amacının ve sınırlarının belirlenmesi, maddelerin yazılması ve düzenlenmesi, ön testlerin yapılarak madde analizlerinin gerçekleştirilmesi, maddelerin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması, testin oluşturulması, uygulanması ve puanlanmasıdır (Ayhan, 2010; Güler, 2012; Özçelik, 2011). Bu basamaklar dikkate alınarak geliştirilen farklı disiplinlerden birçok başarı testi bulunmaktadır (Ayvacı ve Durmuş, 2016; Demir, Kızılay ve Bektaş, 2016; Narlı ve Baser, 2008; Akkuş ve Akkaş, 2021; Altunkaya, 2016; Taşkın ve Sallabaş, 2022; Hançer ve Dilidüzgün, 2023; Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2017; Yıldız, Ünal, Bayrakçı ve Polat, 2019; Güven, 2013; Gönen, Kocakaya ve Kocakaya, 2011; Saylan Kırmızıgül ve Kaya; 2019). Yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer aşamaların izlendiği görülmekle birlikte okuma becerisini geliştirmeye yönelik başarı testi geliştirme çalışmalarının çok yetersiz kaldığı da tespit edilmiştir.

Yöntem

TÜBİTAK 3005 projesi kapsamında gerçekleştirilen bu çalışmada üst düzey okuduğunu anlama becerilerini ölçen PISA formatında başarı testinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma doğrultusunda test geliştirme basamakları dikkate alınarak geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Test geliştirme süreci

Alan Yazın Taraması

PISA üst düzey okuduğunu anlama üzerine literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması, PISA'daki düzeyler ve alan uzmanlarından alınan görüşlerle kazanımlar belirlenmiştir. Aşağıda örnek kazanımlar sunulmuştur:

-Karşılaştırmalar yaparak farklılıkları ve benzerlikleri belirler.

-Bir soruna farklı çözüm yolları bulabilir.

-Bir ya da birden fazla metni eleştirel biçimde değerlendirebilir.

Belirtke Tablosu Oluşturma ve Test Geliştirme

Hazırlanan kazanımlara yönelik belirtke tablosu oluşturulmuş ve PISA okuma düzeylerine yönelik 36 soru havuzu yapılmıştır. Testte 1c, 1b ve 1a düzeyinden birer, 2. düzeyden iki, 3. düzeyden dört, 4. ve

5. düzeyden beş, 6. düzeyden altı soru yer almıştır.

Baykul (2000), kapsam geçerliğinin hesaplanması aşamasında belirtke tablosu hazırlanmasının ve uzman görüşünün en yaygın olarak kullanılan yöntemler olduğunu dile getirmektedir. Ülper, Çetinkaya ve Bayat'ın (2017), Yıldız, Ünal, Bayrakçı ve Polat'ın (2019), Altunkaya'nın (2016) ve Taşkın ve Sallabaş'ın (2022) çalışmaları da benzer süreçlerden oluşmaktadır.

Testin Düzenlenmesi

Hazırlanan sorular, 2 eğitim bilimleri ve 2 Türkçe eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ifade bozuklukları gibi bazı düzeltmeler yapılmıştır.

Testin Uygulanması ve İstatistiki Değerlere Göre Düzenlenmesi

36 sorudan oluşan başarı testi, 240 onuncu sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Test maddelerinin ayırt edicilik indeksi ve güçlük indeksi analiz edilmiştir.

BULGULAR

Üst düzey okuduğunu anlama becerilerini ölçen PISA formatında 36 sorudan oluşan başarı testi 240 onuncu sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Buna göre uygulanan başarı testinin madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8: Başarı Testinin Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri

Madde	Madde ayırt edicilik indeksi	Madde güçlük indeksi
1	0.25*	0.75
2	0.23*	0.76
3	0.21*	0.88*
4	0.59	0.58
5	0.39	0.67
6	0.51	0.58
7	0.19*	0.72
8	0.23	0.60
9	0.17*	0.74
10	0.29	0.35
11	0.25*	0.83
12	0.60	0.26
13	0.56	0.67

14	0.57	0.29
15	0.55	0.60
16	0.61	0.38
17	0.43	0.31
18	0.67	0.40
19	0.55	0.57
20	0.27*	0.68
21	0.25*	0.77
22	0.43	0.58
23	0.53	0.57
24	0.63	0.31
25	0.45	0.57
26	0.33	0.86*
27	0.23*	0.72
28	0.75	0.55
29	0.61	0.41
30	0.47	0.55
31	0.53	0.60
32	0.63	0.38
33	0.45	0.14*
34	0.63	0.42
35	0.57	0.56
36	0.49	0.64

*Testten çıkarılması gereken maddeler

Gömleksiz & Erkan (2010), madde güçlük indeksinin (Pjx); 0'a yakın olması sorunun zor, 1'e yakın olması ise sorunun kolay olduğu anlamını taşıdığını, buna göre bir testin orta güçlükteki (0.50 civarında) maddelerden oluşması gereğini belirtir. Tablodaki değerler soruların genel olarak orta güçlükte olduğunu göstermektedir. Ortalama güçlük indeksinin (Pjx= 0.46) de testin orta güçlükte olduğu görülmektedir.

Madde ayırt ediciliği (Rjx); ölçülmek istenen nitelikle ilgili bilenleri ve bilmeyenleri ayırt etme derecesidir. Büyüköztürk (2012), indeksin 0.40 ve üzerinde olmasının; maddenin ayırt etme gücü yüksek, 0.30 - 0.39 arasında olmasının; maddenin ayırt etme gücü orta ve maddelerde geliştirme yapılması gerektiği, 0.30'un altında olmasının ise bu maddelerin testten çıkarılması veya düzeltilmesi gerektiği anlamını taşıdığını dile getirir.

Madde Güçlük İndeks Değerlerinin Yorumu

.85 - 1.00 arası Çok kolay madde kullanılması tercih edilememektedir.

.61 - .84 arası Kolay madde kullanılabilir.

.40 - .60 arası Orta güçlükte madde en uygun maddedir.

.39 - .16 arası Zor madde kullanılabilir.

.15 - .00 arası Çok zor madde Kullanılması tercih edilmemektedir (Başol, 2019).

Testten alınan puanlar yüksekten düşüğe doğru sıralandığında üst ve alt gruplar arasındaki fark ortaya konabilir. Madde ayırıcılık indeksi +1 ile -1 arasında değer alabilir (Bayrakçeken, 2012).

Tablo 9: Testin Nihai Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri

Madde	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Güçlük İndeksi
1	0.59	0.58
2	0.39	0.67
3	0.51	0.58
4	0.23	0.60
5	0.29	0.35
6	0.60	0.26
7	0.56	0.67
8	0.57	0.29
9	0.55	0.60
10	0.61	0.38
11	0.43	0.31
12	0.67	0.40
13	0.55	0.57
14	0.43	0.58
15	0.53	0.57
16	0.63	0.31
17	0.45	0.57
18	0.75	0.55
19	0.61	0.41
20	0.47	0.55
21	0.53	0.60
22	0.63	0.38
23	0.63	0.42
24	0.57	0.56
25	0.49	0.64

Taslak testte 36 soru vardır analizlerden sonra toplamda 25 soruluk bir başarı testi geliştirilmiştir. Aşağıda teste ilişkin değerler verilmiştir:

Tablo 10: Başarı Testinin İstatistiki Değerleri

Başarı testi	Sayısal veriler
Soru sayısı	25
Uygulanan kişi sayısı	240
Madde güçlük indeksi ortalama değeri	0.49
Madde ayırt edicilik ortalama değeri	0.53
KR-20 güvenirlik katsayısı	0.86
Cronbach alpha güvenirlik katsayısı	0.85

Aşağıda her düzeyden örnek bir soru, belirtke tablosu ve cevap anahtarı verilmiştir:

1C: ALERJİK HASTALIKLAR

"Alerjik hastalıklar, 21. yüzyıl yaşam şartlarının ürünü olarak modern dertlerdir. Otoimmün hastalıklar ile alerjilerin ortak yanı, fazla aktif bir bağışıklık sistemi tarafından harekete geçirilmeleridir. Bunun neden kaynaklandığı konusundaki popüler teorilerden biri Hijyen Hipotezi'dir. Sorun kabaca, çok temiz olmamızdır. İddiaya göre, antibiyotikler ile ıslak mendillerin, çevremizi giderek daha temiz hale getirmesine, bağışıklık sistemimiz, fazlasıyla hassasiyet göstererek yanıt vermiştir. Bu nedenle kolera gibi gerçek tehditlere karşı savaşmak yerine, gerçekte tehdit yaratmayan polen ya da glütene de tehdit gibi davranmıştır. Dünyamızı öyle temizledik ki yapacak daha iyi bir şeyi olmayan bağışıklık sistemimiz, mahvoldu."

Yukarıdaki paragrafa göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

A. Glüten ve polen bağırsak için tehdit hale gelmiştir.

B. Alerjik hastalıklar yeni dünya şartlarının sorunudur.

C. Gelişen dünya günbegün daha kirli olmaktadır.

D. Bağışıklık sistemimizin işleyiş tarzı değişmiştir.

Cevap Anahtarı Doğru seçenek C'dir. **Belirtke Tablosu**

Düzey	Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları
1c	Bu düzeydeki okuyucular kısa ve sözdizimsel olarak basit cümlelerin gerçek anlamını anlayabilir, söyleyebilir ve sınırlı bir süre içinde açık ve basit bir amaç için okuyabilir. Basit kelime dağarcığı ve sözdizimsel yapıları içerir.

1B: ÜLKELERE GÖRE KORONAVİRÜS BİLANÇOSU

Ülkelere göre koronavirüs bilançosu

Ülke	Tespit edilen vaka	Can kaybı	Tedavi gören hasta	İyileşen hasta
Amerika Birleşik Devletleri	35,287,269	627,039	5,111,762	29,548,468
Hindistan	31,440,951	421,414	398,068	30,621,469
Brezilya	19,707,662	550,586	758,509	18,398,567
Rusya	6,172,812	155,380	490,482	5,526,950
Fransa	5,999,244	111,667	208,660	5,678,917
Birleşik Krallık	5,722,298	129,172	1,133,895	4,459,231
Türkiye	5,618,417	50,997	140,687	5,426,733
Arjantin	4,859,170	104,105	246,928	4,508,137
Kolombiya	4,736,349	119,182	112,055	4,505,112
İspanya	4,342,054	81,268	564,515	3,696,271
İtalya	4,320,530	127,971	68,236	4,124,323
Almanya	3,764,419	92,050	24,669	3,647,700
İran	3,723,246	89,122	359,778	3,274,346
Endonezya	3,194,733	84,766	560,275	2,549,692
Polonya	2,882,220	75,242	153,619	2,653,359

Aşağıdaki tabloda 2020 yılına ait ülkelere göre koronavirüs bilançosuna yer verilmiştir.

Yalnızca tabloda yer alan bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

A) İyileşen hasta sayısının en az olduğu ülke Polonya'dır.

B) Can kaybının en az olduğu ülke Türkiye'dir.

C) Tedavi gören hasta sayısı en fazla Birleşik Krallık'tadır.

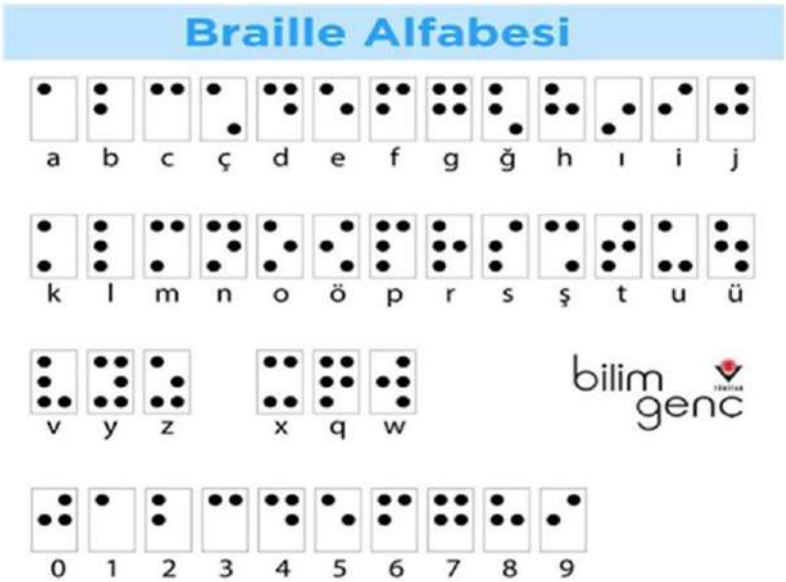
D) Brezilya'da can kaybı iyileşen hasta sayısından daha fazladır.

Cevap Anahtarı Cevap C şıkkıdır. **Belirtke Tablosu**

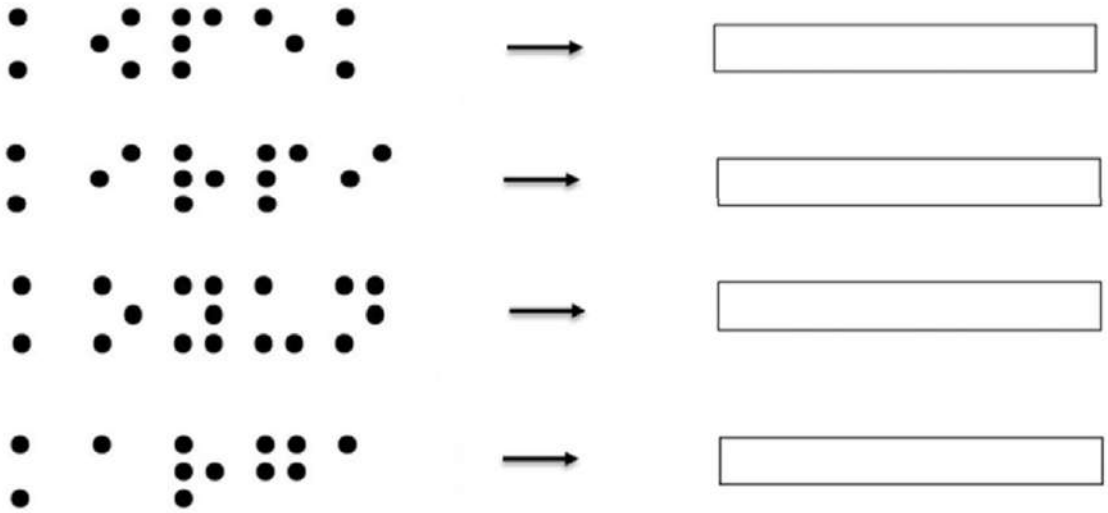
Düzey	Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları
1b	Bu düzeydeki öğrenciler, basit cümlelerin gerçek anlamlarını değerlendirebilirler. Soru ve/veya metindeki bilgiler arasında basit bağlantılar kurarak metinlerin gerçek anlamını yorumlayabilirler. Tek bir cümle, kısa bir metin veya basit bir listede istenen bilgileri tarayabilir ve bulabilirler. Açık bir şekilde istendiğinde birkaç sayfalık metin içerisinde ilgili sayfayı bulabilirler.

1A: BRAILLE ALFABESİ

Braille Alfabesi, 1821 yılında Louis Braille tarafından geliştirilmiş görme engelli insanların okuyup yazması için kullanılan bir alfabe yöntemidir.



Aşağıda Braille alfabesiyle yazılmış sözcüklerin alfabedeki karşılıklarının simetrik yansımaları verilmiştir. Bu sözcüklerin çevirilerini yanlarına yazınız.



Cevap Anahtarı

1. Görsel (köpek)
2. Görsel (kirpi)
3. Görsel (koyun)
4. Görsel (karga)

Tam Puan

Braille alfabesi ile yazılan kelimeleri harflerin bulunduğu görselden yararlanarak doğru bir şekilde yazar.

Kısmi Puan

Bazı kelimeleri doğru yazar.

Sıfır Puan

Harflerin bulunduğu görselden yararlanamaz ve Braille alfabesiyle yazılan kelimeleri doğru bir şekilde yazamaz.

Belirtke Tablosu

Düzey	Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları
1a	Bu düzeydeki öğrenciler, cümlelerin veya kısa paragrafların gerçek anlamını kavrayabilirler. Aşina oldukları konularda yazılmış metinlerin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilirler. Metinde verilen bilgiler arasında veya metinde verilen bir bilgiler ile kendi sahip oldukları bilgiler arasında basit bağlantılar kurabilirler. Birkaç sayfalık metinler içinde ilgili sayfayı bulabilir ve kısa metinlerde yer alan bir bilgilere ulaşabilirler. Bilgilerin açıkça sunulması durumunda metinlerin genel amacı ve nispeten önemli bilgileri üzerinde (metnin ana fikri gibi) derinlemesine düşünebilir.

2: MYRA ANTİK KENTİ

Myra, günümüzde Antalya'nın Demre ilçesinde yer alan antik bir Likya kentidir. Likya ve Roma dönemlerine ait olan antik kentin harabelerinin çoğu alüvyon tortuların altındadır. Antik tiyatronun üstündeki dağda bulunan akropol büyük ölçüde tahrip olmuştur. Tiyatronun yakınında hamam ve bazilika olabilecek geç dönem kalıntıları görülmektedir. Akropolün güney eteğinde yer alan tiyatro gerek oturma sıraları gerekse sahne binası ile iyi korunmuş bir Roma Dönemi tiyatrosunun özelliklerini yansıtır. Sahne binası ikinci katın yarısına kadar ayaktadır. Tiyatronun hemen iki yanında, kabartmalı veya düz kaya mezarları yer alır. Likyalıların ahşap ev mimarisinin kaya mezarlarına en iyi uyarlanmış örnekleri olan Myra mezarlarının içinde, ölüyü ve yakınlarını betimleyen kabartmalı mezar, en ilginç örneklerden biridir. Ayrıca yine kabartmalı veya kitabeli birçok kaya mezarı, kayalığın güneye bakan yüzünde üst üste veya yan yana sıralanmaktadır. Tiyatro yakınındaki şehir merkezine giderken yolun solundaki hamam kalıntıları ise Roma Dönemi tuğla mimarisinin erken ve ilginç örneklerini oluştururlar.

Metne göre aşağıdaki görsellerden hangisi Myra antik kentine ait olabilir? Cevap Anahtarı

Tam Puan

Bu soruda tasvir edilen unsurlar B şıkkını işaret etmektedir. Görseldeki antik tiyatro, kaya mezarları ve hamam bunun göstergesidir.

Sıfır Puan

Başka şıkkı işaretler. Boş bırakır.

A.

B.

C.

D.

Belirtke Tablosu

Düzey	Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları
2	Bu düzeydeki öğrenciler, orta uzunluktaki metinlerin ana düşüncesini belirleyebilirler. Gerekli bilgilerin açıkça verilmediği durumlarda metnin belirli bir bölümündeki ilişkileri anlayabilir ve bir bölümünden anlam çıkarılabilir. Birkaç sayfalık metin içerisinde konu ile ilgili sayfayı bulabilir ve konuyla ilgili düzeylerini artırabilirler. Gerekli bilgilerin açıkça verildiği durumlarda orta uzunluktaki metinlerin genel amacı ve belirli detaylar üzerine derinlemesine düşünebilirler. İddiaları karşılaştırabilir ve bu iddiaları destekleyen düşünceleri belirleyebilirler.

3: ÇİÇEKÇİ

– 3. soruları aşağıdaki bilgilere göre birbirinden bağımsız olarak cevaplayınız.

Meltem, İrem, Kübra, Ali, İsmet ve Mustafa isimli kişiler; karanfil, gül ve orkide almak için bir çiçekçiye belirli bir sırada girmişlerdir. Her kişinin sadece bir çiçek aldığı bilinmektedir. Kişilerin aldıkları çiçek türleri ve sıralarına ilişkin kimi bilgiler şu şekildedir:

- Aynı tür çiçekler arka arkaya alınmamıştır.
- İlk sırada ve son sıradaki kişiler karanfil almışlardır.
- Sadece iki kişi gül almıştır. • Çiçekçiye 3. sırada giren Meltem, gül almamıştır.

- Çiçekçiye ilk sırada giren kişi İsmet'tir.
- Mustafa ve İrem'in aralarında sadece Ali vardır.
- 5. sıradaki kişi gül almamıştır.

1. Bu bilgilere göre,

I. İrem

II. Mustafa

III. Meltem

adlı kişilerden hangileri karanfil almış olabilir?

A) Yalnız I B) I ve II C) Yalnız II D) I, II ve III

Cevap Anahtarı Tam Puan

İrem ve Mustafa 6. sırada yer alabilir. Bu sebeple ikisinin de karanfil alma ihtimali vardır. Meltem'in de gül almadığı bilinmektedir. Karanfil ve orkide almış olabilir. Soruda kesin olarak bilinmektedir denilmediği için üç seçenek de doğru kabul edilmiştir. Doğru cevap D şıkkıdır.

Sıfır Puan

Yanlış seçeneği işaretler. Boş bırakır.

2. Aşağıdakilerden hangisi kesin olarak bilinmektedir?

A) Meltem karanfil almıştır.

B) Toplam alınan orkide sayısı ikidir.

C) Mustafa karanfil veya gül almıştır.

D) 2. sıradaki kişi gül almamıştır.

Cevap Anahtarı Tam Puan

Mustafa ve İrem'in aralarında sadece Ali vardır. Bu sebeple Mustafa ve İrem ya dördüncü ya da altıncı sırada yer almalıdır. "Mustafa karanfil veya gül almıştır" ifadesi bu sebeple doğrudur. Doğru cevap C şıkkıdır.

Sıfır Puan

Yanlış seçeneği işaretler. Boş bırakır.

3. İrem'in karanfil aldığı biliniyorsa aşağıdakilerden hangisi kesin olarak yanlıştır?

A) Mustafa, Ali'den önce çiçekçiye girmiştir.

B) Toplam üç kişi karanfil almıştır.

C) Kübra, İsmet'ten hemen sonra çiçekçiye girmiştir.

D) 2 ve 5. sıradaki kişiler aynı tür çiçek almışlardır.

Cevap Anahtarı

İkinci sırada yer alan Kübra'nın gül aldığı kesin olarak bilinmektedir. Beşinci sırada yer alan Ali'nin ise gül almadığı bilinmektedir. Bu sebeple 2. ve 5. sırada yer alan kişiler aynı çiçeği almış olamazlar. Doğru cevap D şıkkıdır.

Belirtke Tablosu

Düzey	Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları
3	Bu düzeydeki öğrenciler, açık şekilde sunulmadığı durumlarda da metnin genel anlamını ifade edebilirler. Bilgileri derleyebilir, basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilirler. Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilirler. Çeşitli kriterlere göre elde edilen bilgiler arasındaki ilişkileri anlayabilirler. Bu düzeydeki öğrenciler, bir veya birkaç metin üzerine derinlemesine düşünebilirler. Sunulan bilgilerden yola çıkarak farklı yazarların bakış açılarını kıyaslayabilirler.

4: KARANLIKTAKİ FİL

Bir fil karanlık bir ahırda bulunuyordu. Hintliler onu halka göstermek için getirmişlerdi. Fili görmek için o karanlık yere birçok kişi toplanmıştı. Karanlıkta fili gözle görmeye imkân olmadığı için herkes ellerini sürüyor, o şekilde onu anlamaya çalışıyordu. Meraklılardan birinin eline filin hortumu geçti. O adam, "Fil bir oluğa benziyor!" dedi. Başka birinin eli filin kulağına dokundu. Fil ona yelpazeye benzer zannını verdi. Birisi elini filin ayağına sürdü. O adam da "Filin şeklini direk gibi gördüm." dedi. Birisi de elini filin sırtına koyduğu için "Bu fil taht gibidir." dedi. Böylece herkes filin bir yerine dokundu, neresine dokundu ise fili ona göre anlatmaya çalıştı. Onların sözleri; dokunuşları, sanışları yüzünden birbirine aykırı düştü. Eğer onların her birinin elinde bir mum olsaydı sözlerindeki ayrılık, aykırılık olmazdı. Duygu gözü, elin avucuna benzer. İnsanın avucu, filin her tarafını birden kavrayabilir mi?

Metni bir cümleyle açıklayınız. Metnin vermek istediği mesaja kendi hayatınızdan bir örnek veriniz.

……

…… **Cevap Anahtarı Tam Puan**

"Olayları ve varlıkları değerlendirme biçimimiz hayata bakış açımızla ilgilidir" Yukarıdaki cümle ve anlamca ona yakın olan cümleler doğru kabul edilmiştir. Vermek istenilen mesajı ve örneği doğru yazanlar tam puan alacaktır.

Kısmi Puan

Mesajı doğru açıklayıp örneği yanlış verir. Mesajı yanlış açıklayıp örneği doğru verir.

Sıfır Puan

Metin ile ilgili olmayan bir cevap verir.

Belirtke Tablosu

Düzey	Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları
4	Bu düzeydeki öğrenciler, bir veya birden çok metinde yer alan uzun paragrafları anlayabilirler. Metni bir bütün olarak ele alarak dile dayalı farklılıklara yorum yapabilirler. Çeşitli kaynaklardan yola çıkarak farklı bakış açılarını karşılaştırabilir ve sonuç çıkarılabilir. Metne yerleştirilmiş bilgileri arayabilir, bu bilgilere ulaşabilir ve bir araya getirebilirler. Bilginin uygunluğunu değerlendirmek için çıkarımlar yapabilirler. Metnin dikkat çekici özelliklerinden yola çıkarak yazarların kendi fikirlerini aktarmak için kullandıkları ifadeleri belirleyebilirler. Çeşitli metinlerde açıkça ifade edilen iddiaları ve kriterlere göre bilgi kaynağının güvenirliğini değerlendirebilirler.

5: GÖRDÜĞÜMÜZ GÖRDÜĞÜMÜZ MÜDÜR?

Üniversitedeki bir atölye dersimde konuşulan ve çok saygı duyduğum bir hocamızın bize yönelttiği bir soruydu bu. Gördüğümüz, gördüğümüz müdür? Aslında bir evet veya hayır gibi net bir cevap beklesek de sorunun özüne bakarak; sanatın, sanatçıların, felsefi düşünürlerin yüzyıllardır bu soruyu dolaylı yoldan sorduğunu anlayabiliriz. Çünkü görmek varlığa açılan bir kapıdır. Varlık ise bize çok daha derin bilgi ve gizem havuzlarının olduğu kapıları açar. Bu yüzden bu soruya cevap vermeden önce buna benzer soruları sormuş, yanıt aramış ve üzerine düşünüp deneyler yapmış, tarihimizden bize kalan kaynaklara bakalım. Bir resim hayal edelim, sevdiğimiz bir tabloyla ilk kez karşılaştığımızı ya da o tabloyu ilk incelemenizi yaptınız ve duvarınıza astınız. Aradan aylar, hatta yıllar geçti. Sizin şu an gördüğünüz tablo, ilk kez gördüğünüz tablo ile aynı mıdır? Aynı hisleri mi uyandırır? Ya da sizi ziyarete gelen bir misafir, sizin senelerdir vakit geçirdiğiniz o tabloya bakınca aynı hisleri besler mi? Peki ya çevremiz? Sizce sizin babanızı kaybettiğiniz bir hastanede, çocuğunu doğuran bir kadın, o hastaneye baktığında aynı şeyi mi görür?

Görme

Görmenin nasıl işlediğine dair ilkel açıklama getiren iki büyük antik Yunan okulu vardı. Birincisi, ışınlar gözlerden yayıldığında ve görsel nesneler tarafından tutulduğunda görme olayının sürdürülmesini sağlayan " salınım teorisi " idi. Bu teoriye göre bir nesne direkt görülürse, gözlerden çıkan ve tekrar nesnenin üzerine düşen 'ışınlar' yoluyla olmuş demektir. Fakat görüntü kırılması da gözlerden çıkan ve havada dolaşan 'ışınlar' aracılığıyla da görülebilir ki bu ışınların hareketinin sonucu olarak da görülebilir olan görünür nesnenin üzerine düşer. Bu teori Öklid ve Batlamyus gibi akademisyenler ve onları takip edenler tarafından desteklenmiştir.

İkinci okul, görme olayının, objenin temsili olan gözlere giren bir şeyden geldiğini savunan 'intro- misyon' denen yaklaşımını savunurdu. Ana temsilcileri Aristotle, Galen ve takipçileri ile bu teori, görme olayının gerçekte ne olduğuna dair modern teorilere yakın olduğu görülüyor ancak sadece deneysel temele sahip olmayan bir tartışma olarak kaldı. (On sekizinci yüzyıl İngiltere'sinde Isaac Newton, John Locke ve diğerleri, vizyonun / gerçekçi teorisini, görme olayını gerçek nesneden oluşan ışınların görülen nesnelerden yayıldığı ve görenin zihnine gözün diyafram açıklığından duyulan bir süreç içerdiği konusunda ısrar ederek

teoriyi ileri taşıdılar.

Her iki düşünce okulu da "beğeni ancak hoşlanmayla bilinir" ilkesine, dolayısıyla gözün görünür ışığın "dış ateşiyle" etkileşime giren ve görmeyi mümkün kılan bir "iç ateş" ten oluştuğu prensip üzerine kuruludur.

1. Yukarıda bahsedilen Yunan Okulları ve üniversite öğrencisi hangi konuda aynı fikirdedir?

…….

Cevap Anahtarı Tam Puan

Yunan Okulunda bahsedilen beğeni ancak hoşlanma ile bilinir ilkesini, iç ateşi ve birinci metinde yer alan gördüklerimizin hissiyatını kolektif bir biçimde açıklar.

Kısmi Puan

Bunlardan birini ya da ikisini öne sürerek açıklar.

Sıfır Puan

Alakasız bir yanıt verir ya da boş bırakır.

Belirtke Tablosu

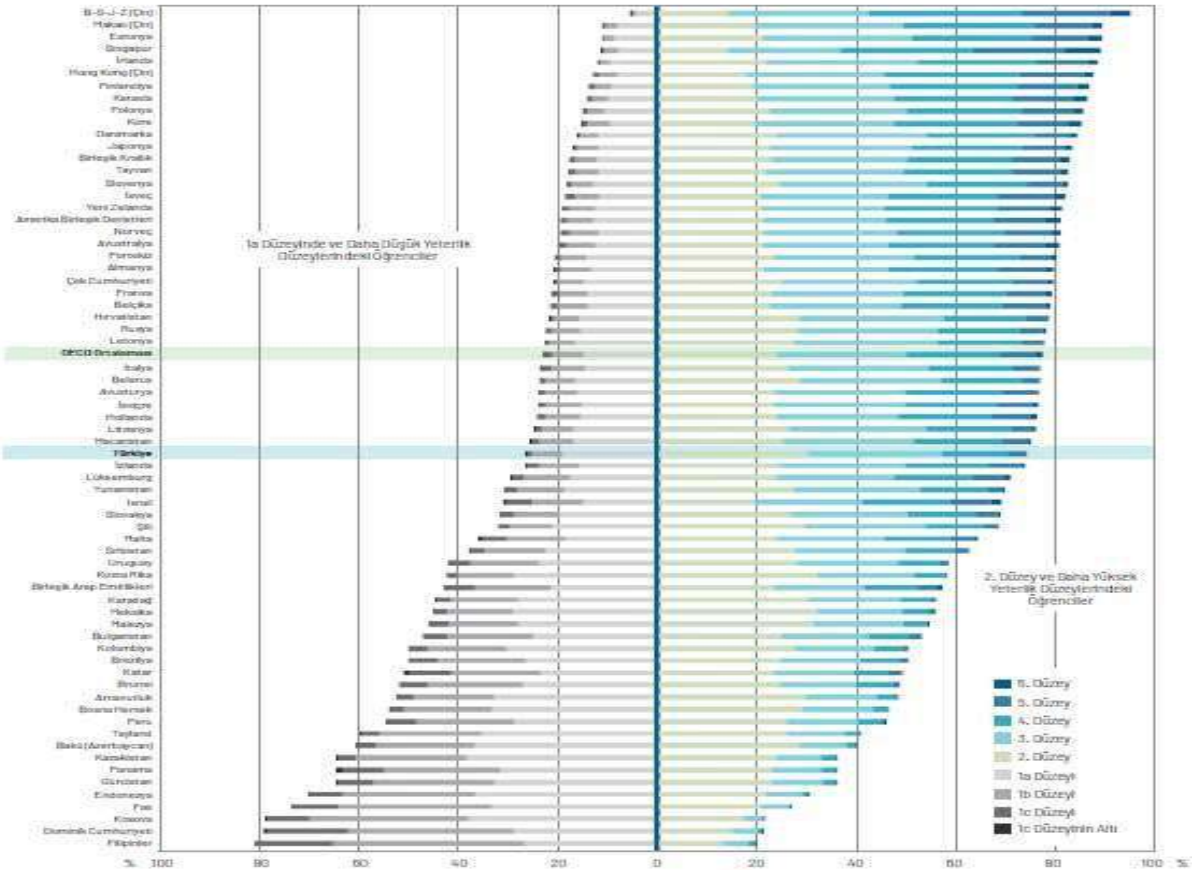
Düzey	Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları
5	Bu düzeydeki öğrenciler, uzun metinlerde konuyla ilgili saklı bilgileri bularak bu metinleri kavrayabilirler. Kapsamlı metinlere yönelik derin bir anlayış
	göstererek farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanabilirler. Çeşitli metin veya kaynaklarda yer alan bilgiler ile soru arasında ilişkiyi kurarak soruları cevaplayabilirler. Belli bilgilerden yola çıkarak hipotezler oluşturabilir ya da var olan hipotezlere ilişkin değerlendirme yapabilirler. Karışık ve soyut ifadelerin olduğu durumlarda gerçek ile algı arasındaki ayrımı yapabilirler. Çeşitli ipuçlarından yola çıkarak verilen bilginin kaynağının ya da içeriğinin objektifliğini değerlendirebilirler.

6: PISA SINAVI

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) OECD tarafından düzenlenen uluslararası alanda farklı ülkelerden öğrencilerin fen, matematik ve okuma yeterliklerini ölçen uygulamalardır. Bu uygulamaya 15 yaş grubundaki öğrenciler 3 yılda bir katılmaktadır. Uygulamada öğrencilerin basit sorularda alt düzey becerileri ölçülürken değerlendirme, hipotez kurma, değerlendirme ve çözüm üretmeye yönelik sorularla da üst düzey becerileri ölçülmektedir. Uygulanan sınavların ardından OECD ülkeleri ve diğer ülkelerin ortalamaları raporlanmaktadır. Buna göre PISA sonuçları ile ilgili aşağıda bazı tablolar verilmiştir.

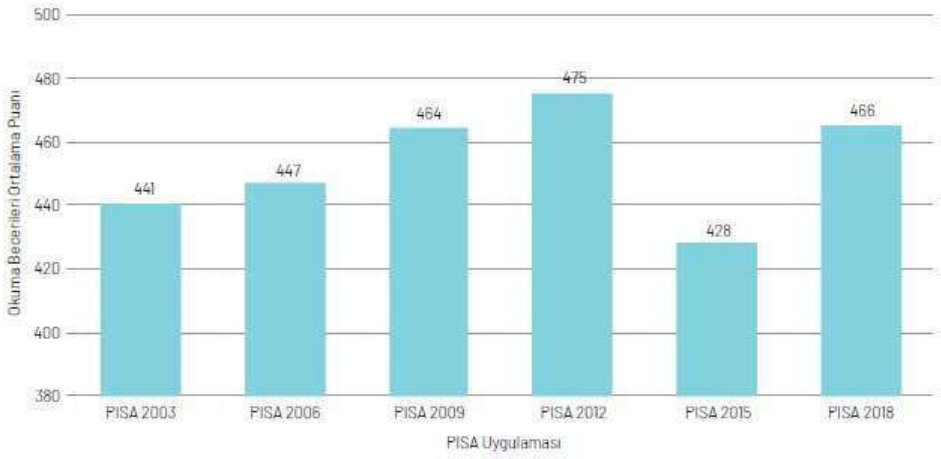
GRAFİK 4

OKUMA BECERİLERİ ALANINDA 2. YETERLİK DÜZEYİ VE ÜZERİNDE OLAN ÖĞRENCİ ORANINA GÖRE ÜLKE SIRALAMASI*



GRAFİK 3

PISA 2003 İLE PISA 2018 UYGULAMALARI ARASINDA TÜRKİYE'NİN OKUMA BECERİLERİ PERFORMANSINDAKİ DEĞİŞİM



Siz Türkiye'deki eğitim sistemi, ders kitapları ve içerikleri, öğretmen ve öğrencilerle ilgili bir devlet politikası oluştursaydınız neleri değiştirirdiniz, hangi yönde iyileştirmeler yapardınız?

……

Cevap Anahtarı Tam Puan

Öğrenci, tabloları yıllara göre ve ülkelere göre olan matematiksel sayı değerleriyle detaylı inceler. Bunun sonunda da Türkiye'de tecrübe etmiş olduğu eğitim sisteminden yola çıkarak öğretmen, öğrenci, ders kitaplarını etkenlerini kendi oluşturacağı eğitim sistemine göre devlet politikası tanımlar.

Kısmi Puan

Öğrenci, kendi oluşturacağı bu sistemi sadece öğretmen ve öğrenci açısından belirlemiş tüm etmenleri yeterince ele almamıştır.

Sıfır Puan

Öğrenci soruyu tam anlamamış ve yeterli analizlerle bir çıkarımda bulunamamıştır.

Belirtke Tablosu

Düzey	Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrencilerin Davranışları
6	Bu düzeydeki öğrenciler, istenilen bilginin metin içerisinde saklı olduğu uzun ve soyut metinleri anlayabilirler. Bilginin nasıl kullanılacağına karar vermek için çeşitli ölçütler kullanabilir, bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilir ve bu bilgileri bir araya getirebilirler. Dış ölçütler kullanarak metnin kaynağı hakkında derinlemesine düşünebilirler. Bilginin kaynağı ve geçerliği ile ilgili ipuçları aracılığıyla metinler arasındaki uyumsuzlukları belirleyebilirler. Metinler arası tutarsızlıkları çözebilir, farklı metinlerdeki bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilirler.

SONUÇ VE TARTIŞMA

PISA testleri, soru çeşitliliği ve bağlam genişliği ile öğrencilerin alışmış olduğu soru tarzlarından farklılık göstermektedir. Bu farklılık sonucunda öğrencilerin soruyu hızlı okuma, anlama, bilgileri analiz etme ve değerlendirme süreçleri uzamakta başarı düzeyleri azalmaktadır. Bu bağlamda PISA formatında üst düzey okuduğunu anlama becerilerini ölçen ve geliştiren testlerin oluşturulması ve öğrencilere uygulanması son derece önem taşımaktadır. Yapılan bu çalışma, TÜBİTAK 3005 projesi kapsamında üst düzey okuduğunu anlama becerilerini ölçen PISA formatında başarı testi geliştirmeyi amaçlamıştır.

Geliştirilen 36 sorudan oluşan başarı testi, 240 onuncu sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Test maddelerinin ayırt edicilik indeksi ve güçlük indeksi analiz edilmiştir. Buna göre testte madde güçlük indeksleri 0'a yakın yani zor olan ve 1'e yakın yani kolay olduğu tespit edilen sorular hazırlanan 36 maddelik soru havuzundan çıkarılmıştır. Testin öğrencilere uygulanmasının ardından sorular istatistiki değerlere göre düzenlenip 25 soruluk başarı testi geliştirilmiştir.

Başarı testinde PISA'daki düzeyler dikkate alınmıştır. Buna göre testte 1c, 1b ve 1a düzeyinden birer, 2. düzeyden iki, 3. düzeyden dört, 4. ve 5. düzeyden beş, 6. düzeyden altı soru yer almıştır.

Araştırma sonucunda üst düzey okuduğunu anlama becerilerini ölçen PISA formatında geliştirilen testin analizinde şu bilgilere ulaşılmıştır:

• Testin madde ayırt edicilik ortalama değeri 0.53'tür. Testin madde güçlük indeksi ortalama değeri 0.49'dur. Hasançebi, Terzi ve Küçük'e (2019) göre güçlük indeksi, hazırlanan maddenin kolaylık ve zorluk durumunu gösterir. Güçlük indeksinin 0.50 olması beklenir ancak tüm maddeler için 0.50'nin olması beklenmez. Ölçme aracı içerisine zor, orta, kolay maddeler yerleştirilip ortalama güçlük indeksinin hesaplanması sağlanır. 0.50'nin orta nokta, 0.50'nin üstünün kolay, 0.50'nin altının ise zor madde olduğu belirtilir. Hazırlanan başarı testinin ayırt edicilik indeksi ele alındığında öğrenci seviyesine uygun olduğu ve hazırlanan testteki maddelerin öğrencileri iyi derecede ayırt edebileceği söylenebilir. Buna göre geliştirilen testin öğrenciler için orta zorlukta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca başarılı ve başarısız öğrencileri ayırt etmeye yarayan madde ayırt ediciliğinin de 0.30 ve üzerinde olması beklenir (Haladyna, 1997). Hazırlanan başarı testinde de bu değerin üzerine çıkılmıştır.

• Başarı testleri geliştirme üzerine yapılan çalışmalarda da madde güçlük indekslerinin ve madde ayırt ediciliklerinin hesaplandığı çalışmalara rastlanılmıştır. Bu çalışmalarda uygun olmayan maddelerin testten çıkarıldığı gözlemlenmiştir (Tosun ve Taşkesenligil, 2011; Ülper, Çetinkaya ve Bayat, 2017; Bolat ve Karamustafaoğlu, 2019). Hazırlanan başarı testinin ölçüt geçerliliğini sağlamak amacıyla, başarı testinden elde edilen puanlarla ölçüt olarak kullanılan Yıldız, Ünal, Bayrakçı ve Polat (2019) tarafından geliştirilen başarı testine ilişkin ön test puanları arasında Kuder Richardson-20 ve KR-21 katsayısı analizi hesaplanmıştır. Başarı testinin Kuder Richardson-20 güvenirlik katsayısı (r) 0.84; KR-21 ise 0.83 olarak bulunmuştur. Buna göre üst düzey okuduğunu anlama becerisini ölçen 24 soruluk geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirildiği belirtilmiştir.

• Bir ölçme aracı geliştirilirken önemli olan bir diğer ölçüt ise güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu doğrultuda testten elde edilen puanların güvenirliğini tespit etmeye yönelik analizler yapılmıştır. Yarıya bölme, Kuder-Richardson güvenirlik katsayıları, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, Teta güvenirlik katsayısı, Omega güvenirlik katsayısı, Guttman güvenirlik katsayıları güvenirliğin hesaplanmasında kullanılan yöntemlerdendir (Ercan ve Kan, 2004). Alan yazındaki başarı testi çalışmaları incelendiğinde Cronbach Alpha, Kuder-Richardson-20, yarıya bölme, Kuder-Richardson-21 yöntemlerinin kullanıldığı gözlemlenmiştir (Şen ve Eryılmaz, 2011; Nacaroğlu, Bektaş ve Kızkapan, 2020; Gönen, Kocakaya ve Kocakaya, 2011). Bu çalışma kapsamında da Cronbach Alpha ve Kuder-Richardson-20 güvenirlik katsayılarına bakılmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.85 olarak bulurken Kuder Richardson-20 güvenirlik katsayısı 0.86 olarak saptanmıştır. Bir ölçme aracı için Cronbach Alpha katsayısının 0.60-0.90 arasında olması testten öğrencilerin aldığı puanların oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Can, 2014). Yapılan çalışmada bulunan değer 0.60-0.90 arasında olduğu için testten öğrencilerin aldığı puanların oldukça güvenilir ve bu ölçekteki maddelerin birbiriyle güçlü bir şekilde uyumlu olduğu görülmektedir. Aynı zamanda ulaşılan bu değere göre geliştirilen test güvenilir kabul edilebilmektedir.

Sonuç olarak 10. Sınıf öğrencilerinin PISA seviyesinde üst düzey okuduğunu anlama becerilerini ölçecek geçerli ve güvenilir bir başarı testi geliştirildiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

Akkuş, R. ve Akkaş, E. N. (2021). Ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf seviyelerinde matematik genel başarı testleri geliştirme çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 180-209.

Altunkaya, H. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik okuduğunu anlama başarı testinin geliştirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, *11*(3).

Avcı, B. "Gördüğümüz Gördüğümüz Müdür". Loveinartsz. https://www.loveinartsz.com/gordugumuz- gordugumuz-mudur/, Son erişim tarihi: 1 Mart 2023.

Ayhan, İ. (2010). Eğitimcilere yol göstermesi açısından TAB analiz programı kullanarak başarı testi hazırlama sürecinde izlenecek adımlar. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 2, 79-101.

Ayvacı, H. Ş. ve Durmuş, A. (2016). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Isı ve sıcaklık başarı testi geçerlik ve güvenirlik araştırması. *On dokuz Mayıs Üniveritesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(1), 87-103.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Bolat, A., ve Karamustafaoğlu, S. (2019). "Vücudumuzdaki sistemler" ünitesi başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(2), 131-159.

Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara. Pegem A Yayıncılık.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık. Demir, N., Kızılay, E. ve Bektaş, O. (2016). 7. sınıf çözeltiler konusunda başarı testi geliştirme:

Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *10*(1).

Ercan, İ., ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, *30*(3), 211-216.

Gömleksiz, M. & Erkan, S. (2010). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gönen, S., Kocakaya, S. ve Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 40-57.

Güler, N. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (4. Baskı*). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güven, E. (2013). Çevre sorunları başarı testinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2).

Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Items to Evaluate Higher Order Thinking*. Allyn & Bacon, 160 Gould Street, Needham Heights, MA 02194-2310.

Hançer, F. B. ve Dilidüzgün, Ş. (2023). Ortaokul 6. sınıf edat ve bağlaç konusunda başarı testi geliştirme: Güvenirlik ve geçerlik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *11*(2), 346-362.

Hasançebi, B., Terzi, Y. ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10(1), 224-240.

Listelist- Yeni Nesil Medya Platformu. "Aspendos Antik Kenti". https://listelist.com/aspendos-antik- kenti/, Son erişim tarihi: 13 Şubat 2023.

Luyten, H. (2024). Examining the relationship between online chatting and PISA reading literacy trends (2000-2018). *Computers in Human Behavior*, *156*, 108198.

https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_pisa_2018_turkiye_on_raporu .pdf MEB (2022). *PISA 2022 Türkiye raporu.* Ankara: MEB.

"MyraAntikKenti–Antalya",TürkiyeKültürPortalı, https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/antalya/gezilecekyer/myra Son Erişim Tarihi: 26.05.2023

Nacaroğlu, O., Bektaş, O. ve Kızkapan, O. (2020). Madde döngüleri ve çevre sorunları konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, *28*(1), 36-51.

Narlı, S. ve Baser, N. E. (2008). " Küme, bağıntı, fonksiyon" konularında bir başarı testi geliştirme ve bu test ile üniversite matematik bölümü 1. sınıf öğrencilerinin bu konulardaki hazırbulunuşluklarını betimleme üzerine nicel bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24).

OECD 2019. PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/5f07c754-en.

OECD (2022). PISA 2022 results learning during – and from – disruption. 27 Ekim 2024 tarihinde https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en/full- report.html ardesinden erişildi.

Özçelik, D. A. (2011). *Ölçme ve değerlendirme (4. Baskı*). Ankara: Pegem Akademi.

Saylan Kırmızıgül, A. ve Kaya, H. (2019). 'Aynalarda yansıma ve ışığın soğrulması' konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış başarı testi geliştirme çalışması. *Journal of Theoretical Educational Science*, *12*(2), 474-493.

Sığırcı, M. "Braille Alfabesi: Kim, Ne Zaman İcat Etti?", TÜBİTAK Bilim Genç, 2019. https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/braille-alfabesi-nasil-ortaya-cikti

Sousa, D., Grey, S., ve Oxley, L. (2019). Comparative international testing of early childhood education: The democratic deficit and the case of Portugal. Policy Futures in Education, 17(1), 41–58. https://doi.org/10.1177/1478210318818002

Şen, A. G. D. H. C. ve Eryılmaz, A. (2011). Bir başarı testi geliştirme çalışması: basit elektrik devreleri başarı testi geçerlik ve güvenirlik araştırması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 1-39.

https://tr.euronews.com/2020/09/20/koronavirus-covid-19-hangi-ulke-ne-kadar-vaka-kac-kisi-iyilesti- olum-tedavi-ikinci-dalga

T.C.KültürveTurizmBakanlığı."Myra(Demre,Kale)".https://antalya.ktb.gov.tr/TR-175446/muzeler-ve-oren-yerleri.html, Son erişim tarihi: 10 Aralık 2022.

TürkiyeKültürPortalı."MyraAntikKenti-Antalya". https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/antalya/gezilecekyer/myra, Son erişim tarihi: 10 Aralık 2022.

TürkiyeKültürPortalı."Uzuncaburç-Mersin".

https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/mersin/gezilecekyer/diokaesareia-uzuncaburc, Son Erişim Tarihi: 13 Şubat 2023.

TürkiyeKültürPortalı."EfesAntikKenti-İzmir". https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/izmir/gezilecekyer/efes, Son Erişim Tarihi: 13 Şubat 2023.

TürkiyeKültürPortalı."MyraAntikKenti-Antalya". https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/antalya/gezilecekyer/myra, Son Erişim Tarihi: 13 Şubat 2023.

Taşkın, Y. ve Sallabaş, M. E. (2022). Ortaokul öğrencileri için okuma başarı testinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, *10*(2), 236-252.

Tosun, C., ve Taşkesenligil, Y. (2011). Revize edilmiş Bloom'un taksonomisine göre çözeltiler ve fiziksel özellikleri konusunda başarı testinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmasi. *Kastamonu Education Journal*, *19*(2), 499-522.

Ülper, H., Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 175-190.

Vikipedi. "Mira (antik kent)". https://tr.wikipedia.org/wiki/Mira_(antik_kent) Son Erişim Tarihi: 13.02.2023

VikipediÖzgürAnsiklopedi."Görme". https://tr.wikipedia.org/wiki/G%C3%B6rme#%C4%B0lk_%C3%87al%C4%B1%C5%9Fmalar, Son erişim tarihi: 1 Mart 2023.

Yıldız, D., Ünal, A. V., Bayrakcı, M. R. ve Polat, M. (2019). Üst düzey okuduğunu anlama becerileri: başarı testi geliştirme çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, *10*(20), 2-22.

Zhang, W., ve Lian, R. (2024). The impact of reading metacognitive strategies on mathematics learning efficiency and performance: An analysis using PISA 2018 data in China. *Acta Psychologica*, *246*, 104247.

İlkokul Matematik Dersinde Problem Çözme Becerisi Üzerine 2022-2024 Yılları Arasında Yapılan Ulusal Tezlerin Eğilimleri

Doç. Dr. Yasin Gökbulut
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Ensar Nemutlu
Milli Eğitim Bakanlığı, Hüsamettin Yavuz İlkokulu

Doi: 10.5281/zenodo.14509698

Özet

Yapılan çalışmanın amacı, ilkokul matematik derslerinde problem çözmeye yönelik Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerdeki eğilimleri belirleyerek gelecekte yapılacak çalışmalar için araştırmacılara farklı bir bakış açısı kazandırmaktır. Bu kapsamda YÖK Ulusal Tez Merkezinde 12 farklı anahtar kelime ile yapılan literatür taraması sonucu 2022-2024 yılları arasında konu ile ilgili 21'ü yüksek lisans ve 3'ü doktora olmak üzere toplam 24 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarına göre yapılan tezlerde matematiğe olan bakış, problem çözmeye yatkınlık, kaygı, motivasyon, modelleme, drama, okuma anlama özel yetenekli, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler vs. üzerinde yoğunlaşıldığı tespit edilmiştir. Yapılan tezlerde örneklem/çalışma grubu olarak en sık ilkokul öğrencilerinin tercih edildiği, araştırma yöntemi olarak en sık nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve veri toplama aracı olarak da en sık ölçeklerin (tutum, ilgi, kaygı, motivasyon vs.) ve bilgi/başarı testleri (çoktan seçmeli, açık uçlu) kullanıldığı görülmüştür. Yapılan tezler veri analiz yöntemleri açısından incelendiğinde ise en sık parametrik analiz yöntemlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Problem Çözme, Matematiksel Modelleme, Okuduğunu Anlama, Dört İşlem Becerisi

Abstract

The aim of this study is to determine the trends in postgraduate theses on problem solving in primary school mathematics lessons in Turkey and to provide researchers with a different perspective for future studies. In this context, as a result of the literature search with 12 different keywords in YÖK National Thesis Center, a total of 24 graduate theses, 21 master's and 3 doctoral theses, were reached between 2022-2024. According to the results of the analysis, it was determined that the theses focused on the view of mathematics, predisposition to problem solving, anxiety, motivation, modeling, drama, reading comprehension, giftedness, students with learning difficulties, etc. It was seen that primary school students were most frequently preferred as the sample/study group, quantitative research methods were most frequently used as the research method and scales (attitude, interest, anxiety, motivation, etc.) and knowledge/achievement tests (multiple choice, open-ended) were most frequently used as data collection tools. When the theses were examined in terms of data analysis methods, it was determined that parametric analysis methods were used most frequently.

Keywords: Problem Solving, Mathematical Modeling, Reading Comprehension, Four Operations Skills

GİRİŞ

İnsanlar yaşamlarını kolaylaştıracak bilgilere ulaşmak için farklı yöntemler kullanmışlardır. Bilgiye ulaşmak için kullanılan yöntemlerden biri de eğitimdir. Eğitim hayatın her alanında ve her zaman devam eden informal bir süreçtir. Eğitim, okulda belirli yöntemlerle, bir program dahilinde, uzmanlar tarafından verilecek olursa buna da öğretim diyoruz. Öğretim eğitimin folmal halidir. Öğretimde kullanılan yöntemler ne kadar verimli olursa bilgiye ulaşmak da bir o kadar kolay olur.

Türk Dil Kurumu'na göre matematik, cebir, geometri ve aritmetik gibi sayı ve ölçü temeline dayanan, niceliklerin özelliklerini araştıran bilimlerin ortak adı anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK]. 2020).Matematik eğitiminin makbul gayelerinden biri de problem çözebilen, yaşantısında matematiği kullanma becerisi ve donanımına sahip kişileri hazırlamaktır (Aztekin ve Şener 2015). Matematiğin temel öğesini, problem çözme ve vetiresi oluşturmaktadır.

Öğrencilerin karşılaştığı sorunlarla başa çıkmasına yardım eden ve problemi çözmesine ulaştıran sürecin, yaşamında ve matematik alanında önemli bir yeri vardır (Özsoy, 2005) Şahısların problemi sezmesi ile başlayan problemi sonuçlandıracak doğru yöntemi keşfedene kadar geçen zaman problem çözme olarak ifade edilir (Flynn, 20 1989; Güçlü, 2003). Problem çözmeyi doğru sonuca ulaşmak olarak görmemek gerekir. Çünkü problem çözme her kademesine ehemmiyet verilmesi gereken kapsamlı bir değerlendirme sürecidir (Çakmak, 2001). Problem çözme, bir sorunla karşı karşıya kalındığında sorunu çözmenin dışında bilerek ve belli bir plan dahilinde harekete geçmeyi gerekli kılar (Temel, 2018).

Problem çözme becerisini kazanmak bireylere okul hayatının yanısıra yaşamında da kolaylık sağlayacaktır. Problem çözebilen bireyler sorunlarla karşılaştığında pratik çözümler üretmekte zorluk yaşamazlar. Problem çözme becerisinin gelişmesinde soruyu, sorunu kavrama ve idrak etme kabiliyetinin üst düzeyde olması gerekir (Deniz, 2013). Karşılaşılan sorunların doğru anlaşılması problemi çözebilmek için çok mühimdir. Sayısal olmayan ifadelerde sıkıntı yaşayan bireyler problem çözmede de sıkıntı yaşarlar. Öğrenciler karşılaştıkları problemi çözebilmek için problemdeki yazılı kısımla rakamlar arasındaki bağı doğru kurmalıdır (Tatar ve Soylu, 2006; Çavuşoğlu, 2010).

Öğrenciler problem çözmeye genel olarak ön yargıyla bakarlar. Bu ön yargıyı gidermek, öğrencilerdeki problem çözmeye yönelik kaygı, motivasyon kaybı gibi duygulardan arındırmak için farklı yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Problemle karşılaşan öğrenci öngörü ve denetim, şekle dökme ve geriye çalışma stratejisi ile problem çözme kaygı seviyesini düşürmektedir. Kişilerde, matematik öğrenirken ve öğretirken karşılaşılan en mühim sıkıntı matematik kaygısıdır (Baloğlu, 2001).

Matematik eğitimi için işlem becerisi tek başına yeterli değildir. İşlem yapmakta ne kadar yetenekli olunsa da okuma anlama da sıkıntı yaşayan öğrenci problem çözmekte zorlanır. Noktalama, vurgu ve tonlama da problemi anlamada önemli bir yere sahiptir. Öğrencinin ilköğretimde, Türkçe dersinde amaçlanan anlamlı okuma becerisine sahip olması Matematik dersindeki yeterliliğini olumlu yönde etkilemektedir. Matematikte problem çözerken soru tam manasıyla okunup anlaşılması gerekir (Albayrak, Erkal, 2003).

Matematik plan programları, öğrencilerin yaşamında matematik bilgilerini kullanabilmelerine ve sorgulayıcı düşünebilmelerine imkân sağlamaktadır. Problem çözme

yetisi, matematik eğitiminin en esas becerilerinden birini oluşturmaktadır (Uçar, 2010). Problem çözme, ülkemiz eğitim sisteminde gerektiği kadar önem verilmiş bir alan değildir. Çünkü problem çözmek demek üreten, gelişen, arayan, araştıran bir toplum demektir. Ülkemiz üreten değil de tüketen bir toplum yapısına sahip olması bizlere bu çıkarımı yapma fırsatı doğuruyor. Problem çözen, bu kabiliyete sahip olan bir toplum yetinmeyi, eldeki imkanlara mahkûm olmayı kabullenmez. Çünkü problem çözmeyi başarabilen insanlar özgüven sahibi olurlar. Başarmanın tadını alan insanlar bu duyguya devamlı ulaşabilmek için üretme, keşfetme çabası içinde olurlar.

Problem çözmeyi sadece sayılarla yapılan işlemler olarak görmek yetersiz bir tanımlama olacaktır. Çünkü matematikte kazanılan problem çözme yeteneği kişilere günlük yaşamda pratik zekayı, düşünülmeyeni düşünmeyi, en kestirme yolları, doğru tanımlamayı, doğru anlamayı vs. kazandırmaktadır.

Problem çözme ilkokul seviyesinde basitten karmaşığa ilkesiyle verilmelidir. Öğrenciler kolay problemi çözerken problem oldukça somutlaştırılmalı, görseller ve materyal kullanımına özen gösterilmelidir. Öğrenciler ilk başta tek işlemli problemleri çözmelidir. Problem çözmeden önce öğrencilerin problemi anlayıp anlamadığı öğretmen tarafından kontrol edilmelidir. Öğrencilere bazı sorular sorulmalıdır. Problemi çözmek için gerekli verileri, kendilerinden isteneni ve çözüm yolları hakkında öğrencilerden dönüt almadan problem çözmeye başlanılmamalıdır. Problem çözmede dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri de tesadüfi doğru sonuca ulaşmalardır. Çözüme ulaşan bir öğrenci problemi hangi işlemlerle, hangi gerekçeyle bulduğunu açıklayabilmelidir. Anlamlı öğrenme için bu değerlendirme çok önemlidir. Sonucu doğru buldu diye sorgulanmayan öğrenciyi hataya ve kavram yanılgılarına sevk etmekten kaçınılmalıdır.

Problem çözme etkinlikleri yaparken sadece hazır soruları deneyimleyen öğrenciler bazen konuyu tam olarak özümseyememektedir. Bu tarz sıkıntı yaşayan öğrencilere problem kurma etkinlikleri de yaptırılmalıdır. Problemi kuran öğrenci problem çözmekte daha avantajlı duruma geçer. Bunun yanında problem kuran öğrenciler probleme farklı perspektiften bakma becerisi de kazanır. Bu şekilde problem çözme için uygun çözüm yolu üretmede zorlanmaz. Problem çözme sonuç odaklı değil süreç odaklı bir kazanımdır. Bu süreçte öğrenciler aktif bir şekilde rol almalıdırlar. Sunuş yoluyla anlatım yaparak problem çözme becerisi kazandırmak pek mümkün değildir.

Problem çözme becerisini kazandırmak için öğrenci profiline uygun farklı yöntemler denenebilir. Öncelikle matematiğin soyut kavramlardan oluşmasından dolayı önyargılı olan öğrencilere somutlaştırarak, konuya uygun materyallerle öğrencilerin dikkatini üst seviyeye çıkartmak gerekir. Bunun yanı sıra problem çözmenin her aşamasında öğrenci aktif rol almalıdır. Sözel anlatımla problem çözme becerisini öğrencilere tam manasıyla kazandırmak mümkün değildir.

Problem Çözmenin Aşamaları

Problem çözmenin kaidesi olmayıp aşamaları ve düzeni vardır (Altun, 2008). Konu ile alakalı literatürü incelediğimizde problem çözmenin aşamaları konusunda genel olarak kabul edilen Polya'nın dört aşamalı sürecidir. Bunlar; problemin anlaşılması, çözümle ilgili stratejinin seçilmesi, seçilen stratejinin uygulanması ve çözümün değerlendirilmesi aşamalarıdır (Polya, 1957). Polya'nın aşamaları diğer araştırmacılar tarafından incelenmiş ve yorumlanmıştır ancak hepsi problem çözme aşamalarını genel olarak aynı çerçevede uygulamıştır.

1. Problemin Anlaşılması

Bu aşamada problemin verdiklerinin ve istediklerinin doğru anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilir. Öğretmen öğrencilerden problemi vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuyup okumadığını, eksik ya da fazla bilgi verilip verilmediğini, verilen bilgilerin modelle ve şekille ifade edilip edilemediğini anlamasını bekler.

2. Çözümle İlgili Stratejinin Seçilmesi

Bu aşamada öğretmen öğrencilerin daha önce bu tarz problemle karışılıp karşılaşmadığını, karşılaştıysa ne şekilde çözüm bulmaya çalıştığını sorar. Eğer bu tarz problemleri çözmekte zorlanıyorsa bu problemin daha basit halini çözebileceğini düşünüyor mu diye sorar. Problemi çözmek için neye ihtiyacı olduğunu belirlemesini ister.

3. Seçilen Stratejinin Uygulanması

Bu aşamada öğrenci problemi uygun gördüğü stratejiyle çözmeye çalışır. Matematiksel işlemleri uyguladığı aşama bu aşamadır. Problem çözümü için birden fazla yöntem de kullanabilir.

4. Çözümün Değerlendirilmesi

Bu aşamada elde edilen sonuçların istenen ve mantıklı olup olmadığına, çözüm için kullanılan yöntemin uygunluğuna bakılır. Bu tarz problemlerde tekrar karşılaşılması durumunda nasıl çözülmesi gerektiği müzakere edilir. Farklı bir çözümü olup olmadığına bakılır. Neden bu yöntemin kullanıldığını açıklayıp çözümü sonlandırılır (Altun, 2002).

Araştırmanın problemleri;

Türkiye'de 2022-2024 yılları arasında ilkokul matematik eğitiminde problem çözme ile ilgili lisansüstü tezlerin yöntembilimleri nelerdir?

- yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- hangi örneklem grubu ile çalışılmıştır?
- hangi desenler (nicel-nitel-karma-diğer) kullanılmıştır?
- yapılan tezlerde hangi konulara ağırlık verilmiştir?
- hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
- tezlerin yapıldığı enstitülerin bağlı olduğu üniversitelerin dağılımı nasıldır?
- hangi veri analiz yöntemleri kullanılmıştır?

YÖNTEM

Yapılan çalışmada nitel araştırmalar arasında yer alan ve yazılı kaynaklar başta olmak üzere her türlü materyalin incelendiği doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemede asıl amaç, araştırılması düşünülen olaylar ya da olgularla ilgili birçok kaynağın ayrıntılı biçimde analiz edilmesidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda yapılan çalışmada doküman inceleme yollarından biri olan ve "belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin belirlenmesi ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren betimsel içerik analizi kullanılmıştır (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Örneklem

İncelemeye esas oluşturan tezler YÖK Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. Erişilen tüm tezler tek tek incelenerek sadece ilkokul matematik eğitiminde problem çözme konusunun yer aldığı çalışmalar araştırma kapsamında değerlendirmeye alınmıştır. Yapılan taramada 12 farklı anahtar kelime kullanılmış ve 21'ü yüksek lisans, 3'ü doktora olmak üzere toplam 24 tez araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada makaleleri sınıflandırmak amacıyla farklı araştırmalar için geliştirilmiş (Sözbilir, Kutu ve Yasar; 2012; Sözbilir vd., 2015) sınıflandırma formaları incelenmiş ve araştırmacı tarafından tez sınıflandırma formu geliştirilmiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Bozdoğan (2016)'nın alanında yetkin kişilerin de görüşlerini alarak oluşturduğu tez sınıflama formu kullanılmıştır. Uzman görüşleri de alınarak son hali verilen tez sınıflama formu; tezin künyesi, konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örneklemi ve veri analiz yöntemleri şeklinde altı bölümden oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Ulaşılan tezlerin içerikleri tek tek incelenmiş ve ilkokul matematik eğitiminde problem çözme ile doğrudan ilişkili olanlar içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu süreçte öncelikle tezler arasından rastgele seçilen 8 tez (6 yüksek lisans, 2 doktora) iki farklı araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak tasnif edilmiştir. Yapılan analizlerin güvenirliği açısından tasnif edilen tezler ile ilgili anlaşmazlıklar ve ortaya çıkması muhtemel uyumsuzluklar giderilmiş ve ortak bir çerçeve çizilmiştir. Daha sonra bütün tezler bu ortak çerçeve kapsamında içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu kapsamda ulaşılan tezlere ait veriler tez sınıflandırma formuna tek tek kaydedilmiştir. Bu aşamadan sonra tezler betimsel istatistikler yoluyla; künyesi, ele alınan konular, araştırma desenleri, örneklemler, veri toplama araçları ve veri analiz türleri olarak çözümlenmiş ve elde edilen bulgular grafik, yüzde ve frekans tabloları ile görselleştirilmiştir.

BULGULAR

Ulaşılan tezlerin künyelerine, araştırma konularına, kullandıkları araştırma yöntemlerine, oluşturdukları örneklemlere, veri toplama araçlarına ve veri analiz yöntemlerine ilişkin veriler analiz edilmiş ve aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 1. Taramada kullanılan anahtar kelimeler ve ulaşılan lisansüstü tezlerin frekans ve yüzde dağılımları

Anahtar kelimeler	Ulaşılan tezler	
	f	%
1. Problem Çözme	6	25
2. Okuduğunu Anlama	4	16.6
3. Matematiksel Modelleme	4	16.6
4. İlkokulda Problem Çözme	3	12.5
5. Matematik Eğitimi	2	8.3

6. Yaratıcı Drama	1	4.2
7. Öğrenme Kaybı	1	4.2
8.Kodlama	1	4.2
9.Problem Kurma	1	4.2
10. Dört İşlem Becerisi	1	4.2
11.Kaygı	0	0
12.Somutlaştırma	0	0
Toplam	24	100

Tablo 1 incelendiğinde tezlere ulaşmak için 12 farklı anahtar kelime kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan bu anahtar kelimelerden 10'u ile çeşitli sayılarda lisansüstü tezlere ulaşılırken, 2'si ile herhangi bir teze ulaşılmamıştır. 6 adet ile en fazla teze "problem çözme" anahtar kelimesi kullanılarak ulaşıldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla 4'er adet ile "okuduğunu anlama" ve "matematiksel modelleme" ve 3 adet ile "ilkokulda problem çözme" anahtar kelimeleriyle ulaşılan tezler izlemektedir.

Tablo 2. Tezlerin yapıldığı enstitülerin bağlı olduğu üniversitelerin frekans ve yüzde dağılımları

Üniversiteler	**Ulaşılan tezler**	
	f	**%**
1. Gazi Üniversitesi	4	16.6
2.Bartın Üniversitesi	2	8.3
3.İstanbul Üniversitesi	2	8.3
4 Ege Üniversitesi	2	8.3
5.Kütahya Dumlupınar	2	8.3
6. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	4.2
7. Marmara Üniversitesi	1	4.2
8.İstanbul Aydın Üniversitesi	1	4.2
9.Akdeniz	1	4.2
10.Trabzon Üniversitesi	1	4.2
11.Yozgat Bozok Üniversitesi	1	4.2
12. İstanbul Medeniyet Üniversitesi	1	4.2
13. Hacettepe Üniversitesi	1	4.2
14.Mersin Üniversitesi	1	4.2
15.Ordu Üniversitesi	1	4.2
16.Manisa Celal Bayar Üniversitesi	1	4.2
17.Yıldız Teknik Üniversitesi	1	4.2
Toplam	24	100

Tablo 2 incelendiğinde ilkokul matematik eğitiminde problem çözmeye yönelik 17 farklı üniversite enstitülerinde lisansüstü tez yapıldığı tespit edilmiştir. Yapılan tezlerin 4 adet ile en fazla Gazi Üniversitesi bünyesindeki enstitülerde yapıldığı görülmektedir. Bunu Bartın Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi 2'şer adet tezle izlemektedir.

Tablo 3. Tezlerin yayın yılına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Yayın yılı	Ulaşılan tezler	
	f	%
2024	2	8.3
2023	10	41.7
2022	12	50.0
Toplam	32	100

Tablo 3 incelendiğinde tezlerin 2022 ile 2024 yılları arasında yapıldığı görülmektedir. Ancak bu araştırma 2024 yılının nisan ayında yapıldığı için 2024 yılının tamamını kapsamamaktadır. Yine tablo incelendiğinde en fazla tezin 12 adet ile 2022 yılında yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. Tezlerinin dağılımına ve erişime açık olma durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Yayın türü	Ulaşılan tezler	
	f	%
1. Yüksek Lisans	21	87.5
2. Doktora	3	23.5
Toplam	24	100

Tablo 4 incelendiğinde ilkokul matematik eğitiminde problem çözmeye yönelik ulaşılan 21 tezin yüksek lisans, 3'ünün ise doktora tezi olduğu tespit edilmiştir. Bu tezlerden ilk yüksek lisans tezi 2022 yılında ilk doktora tezi de yine 2022 yılında yapılmıştır. Tezlerin tamamı erişime açıktır.

Tablo 5. Tezlerin araştırma konularına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Çalışma konuları	Ulaşılan tezler	
	f	%
Öğrencilerin problem çözme düzeylerinde (bilişsel, üstbilişsel, şemaya dayalı, mantıksal, teknolojik tasarım, yaratıcı drama vs.) öğretim yöntemlerinin etkileri.	9	37.5
Matematiksel modelleme etkinliklerinin sınıf öğretmenleri ve ilkokul öğrencilerinin problem çözme sürecine katkıları	4	16.7
İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının problem çözme başarılarına etkisi	4	16.7
Kaygı, motivasyon, öğrenme kayıpları gibi etkenlerin problem çözmedeki rolü.	3	12.5
Öğrencilerin dört işlem becerileri ile problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi	2	8.3
Algoritmik düşünme becerileri ve kodlama ile problem çözme ilişkisi	2	8.3

Tablo 5 incelendiğinde yapılan tezlerin 9'unun Öğrencilerin problem çözme düzeylerinde (bilişsel, üstbilişsel, şemaya dayalı, mantıksal, teknolojik tasarım, yaratıcı drama vs.) öğretim

yöntemlerinin etkisinin incelendiği araştırmalar olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 4'er tez ile matematiksel modelleme etkinliklerinin sınıf öğretmenleri ve ilkokul öğrencilerinin problem çözme sürecine katkıları ve İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının problem çözme başarılarına etkisi izlemektedir. Kaygı, motivasyon, öğrenme kayıpları gibi etkenlerin problem çözmedeki rolü (3 tez), Öğrencilerin dört işlem becerileri ile problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi ve algoritmik düşünme becerileri ve kodlama ile problem çözme ilişkisi konusu da 2'şer tez olarak görülmektedir.

Tablo 6. Tezlerin örneklemine/çalışma grubuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Örneklem/Çalışma grubu	**Ulaşılan tezler**	
	f	**%**
1. Okul öncesi	--	--
2. İlkokul	20	69
3. Ortaokul	1	3.4
4. Lise	--	--
5. Üniversite (Lisans)	1	3.4
6. Üniversite (Lisansüstü)	--	--
7. Öğretmen	5	17.4
8. Yönetici	1	3.4
9. Veli	1	3.4

Tablo 6 incelendiğinde yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak temel eğitim gören öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu kapsamda 20 tezde ilkokul ve 1 tezde ortaokul öğrencileri olmak üzere toplam 21 tezde temel eğitim öğrencileri, 5 tezde öğretmenleri ve 1 tezde de lisans öğrencileri (öğretmen adayları), veli ve yöneticiler ile de 1'er tez ile çalışması gerçekleştirildiği görülmektedir.

Tablo 7. Tezlerde kullanılan araştırma desenleri/yöntemlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Araştırma deseni/yöntemi	**Ulaşılan tezler**	
	f	**%**
1. Nicel[1]	11	45.9
2. Nitel[2]	6	25
3. Karma[3]	7	29.1

[1]Yarı deneysel desenler (3), tarama (3), korelasyonel (2), tam deneysel desenler (1), zayıf deneysel desenler (1), tek denekli desenler (1)

[2] Eylem (3), olgubilim (2), durum (1)

[3] Açıklayıcı (4), çeşitlendirici (2), keşfedici (1)

Tablo 7 incelendiğinde yapılan tezlerin 11'inde nicel araştırma yöntemleri, 6'sında nitel araştırma yöntemleri ve 7'sinde de karma araştırma yöntemleri kullanıldığı tespit edilmiştir. Ulaşılan tezlerde kullanılan nicel araştırma yöntemleri incelendiğinde ilk sırayı deneysel

desenlerden yarı deneysel desenler (3) ile tarama (3) almaktadır. Bunu sırasıyla korelasyonel (2) , tam deneysel desenler(1),zayıf deneysel desenler(1),tek denekli desenler(1) takip etmektedir. Ulaşılan tezlerde kullanılan nitel araştırma yöntemlerinin başında ise etkileşimli desenlerden eylem araştırması (3), olgubilim (2), durum (1) takip etmektedir. Karma yöntemin uygulandığı araştırmalar da açıklayıcı (4), çeşitlendirici (2), keşfedici (1) şeklinde olmak üzere 7 araştırmada uygulanmıştır.

Tablo 8. Tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Veri Toplama Araçları	Ulaşılan tezler	
	f	%
1.Anketler[1]	11	9.6
2.Başarı/Bilgi testleri[2]	28	24.5
3.Ölçekler[3]	24	21.1
4.Görüşme[4]	18	15.8
5.Gözlem[5]	9	7.9
6.Doküman[6]	24	21.1

[1] Açık uçlu (1), likert (2),diğer (8)

[2] Açık uçlu (19), çoktan seçmeli (9)

[3] Beceri (5), tutum (4), öz yeterlik (4), diğer (4) öğrenme durumları (3), farkındalık (2), kaygı (1), motivasyon (1)

[4] Yapılandırılmış (2), yarı yapılandırılmış (16)

[5] Katılımcı gözlem (9)

[6] Yazılı dokümanlar (17), günlükler (1) ders kitapları (5), ders planları (1)

Tablo 8 incelendiğinde yapılan tezlerde Beceri (5), tutum (4), öz yeterlik (4), diğer (4) öğrenme durumları (3), farkındalık (2), kaygı (1), motivasyon (1) gibi davranışları ölçen toplam 24 ölçek, açık uçlu (1), likert (2),diğer (8) toplam 11 anket ve Açık uçlu (19), çoktan seçmeli (9) toplam 28 bilgi/başarı testleri kullanılmıştır. Bunun yanı sıra tezlerde Yapılandırılmış (2), yarı yapılandırılmış (16) toplam 18 görüşme formu, toplam 9 gözlem formu ve Yazılı dokümanlar (17), günlükler (1) ders kitapları (5), ders planları (1doküman veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Tablo 9. Tezlerde kullanılan veri analiz yöntemlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Veri Analizi	Ulaşılan tezler	
	f	%
1. Nicel		
Betimsel[1]	20	28.2
Parametrik[2]	26	36.6
Nonparametrik[3]	10	14.1
2. Nitel		
İçerik	10	14.1
Döküman	2	2.8
Diğer[4]	3	4.2

[1] Frekans/Yüzde (8), Art. Ort./Standart sap. (10), Grafik (2)

[2] t-testi (8), Korelasyon (9), Anova/Ancova (4), Manova/Mancova (1), Faktör Analizi (1), Regresyon (3)

[3] Man-whiney-U (5), Kruskal-Wallis (2), Wilcoxon (2), Friedman (1)

[4] Rubrik (2), Maxquda (1),

Tablo 9 incelendiğinde yapılan tezlerde nicel analiz yöntemlerinden t-testi (8), korelasyon (9), anova/ancova (4), manova/mancova (1), faktör analizi (1), regresyon (3) olmak üzere toplam 22 parametrik analiz yöntemi; Frekans/Yüzde (8), art. ort./standart sap. (10), grafik (2) olmak üzere toplam 20 betimsel analiz yöntemi; Man-whiney-U (5), Kruskal-Wallis (2), Wilcoxon (2), Friedman (1) olmak üzere toplam 10 nonparametrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra yapılan tezlerde nitel analiz yöntemlerinden toplam 10 içerik analiz yöntemi, 2 doküman inceleme ve diğer (rubrik (2), maxquda (1)) analiz yöntemleri de kullanılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Eğitim sistemindeki değişim ve gelişim açısından önemli unsurlardan bir akademik çalışmalardır. Akademik çalışmalar geçmiş, bugün ve gelecek adına eğitim hakkında bilgilendirici, değerlendirici ve yönlendirici etkiye sahiptir. Araştırmacı konusunu dönemsel olarak ayırt edip incelerse daha belirgin bir şekilde yorum yapma fırsatı bulur. Bu sebepten yapılan araştırmalar sonucunda 2022-2024 yılları arasında Türkiye'de ilkokul matematik dersinde problem çözme ile alakalı 3 doktora, 21 yüksek lisans olmak üzere 24 tez incelenmiştir. Araştırma 2024 yılının ilk çeyreğinde yapıldığı için 2024'e ait 2 tez incelenmiştir.2023'te 10 adet, 2022'de 12 adet tez incelenmiştir.

Yapılan tezlerin konularına baktığımızda üçte birinde öğrencilerin problem çözme düzeylerinde bilişsel, üstbilişsel, şemaya dayalı mantıksal, teknolojik tasarım, yaratıcı drama gibi yöntem ve tekniklerin incelendiğini görüyoruz. Tezlerin genelinde dikkat çeken konulardan biri de okuduğunu anlamanın problem çözmeye olan olumlu etkisidir. Kocadağ (2019), dördüncü sınıf öğrencilerle yaptığı çalışmada, okuduğunu anlama becerisi arttıkça öğrencilerin problem çözmedeki becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri incelendiğinde yarısına yakınında deneysel ve tarama desenleri ağırlıkta olmak üzere nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, bunu karma araştırma yönteminin izlediği ve en az kullanılan araştırma yöntemi de nitel araştırma yöntemi olduğu görülmektedir.

Araştırmada nicel desenin deneysel araştırma yönteminin kullanılmasının sebebi öğrencilere uygulanan testlerle ilgili değişkenlerin kolay yorumlanabilmesidir. Araştırmada kullanılan deney gurupları konu ile alakalı genelleme fırsatı da gelmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde etik konusunda hassasiyetle hareket edildiği görülmüştür.

Tezler incelendiğinde ağırlıklı olarak temel eğitim gören öğrencilerle çalışıldığı görülmektedir. Tezlerde problem çözme konusunda temel sorun öğrenci olarak görülmektedir. Problem çözme sorununu aşma konusunda öğrenciye fazla yüklenilmesi de sorunu ortadan kaldırma adına olumsuz etkisi beklenmektedir. Yapılan tezlerde genel olarak birden fazla ölçme aracı kullanılmıştır. Ağırlıklı olarak balşarı testleri, likert tipi ölçekler ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Yapılan tez çalışmalarında veri analiz yöntemi olarak %36 oranında parametrik testler olan t-testi, korelasyon, anova/ancova, manova/mancova, faktör analizi, regresyon gibi ileri düzey istatistik teknikler kullanılmıştır.Bu analiz yöntemini frekans/yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, grafik gib ibetimsel analiz yöntemleri izlemiştir. Nitel analiz yöntemi olarak en fazla içerik analizi kullanılmıştır. Nitel analiz yöntemi olarak doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır.

Sonuç olarak yapılan çalışma ile ilkokul matematik dersinde problem çözme becerisi konulu tezlerdeki eğilimler belirlenmiştir. İlerleyen süreçte bu konu ile alakalı araştırma yapmak

isteyenler için veri toplama aracı, analiz yöntemi ve örneklemi konusunda araştırmacılara fikir vermektedir.

Kaynakça

Albayrak, M. ve Erkal, M. (2003). Başarıya giden yolda ifade ve beceri derslerinin (Türkçe-Matematik) birlikteliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 158.

Altun, M., (2002). *Matematik Öğretimi*. Bursa: Alfa Yayıncılık.

Altun, M., (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Matematik Öğretimi*. Bursa: Aktüel.

Aztekin, S., Şener, Z. (2015). Türkiye'de matematik eğitimi alanındaki matematiksel modelleme araştırmalarının içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim, Cilt 40* (2015) Sayı 178 139-161 139

Baloğlu, M. (2001). Matematik korkusunu yenmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 59-76.

Bozdoğan, A.E. (2016, Ekim). *Trends in post graduate dissertations done about out of school settings in science education in Turkey.* IV. International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium'da sunuldu, Elazığ.

Çakmak, M. (2001). *Matematik derslerinde problem çözme yaklaşımının değerlendirilmesi.* Matematikçiler Derneği Matematik Sempozyumu Bildirileri (24-26 Mayıs). Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, *39*(174), 33-38.

Çavuşoğlu, Elgiz. 2010. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyi ile Matematik Problemlerini Çözme Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Deniz, Medine. 2013. *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Okuduğunu Anlama Becerisi ile Matematik Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Flynn, L. L. (1989). Developing critical reading skills through cooperative problem solving. *The Reading Teacher*, 42(9), 664-668.

Güçlü, N. (2003). Stratejik yönetim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 61-85.

Kocadağ, N. G. (2019*). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki okuduğunu anlama becerileri ile matematik dersindeki problem çözme becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Özsoy, Gökhan. 2005. Problem Çözme Becerisi ile Matematik Başarısı Arasındaki İlişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. c. 25. s. 3: 179-190.

Polya, G., (1957). How to Solve It. Garden City, New York: Doubleday Company.

Sözbilir, M., Gul, Ş. Okçu, B., Yazici, F., Kizilaslan, A., Zorluoglu, S. L., Atilla, G. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarında eğilimler. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 218-241.

Sözbilir, M., Kutu, H., & Yasar, 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. 1-35). Rotterdam: Sense publishers.

Tatar, Soylu. 2006. Okuma Anlamadaki Başarının Matematik Başarısına Etkisinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi. c.* 14. s. 2: 503-508.

Temel, H. (2018). *Problem çözme stratejilerinin matematiksel süreç becerilerine göre sınıflandırılması* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2020). *Türkçe sözlük* (*9. bs.).* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Uçar, Canan. 2010. *Okuduğunu Anlama Becerisi ile Gerçek Hayat ve Standart Sözel Problemleri Çözme Başarısı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ödevlere Yönelik Görüşleri

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Nur Büyükbayraktar
Ordu Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi Zeynep Kübra Kazan
MEB

Doi: 10.5281/zenodo.14509765

Özet

Ödevler ders dışı zamanlarda derse hazırlık, dersteki bilgileri pekiştirmek ve gelişmeyi amaçlayan çalışmalardır. Ödevler sorumluluk duygusunu geliştirmektedir ve ders tekrarı oluşturduğu için ders başarısını olumlu etkilemektedir. Ancak her ödev aynı etkiyi göstermemektedir. Nitelikli ve dönüt verilen ödevlerin ders başarısını artırdığı bilinmektedir. Bu açıdan ödev kriterleri, değerlendirme ve dönüt süreçleri büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmenlerinin ödevlerin öğretimdeki yeri konusunda görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Bu araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığında (MEB) çalışan 7 fen bilimleri öğretmenidir. Öğretmenlerimizin hizmet yılı 0-10 yıl aralığında olup gönüllü olarak mesleki hizmet kurslarına katılan öğretmenlerdir. Katılımcı öğretmenlerden bilgilendirilmiş gönüllü onam alınmıştır. Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından literatür tarafanarak ve uzman görüşü alınarak hazırlanan 9 yarı yapılandılmış görüşme sorusundan oluşmaktadır. Toplanan verilerin analizinde betimsel yöntem kullanılmıştır. Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliği arttırmak, veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırmacılar geçerliği sağlamak için alıntı yapmış ve doğrulama için özen göstermişlerdir.

Bulgular öğretmenlerin ödevleri çoğunlukla pekiştirme ve tekrar amaçlı kullandıklarını ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre fen derslerinde ödev verilirken ödevin kapsamı işlenen konuya göre belirlenmeli, ödevler için MEB kaynakları seçilmeli, çok ağır ödevler verilmemeli, öğrenci hazırbulunuşluğuna dikkat edilmeli, ödevler kesinlikle kontrol edilmeli, ödevler akademik başarıya doğrudan etki etmemeli, ödevler öğrenciyi düşündürmeli ve ezbere dayalı olmamalı şeklinde öneriler verilmiştir.

Anahatar Kelimeler: Fen bilimleri, ödev, akademik başarı.

Science Teachers' Views on Homework Assignments

Abstract

Homework is an activity designed to prepare you for the course, to reinforce what you have learnt in the course and to improve your skills outside of class. Homework develops a sense of responsibility and has a positive effect on course success because it creates a repetition of the lessons. However, not all homework has the same effect. Qualified homework and

feedback are known to increase course success. In this respect, homework criteria, assessment and feedback processes are of great importance. The aim of this study is to find out what science teachers think about the place of homework in the classroom.

The case study method was used in this research. The study group of the research consist of 7 science teachers working at the Ministry of National Education (MoNE) in Turkey. The years of service of our teachers are between 0-10 years and they are teachers who voluntarily participate in professional development courses. Informed consent form was obtained from the participating teachers. The data collection tool consists of 9 semi-structured interview questions, which were prepared by the researchers by reviewing the literature and taking expert opinions. The descriptive method was used to analyse the collected data. A voice recorder was used in this study to increase validity and reliability and to prevent data loss. To ensure validity, the researchers took verbatim accounts and sought corroboration.

The results show that teachers use homework mainly for reinforcement and repetition. According to the results of the research, when assigning homework in science classes, the amount of homework should be determined according to the subject, MoNE sources should be selected for homework, homework should not be too difficult, attention should be paid to students' readiness, homework should be strictly checked, homework should not directly affect academic success, homework should make students think and should not be based on memorisation.

Keywords: Science, homework, academic performance.

Giriş

Ödev derse hazırlık, derste öğrenilenleri pekiştirme ve geliştirme amacıyla öğrencilere verilen belli bir konuyla ilgili zihinsel ve bedensel çalışmadır. Ödevler ile öğrenciler kaynakları, kütüphaneyi, referans materyallerini ve ansiklopediyi kullanmayı öğrenirler. Bu sayede öğrenmenin sınıf dışında sürdürülmesi sağlanır (Arıkan & Altun, 2007; Paulu & Perkinson, 1995). Ev ödevleri öğrencilerin çalışmaları açısından altı gruba ayrılabilir. Bunlar bilgi ve beceriye yönelik; bilgiyi genişleten; önceden verilen durumlara uygulamaya yönelik; yeni durumlara uygulamaya yönelik; yeni bilgi ve malzemeleri işlemeye yönelik ödevlerdir (Ergün & Özdaş, 1997).

Ev ödevleri öğrencilerin derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerine, başarılı olmalarına (Hizmetçi, 2007; Postlethwaite & Wiley, 1992), öğrenilen bilgilerin kalıcılığına (Albayrak vd., 2004) ve motivasyonun artırılmasına (Miller & Kelley, 1994) yardımcı olur. Cooper (2001) ödevlerin anlamayı arttırma, bilgiyi işleme, kritik düşünme, öğrencilerin iyi alışkanlıklar geliştirmesi gibi faydaları olduğunu belirtmektedir. Bunlarla birlikte ödevin öz disiplin ve kendi kendini yönlendirme, zamanı daha iyi organize etme gibi olumlu etkileri vurgulanmıştır.

Ödev verilirken dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Bu süreçte plan yapılması ve öğrencilerin hedeften haberdar edilmesi önemlidir. Öğrenci seviyesine uygun verilen ödevlerin başarıyı yükselttiği buna karşın gelişigüzel verilen ödevlerin öğrenci başarısını düşürdüğü tespit edilmiştir (Bilen, 1982; Büyükbayraktar, 2022).

Ülkelerin ödevlere ayırdığı zaman ile fen başarıları arasında pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir (Postlethwaite & Wiley, 1992). Bununla birlikte fen ödevleri için çok zaman harcayan öğrencilerin daha başarılı olduğu bulunmuştur (Beaton, 1996). Diğer taraftan The Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 1999 ve 2007 araştırma

sonuçlarına göre fen ödevlerine ayrılan zaman açısından Türkiye ilk beş ülke arasına girmektedir. Ancak Türk öğrenciler günlük hayatla ilişkili fen sorularını çözmede ortalamanın altında kalmışlardır (Özgün Koca & Şen, 2002; Uzun vd., 2010). Bu çelişkili durum ödevlerin fen dersinde nasıl kullanıldığı sorusunu gündeme getirmektedir. Bu çalışma fen bilimleri dersinde verilen ödevler hakkında öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin , araştırmacı tarafından sorulan görüşme sorularını gönüllülük esasına dayanarak samimi ve içten bir şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır. Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nda çalışan 7 fen bilimleri öğretmeniyle yapılan görüşmelerden toplanan verilerle sınırlıdır.

Yöntem

Durum çalışmaları çalışmaya konu olan ortam veya olayların bütüncül bir yorumunu hedefler ve araştırmaların nereye odaklanması gerektiğini açığa çıkarır (Davey, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin ödevler hakkında görüşlerini bütüncül bir şekilde ortaya çıkarmak için durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubu Türkiye MEB'de çalışan 7 fen bilimleri öğretmenidir. Katılımcılar hizmet yılı 0-10 yıl aralığında olup gönüllü olarak hizmetiçi kurslarına katılan öğretmenlerdir. Veri toplama aracı olarak 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Öğretmenler gönüllü olur formunu imzalayarak soruların ses kayıt altına alınmasına izin vermişlerdir. Uygulama başlamadan önce fen bilimleri öğretmenlerine çalışmanın her aşaması ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırmacılar geçerlik ve güvenirliği sağlamak için verilerin doğallığını bozacak etkileşimlerden ve önyargıdan kaçınmaya özen göstermişlerdir. Araştırmacılar etkin dinleyici davranışları sergilemekle birlikte yönlendirici ifade ve davranışlardan uzak durmak konusunda özen göstermişlerdir. Öğretmenlerin ödev ile ilgili görüşlerini yansıtarak, var olan durumu açıklamak ve daha detaylı bulguları elde ederek yorumlamak için betimsel analiz yapılmıştır. Verilerin analizi ve bulguların yorumlanması sürecinde araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamında görüş birliği esası temel alınmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin çoğunluğu ödevleri pekiştirmek amçlı kullandığını bazı öğretmenler konu tekrarı olarak kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin ödevlerin öğretimde kullanılmasına ilişkin görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur. Ö6 kodlu öğretmenimiz fayda sağlamayacağını düşündüğü için ödev verilmesi taraftarı olmadığını belirtmiştir. Ö6, "*Ödevlerin çocuklar isteyerek yapmadıklarını düşündüğüm için faydalı bulmuyorum. İlgi çekici proje ise kullanılabilinir ancak zorunluluk amaçlı verilen ödevlerde faydalı olmadığını düşünüyorum. Ortaokul öğrencisinin dışardan bir itme kuvvetine ihtiyacı olmadığını kendi sorumluluğunu kendisi alması gerektiğine inanıyorum*" açıklamasını yapmıştır

Tablo 1. Öğretmenlerin ödevlerin öğretimde kullanılmasına ilişkin görüşleri

Görüşler	f
Konu tekrarı	$Ö_1$, $Ö_3$ $Ö_5$
Öğretilenleri pekiştirmek	$Ö_2$ $Ö_3$ $Ö_4$ $Ö_5$, $Ö_7$
Faydalı olmaması	$Ö_6$

Diğer öğretmenlerden Ö3 *"Çok fazla olmamak şartıyla konu sonunda verilmesi gerektiğini düşünüyorum.Çünkü öğrenciler konuları öğrendiğinde tekrar edip pekişmesi gerekiyor ve ödev buna olanak sağlıyor soruları çözmeli ve o sorular ödevlerden geçiyor"* ifadelerini kullanırken Ö2, *"Çok fazla olmamak şartıyla konu sonunda verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğrenciler konuları öğrendiğinde pekişmesi gerekiyor ve ödev buna olanak sağlıyor soruları çözmeli ve o sorular ödevlerden geçiyor"* açıklamasını yapmıştır.

Tablo 2. Öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarısına yönelik görüşleri

Görüşler	f
Akademik başarıyı etkiler	$Ö_{1.}$ $Ö_2$ $Ö_3$ $Ö_4$ $Ö_5$ $Ö_7$
Akademik başarıyı etkilemez	$Ö_6$

Tablo 2 incelendiğinde 6 fen öğretmeni ödevlerin kullanılmasının öğrencinin akademik başarısı üzerinden etkisinin olduğunu bazı öğretmenler doğrudan bazı öğretmenler dolaylı etkisi olduğunu söylemişlerdir. Bunun dışında 1 öğretmenin ödevlerin akademik başarıya etkisi olmadığını dile getirmiştir. Akademik başarıya olumlu etki düşünen öğretmenlerden Ö1 *"Doğrudan etkisi yok bence. Ama sorumluluğu artırdığı için derse karşı olan hazırbulunuşluğu artırıyor. Veya geçmiş konuların tekrarı yapılarak dersler hatırlanmış oluyor. Çok küçük payı vardır akademik başarıya. Çünkü öğrenci en çok derste billgileri kavramış oluyor"* cevabına yönelik araştırmacı *"Ödevleri geçmişe yönelik mi veriyorsunuz geleceğe yönelik mi?"* ek sorusunu yöneltmiştir. Ö1 *"Geçmişe dayalı ödev veriyorum işlemediğim konu ile ilgili ödev vermek doğru gelmiyor. Kavramları çocuklar öğrendikten sonra tekrar amaçlı ödevler veriyorum ben öğretmeden ödev verirsem kavram yanılgısı oluşturabiliyor"* cevabını vermiştir. Ö7 ise *"Tabi ki vardır mesela konu anlattıktan sonra ödev veriyorsun öğrenci konuyu pekiştirdiği gibi konular üzerinde neleri yapabiliyor neleri yapamıyor bunların fark edilmesi açısındanda önemlidir öğrenci böylece yapamadıklarını fark edip o konulara daha çok yoğunlaşabiliyor. Düzenli ödev yapanların akademik başarısının derslerde yüksek olduğunu görüyoruz"* açıklmasını yapmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin verilen ödevlerin öğrenci üzerinde akademik başarıya kullanımına dair görüşleri

Görüşler	f
Akademik başarı değelendirmede kullanılmalı	$Ö_2$
Akademik başarı değelendirmede kullanılmamalı	Ö1,$Ö_3$ $Ö_4$ $Ö_5$ $Ö_6$ $Ö_7$

Katılımcıların çoğu ödevlerin akademik başarıyı değerlendirmede kullanılmaması gerektiğini savunmuşlardır. Bu konuda Ö7 *"Değerlendirme açısından kullanmak için kullanmak çok doğru olmaz çünkü ödev yeteneklede bağlantılıdır doğrudan akademik başarıyı ölçmediği için değerlendirme amaçlı kullanılamaz"* demiştir. Ö4 ise *"Akademik başarıyı ölçmek için kullanılmalı akademik başarıyı artırmak için eksik bilgileri gidermek için ön hazırlık amaçlı kullanılabilir"* ifadesiyle görüşünü belirtmiştir. Ödevlerin akademik başarıyı değerlendirmede kullanılması yönünde görüş bildiren Ö2 *"Sözlülere ödevi yansıtıyorum. Meb Bize üç sözlü hakkı veriyor bir tanesini ödevler için ayırıyorum"* ifadelerini kullanmıştır.

Öğretime katkı sağlayan ödev özellikleri sorulduğunda üç öğretmen tekrar etme, iki öğretmen projeye dayalı olma demiştir. Bunlarla birlikte öğretmenler sorgulama, merak uyandırma, konuya yönelik olma, grup ödevleri, tek kazanım içerme, yaparak yaşayarak öğrenme, seviye ve yeteneğe dayalı olma niteliklerine sahip ödevlerin öğretimi destekleyeceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler ödev verirken MEB kaynağı olmasına, kolay yapılabilir, konuya-kazanıma yönelik ve ulaşabilir olmasına, güncel araştırmalar ve farklı kaynaklardan istifadeye imkan veren ödevler olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö1 "*MEB dışardan kitap tavsiye etmiyor kendi hazırladığı içeriklerin kullanılmasını istiyor.O Kitaplarin içinden ödevler vermeye çalışıyorum*" şeklinde açıklama yaparken Ö7 "*Konu kapsamına çıkılmamalı öğrencilerin evinde bulabileceği mazemelerden ödevle vermeye çalışıyorum*" ifadelerini kullanmıştır. Ödevlerin etkili olmasını sağlamak için dört öğretmen ödev kontrolü yaptıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenler proje, gelişim seviyesine yönelik ödev, ödül ve ceza ve ek süre verdiklerini belirtmişlerdir. Ö1 "*İlk şart kontrol. Kontrol olmasa baştan savma şekilde ödevler yapılmış olur*" ifade ederken Ö3 "*Ödül ve ceza yöntemi kullanıyorum. Ödül olarak ders anlattırıyorum çünkü ders anlatmayı çok seviyorlar Ceza olarak kitaptaki soruları deftere yazdırıyorum*" şeklinde açıklama yapmıştır. Öğretmenlerin ödev verme sıklığına dair yaptıkları açıklamada en çok iki haftada bir ödev verdikleri, bir öğretmen haftada iki, bir öğretmen haftada bir ve bir öğretmen de hiç ödev vermediğini belirtmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Fen bilimleri öğretmenlerinin dersi tekrar etme fırsatı veren, öğrencinin düzeyine ve konulara uygun ödevlerin öğretime katkı sağladığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler ödevleri genellikle pekiştireç, tekrar amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Literatürde ödevlerin öğrenilenleri pekiştirmede çok büyük rolü olduğu (Aladağ & Doğu, 2009) öğretmenlerin ödevleri derste öğrenilenlerin tekrar edilmesi ve öğrenilenlerin pekiştirilmesi için kullanıldıkları (Aydın, 2011; Cooper, 2001) tespit edilmiştir. Ödevlerin öğrenme sürecine katkıda bulunduğu (Albayrak vd., 2004), fen dersinde ödevin akademik başarılarıyı artırdığı (Kaplan, 2006) sonuçlarına ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin ödevlerin akademik başarıya katkı sağladığı yönündeki görüşleri bu sonuçları desteklemektedir.

Ödevlerin başarıyı arttırmakla birlikte öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirdiği (Öcal, 2009) ve öğretmenlerin ödevi sorumluluk bilincini geliştirmek için kullandıkları (Johnson & Pontius, 1989) tespit edilmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin ödev verirken MEB kaynaklarını dikkate almakla birlikte, sorgulamaya ve merak uyandırmaya yönelik gibi proje ödevi gibi farklı türlerde ödevler vermeleri önemlidir. Katılımcı öğretmenlerin ödevleri öğretme-öğrenme sürecinin tamamlayıcısı olarak gördükleri ve öğrencilerin bilgi ve beceri gelişimi için ödevleri kullandıkları söylenebilir.

Ödevlerin etkili olması için öğretmen kontrolünün öneminin vurgulandığı görülmektedir. Literatürdeki sonuçlar öğretmen tarafından kontrol edilmeyen ödevlerin öğrenciler tarafından önemsenmediğini ancak kontrol edilen ödevlerin öğretime katkı sağladığını (Okan, 1989) ortaya koymuştur. Literatürde ödevlerin öğrencileri değerlendirmek için kullanıldığı ve ders notlarını etkilediği (Tüysüz vd., 2010) bildirilmiştir. Bunun aksine katılımcı öğretmenlerin çoğu ödevlerin ders notunu etkilememesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda fen derslerinde verilen ödevlerin ders notuna etkisi konusunda derinlemesine araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

Aladağ, C., & Doğu S. (2009). Fen ve teknoloji dersinde verilen ev ödevlerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21,* 15-23.

Albayrak, M., Yıldız, A., Berber, K., & Büyükkasap, E. (2004). İlköğretimde ders dışı etkinlikler ve bunlarla ilgili öğrenci davranışları hakkında velilerin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12*(1), 13-18.

Arıkan, Y. D., & Altun, E. (2007). A research on preschool and primary student-teachers' use of online homework sites. *Elementary Education Online, 6*(3), 366-376.

Aydın, F. (2011). Coğrafya dersinde verilen ev ödevlerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 27-41.

Beaton, A. E. (1996). *Science achievement in the middle school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Boston College.

Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Anı Yayıncılık.

Büyükbayraktar, F. N. (2022). Ödevler. A. Kızılkaya Namlı (Ed.), *Eğitimin kavramsal temelleri-6: Ölçme ve Değerlendirme* (s. 87-96).

Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teacher, and parents.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. *Elementary Education Online, 8*(2), ç:1-3.

Ergün, M., & Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Kaya Matbaacılık.

Hizmetçi, S. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ödev stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Johnson, J. K., & Pontius, A. (1989). Homework: A survey of teacher beliefs and practices. *Research in Education, 41*, 71-78.

Kaplan, B. (2006). *İlköğretim 6. sınıf ''Yaşamımızı Yönlendiren Elektrik'' ünitesinde ev ödevi verilmesinin öğrenci başarısına ve kavram öğrenmeye etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Miller, D. L., & Kelley, M. L. (1994). The use of goal setting and contingency contracting for improving children's homework performance. *Journal of Applied Behavior analysis, 27*(1), 73-84.

Okan, K. (1989). *Ev ödevi hazırlama teknikleri*. Gül Yayınevi.

Öcal, S. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının oluşmasında ailelerin ve öğretmenlerin rolü* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.

Özgün Koca S. A., & Şen, A. İ. (2002). 3. Uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması tekrar sonuçlarının Türkiye için değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 145-254.

Paulu, N. (1995). *Helping your child with homework* (K. Perkinson, Ed.). Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

Postlethwaite, T. N., & Wiley, D. E. (1992). *Science achievement in twenty-three countries*. Oxford: Pergamon.

Tüysüz, C., Karakuyu, Y., & Tatar, E. (2010). Fen ve teknoloji dersindeki performans görevlerine yönelik veli tutumlarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 4*(1), 108-122.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Fizik Kavramının Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarında Yaptığı Çağrışımlar

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Nur Büyükbayraktar

Ordu Üniversitesi

Doi: 10.5281/zenodo.14714976

Özet

Kavram bireylerin zihninde olgulara dair ilk çağrışımlar olarak tanımlanmaktadır. Bu çağrışımlar bireyin organize olmuş bilgi birikimini anlatmaktadır. Bireyler kavramların soyutluğu ile yaşamın gerçekliği arasındaki uyumu her zaman fark edemeyebilir. Bazen içinden çıkılmaz çelişkiler oluşur. Fizik matematik dilini kullanarak doğal olayları ve işleyişi anlamamızı sağlar. Bu nedenle yaşamla iç içedir. Bireyler eğitim sistemine dahil olmadan fiziğe dair birçok deneyim kazanır. Bu deneyimler eğitim sisteminde edinilen bilimsel bilgilerle anlam kazanır. Ancak bu süreçte soyut ve somut arasındaki bütünlük sağlanmadığı zaman çatışmalar oluşmaktadır.

Fizik dersi bu çatışmaların ortaya çıktığı yerlerden biridir. Öğrenciler genellikle 'fiziği sevmiyorum' şeklinde açık bir ifade ile anlatır durumu. Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenci olduğu fizik dersinde bu durum ciddi bir probleme dönüşür. Çünkü gelecekte birçok öğrenci fiziğe dair temel bilgileri bu öğretmenlerden öğrenecektir. Fizik fen bilimleri öğretmen adayları için bir ders olmaktan çok sorumluluk alanını ifade eden bir kavram halini almıştır. Fen bilgisi öğretmen adayları için fizik kavramının yaptığı çağrışımlar önemlidir.

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının fiziğe yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Nitel yöntemle yürütülen araştırmada bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi Fizik 1 dersine kayıtlı 41 öğretmen adayı çalışma grubunu temsil etmektedir. İlk derste Mentimeter uygulaması ile toplanan veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçları üzerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonuçları fen bilimleri öğretmen adaylarında fiziğin en çok bilim, matematik, madde, varlık, zor, doğa bilimi, eğlenceli ve boyut çağrışımları yaptığını göstermektedir. İlk ders yapılan uygulama üzerinden cevap veren öğrencilerin %25'i fizik dersini sevdiğini, %31'i dersi sevmediğini, %44 ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Fiziği sevenlerin çok çalışma ve çaba sonucu anlamanın verdiği mutluluktan bahsettiği, zor soruları çözdükçe fiziğin eğlenceli hale geldiğini belirttiği görülmüştür. Fiziği sevmeyen öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin fiziği zor bir ders olarak tanımladığı görülmüştür. Öğrencilerin çoğunun fiziğe dair ifade ettikleri 'zor' çağrışımını matematikle bağlantılı olarak açıklamaları dikkate değerdir. Bu konuda derinlemesine yapılan görüşmelerde fiziğe dair tekrar eden çağrışımlar anlamak, zor, formüller, işlem ve karmaşık olarak tespit edilmiştir.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının fiziğe dair çağrışımlarının günlük yaşamdan çok bilimsel alana yakın olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları fizik kavramını madde, varlık, doğa bilimi ile ilişkilendirmiştir. Bununla birlikte fizik üzerine yapılan konuşmaların çoğunun fizik dersi başarısına odaklandığı fark edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının fizik kavramıyla daha çok bir ders ismi olarak karşılaşmalarından kaynaklanabilir. Çoğu öğretmen adayının fizik dersi başarısını matematik başarısına bağladığı anlaşılmaktadır. Bu durum fizik dersinden

sorumlu öğretim elemanlarının değerlendirme yöntemleriyle alakalı olabilir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının fiziği bir ders olmanın ötesinde yaşamla bir bütün olarak algılamaları meslek hayatları için önemlidir. Fen bilimleri öğretmeni yetiştiren kurumlarda fizik öğretim ortamlarının yaşamla ilişkili olarak tasarlandığı bilinmektedir. Fizik derslerinin değerlendirme aşamalarında yaşam deneyimlerini ön plana çıkaracak araçların geliştirilmesinin ve kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fizik, fen bilimleri, öğretmen adayları.

Connotations of the Concept of Physics among Prospective Science Teachers

Abstract

Concepts are defined as the first associations in an individual's mind about facts. These associations describe the organised knowledge of the individual. Individuals may not always recognise the harmony between the abstractness of concepts and the reality of life. Sometimes there are irreconcilable contradictions. Physics allows us to understand natural events and how they work using the language of mathematics. It is therefore intertwined with life. Individuals have many experiences of physics without being included in the educational system. These experiences gain meaning with the scientific knowledge acquired in the education system. However, if the integrity between the abstract and the concrete is not maintained in this process, conflicts arise.

The physics classroom is one of the places where these conflicts arise. The students usually express the situation clearly, like "I don't like physics". This situation becomes a serious problem in the physics class where science teacher candidates are students. Because in the future, many students will learn the basic information about physics from these teachers. Physics has become a concept that expresses an area of responsibility rather than a course for science teacher candidates. The associations of the concept of physics are important for science teacher candidates.

This study aims to reveal the thoughts of science teacher candidates about physics. The research was conducted using a qualitative method and the study group consisted of 41 teacher candidates enrolled in the Physics 1 course at the Faculty of Education of a state university. Data collected with the application of Mentimeter in the first lesson were analysed. Based on the results of the analysis, semi-structured interviews were conducted.

The research results show that science teacher candidates most often associate physics with science, mathematics, matter, existence, difficult, natural science, fun and dimension. 25% of the students who responded to the application in the first lesson said that they liked the physics course, 31% did not like the course and 44% were undecided. It was observed that those who liked physics mentioned the joy of understanding as a result of hard work and effort and stated that physics became fun when they solved difficult problems. In the interviews with students who did not like physics, it was observed that the students defined physics as a difficult course. It is noteworthy that most of the students explained the 'difficult' association they expressed about physics in relation to mathematics. In the in-depth interviews conducted on this topic, the recurring associations related to physics were identified as understanding, difficult, formulas, operations and complex.

It can be said that science teacher candidates' associations with physics are closer to the scientific field than to everyday life. Teacher candidates associated the concept of physics with matter, existence and science. However, it was noticed that most of the conversations about physics focused on success in physics courses. This may be due to the fact that teacher candidates encounter the concept of physics more as a course name. It is understood that most teacher candidates relate success in physics courses to success in mathematics. This may be related to the assessment methods of the teachers responsible for physics courses. On the other hand, it is important for teacher candidates to perceive physics as a whole, with a life beyond being a course, for their professional lives. It is known that physics teaching environments in science teacher education institutions are designed to be life-like. It is thought that it would be beneficial to develop and use tools that bring life experiences to the fore in the evaluation stages of physics courses.

Key Words: Physics, science, teacher candidates.

Giriş

Fizik doğayı, olayların neden ve sonuçlarını matematiksel yöntemlerle anlama işidir. Evrende yaşanan olayların anlaşılması için deneysel gözlemler ve ölçümler yapan temel bilim dalıdır (Azar, 2006). Fizik konuları ilgi çekici olsa da araştırma sonuçları fiziğin öğrenciler tarafından "zor" olarak tanımlandığını ortaya koymaktadır (Ekici, 2016; Kessels vd., 2006; Mc Dermott, 1984; Oon & Subramaniam, 2013; Tereci vd., 2018). Öğrenciler zor olarak niteledikleri fizik dersini başarı beklentilerinin düşmesi nedeniyle seçmek istemezler. Bu durum kötü not alma ve dersten kalma gibi korkulara yol açabilmektedir (Kessels vd., 2006). Olumsuz duygular ve korkular öğrencilerin fizikten uzaklaşmasına neden olmaktadır. Bazı çalışmalarda fizik alanında çalışan kadın sayısının az olma nedenleri incelenirken kadınların erken yaşlarda fizik bilimlerine olan ilgilerini kaybettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Hazari vd., 2010).

Türkiye yükseköğretim kurumlarında eğitim alan bireylerin tercihleri incelendiğinde fizik bölümlerine yönelimin azaldığı görülmektedir. Yükseköğretim programlarının merkezi yerleştirme sonuçlarına göre fizik bölümü öğrenci sayıları ve doluluk oranları her geçen yıl azalmaktadır. 2010 yılından sonra kontenjan sayılarıyla birlikte fizik programı sayısı da azalmıştır (Günay vd., 2013). 2016-2020 yıllarında fizik öğretmenliği programları genel kontenjan sayısında azalma gözlenmiştir (Taflı, 2021). Bu eğilim üniversite fizik programlarına olan ilginin azaldığının bir göstergesidir. Benzer durum farklı ülkelerde de gözlenmiştir. Avustralyada üniversite eğitimi alan kişi sayısındaki artışa karşın fizik alanında öğrenim gören öğrenci sayısında düşüş yaşandığı belirtilmiştir (Ian, 2006). Birçok araştırma öğrencilerin fene ve matematiğe ilgisinin azaldığını ortaya koymuştur. Üniversite fizik bölümlerine kayıtların azalmasıyla birlikte akademide ve endüstride ihtiyaç duyulan fizik mezununun bulunmaması endişeye neden olmuştur. Fen bilimlerinde eğitim gören öğrenci oranının azalması nitelikli fen öğretmenlerinin işe alınması konusunda tartışmaları beraberinde getirmiştir (Oon, & Subramaniam, 2013). Bu tartışmalar devam ederken fen bilimleri öğretmen adaylarının fizik dersine yönelik görüşleri ve fizik kavramının zihinlerinde yaptığı çağrışımların tespit edilmesi önemlidir.

Yöntem

Nitel yöntemler bireylerin kişisel ve kolektif sosyal eylemlerini, inançlarını, düşüncelerini ve algılarını tanımlar ve analiz eder (McMillan ve Schumcher, 2006). Bu çalışmada fen bilimleri

öğretmen adaylarının fizik kavramına dair algılarını ve fizik dersine yönelik düşüncelerini tanımlamak için nitel yöntem kullanılmıştır. Katılımcılar bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi Fizik 1 dersine kayıtlı 41 fen bilimleri öğretmen adayından oluşmaktadır. Güz döneminin ilk dersinde katılımcıların fiziğe yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak için iki soru yöneltilmiştir. Katılımcı cevapları Mentimeter uygulaması üzerinden toplanmıştır. Bu verilerin analiz sonuçları bağlamında görüşme soruları oluşturulmuştur. Öğretmen adayları 6-12 kişilik 5 gruba ayrılmıştır. Gruplarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler betimsel analize tabi tutulmuştur.

Bulgular

Bu çalışmada öğretmen adaylarının fizikle ve fizik dersiyle ilgili düşünceleri araştırılmıştır. Önce katılımcılar uygulama üzerinden fizik kelimesinin zihinlerinde yaptığı çağrışımları yazmışlardır. Bunlar Şekil 1'de verilen kelime bulutunda sunulmaktadır. Kelime bulutunda matematik, bilim, doğa, madde, varlık, boyut, zor, eğlenceli kelimeleri dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları fizikle alakalı olarak en çok *matematik* ve *bilim* kelimelerini yazmıştır. Bununla birlikte madde, boyut, ölçüm, kanıt, kavram, formül, SI birim sistemi gibi bilimsel terimler de yazmışlardır.

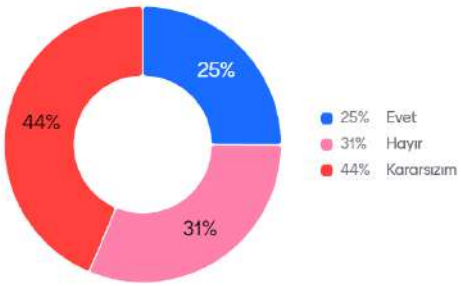
Şekil 1. Katılımcıların fizik kavramıyla ilgili dönütlerinden oluşan kelime bulutu

Bu bulgular bağlamında katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelerde bu kelimelere fizikle alakalı yükledikleri anlamlar sorulmuştur. Katılımcılar çoğunlukla yaşamın fizikle içi içe olduğunu ifade etmişlerdir. Fiziği yaşadığımız evreni ve hayatı anlamanın bir yolu olarak tanımlamışlardır. Öğretmen adaylarından Nalan "*Fizik hayatı anlamlandırma yoludur. Her daim hayatın her anında iç içe olduğumuz bir alandır.*" ifadelerini kullanırken Canan "*Fizik dersi evrenin işleyişini anlamamız adına çok önemli bir derstir. Genel olarak zor olsa da öğrendiklerimiz gündelik hayat bilgileridir. Bu yüzden fizik dersine çok merak ederek katılıyorum.*" demiştir.

Öğretmen adayları tarafından kullanılan kelimelerden dikkat çeken bir diğeri *zor* kelimesidir. Eylem yaptığı açıklamada "*Fizik dersi sayesinde birçok şeyi ifade edip anlamlandırabilme şansımız olduğundan çok yönlü bir ders olduğunu düşünüyorum. Aynı zamanda detaylı bir ders olduğundan anlaması ve ifade edilmesinin zor olduğunu düşünüyorum.*" ifadelerini kullanmıştır. Öğretmen adaylarının fizik dersi bağlamında konuları anlamakta zorlandıklarını belirttikleri görülmektedir. Diğer taraftan fiziği eğlenceli, zevkli olarak niteleyen öğretmen adayları

bulunmaktadır. Burhan bu konuda *"Fizik dersi uygulamalı ve pratik olduğu zaman eğlenceli ve daha öğrenilir, anlaşılır. Fakat iş teorik yüklemeye gelince biraz soyut ve ağır olabiliyor."* demiştir. Öğretmen adaylarının fizikle ilgili söylemlerini daha çok ders deneyimleri üzerinden ifade ettikleri görülmüştür.

Öğretmen adaylarına ilk derste yapılan uygulamada "Fizik dersini seviyor musun?" sorusu da yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar Şekil 2'de sunulmuştur. Şekil 2'de görüldüğü gibi katılımcıların %25'i fizik dersini sevdiğini, %31'i dersi sevmediğini, %44 ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir.



Şekil 2. Öğretmen adaylarının "Fizik dersini seviyor musun?" sorusuna cevapları

Fizik dersini sevmeyen katılımcılarla yapılan görüşmelerde Şeyda *"Aslında fizik dersini severdim. Sonra oluşan nefretle beraber sevmemeye başladım. Yapamadığımı düşünüyorum. Fiziğin formüllere boğan konularını sevmiyorum. Çok karmaşık geliyor."* ifadeleriyle durumu açıklamıştır. Şeyda gibi bazı öğretmen adayları dersi yapamadıkları için sevmediklerini belirtirken Esin *"Fizik dersini sevmediğim için bana karışık ve zor geliyor."* şeklinde açıklama yapmıştır.

Fiziği sevmek konusunda kararsız olan çoğunluk ise düşüncelerinin değişken olduğunu belirtmişlerdir. Emrah *"Her konuda görüşüm aynı olmuyor. Yapmakta zorlandığım konularda fizik zor geliyor, fakat ustalaşınca eğlenceli olabiliyor. Mesela klasik fiziği çok severken elektromanyetik kısmını fazla sevmiyorum. Çünkü benim için önemli olan fiziğin günlük hayattta kullanılabilir olması."* açıklamasını yapmıştır. Açıklamada değişikliğin konunun zorluk derecesine bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar konuyu anladığı zaman derse karşı olumlu duygular beslediğini ancak soru çözme kısmında zorluk yaşadıklarını ve bu şekilde duygularının olumsuza dönüştüğünü belirtmişlerdir. Bu konuda İlkay'ın açıklamaları *"Fizik dersinin yapılabildiği zaman en eğlenceli derslerden biri olduğunu düşünüyorum ama soru çözme kısmında kafam o kadar karışıyor ki bir sonuç bulsam bile onun doğru olduğunu düşünmeyecek durumdayım konular fazla işlem ağırlıklı geliyor laboratuvar kısmında küçük günlük hayat deneyleri olduğu için oldukça keyif alıyorum ama öncelikle çok ezberleri formüller devreye girdiği için korkum oluşuyor ve fizik çalışmaktan hep kaçıyorum."* şeklindedir. Ezel ise meslek seçimi bağlamında düşüncelerinin değiştiğini belirtmiştir. Ezel *"Fizik dersini yapabildiğim kadar seviyorum. Ama biraz zor geliyor. Çok ilgimi çeken bir ders değildi ama bu branşı seçtikten sonra daha çok ilgimi çekti."* şeklinde açıklama yapmıştır.

Fiziği sevdiğini söyleyen öğretmen adayları da sevmeyenler gibi dersi zor olarak nitelemişlerdir. Ancak bu katılımcılar merak duygusuyla birlikte zorluğu aşmak için çok çalışmanın ve sonuca ulaşmanın getirdiği güzel duygulardan bahsetmişlerdir. Gaye *"Öğrenme aşamasında insanı zorlayan çok fazla emek ve sürekli çalışmayı düzenli olmayı gerektiren bir ders. Bu emek ve çaba verildikten sonra hayatı, düzeni anlamayı sağlıyor. Fiziği sevmenin anlamanın zemininde bence merak duygusu olmalı. Merak ettikçe başarı sağlanabilir."* cümleleriyle açıklamıştır durumu. Oya ise *"Fizik dersi zor bir ders gibi görünse de formüllerini ve olayların mantığını düzgün anlayınca*

öğrenmesi gittikçe eğlenceli olan bir ders." ifadeleriyle dersi anladıkça eğlenceli bir hale geldiğinden sözetmiştir.

Öğretmen adayları soru çözümleri, formüller bağlamında fizikle matematik arasındaki ilişkiye değinmişlerdir. Banu fiziği tanımlarken *"Matematiği kullanarak oluşan bir bilim dalı. Dili matematik de diyebiliriz."* ifadelerini kullanmıştır. Fiziği seven Saniye *"(Fizik) Genel olarak zevkli sayılarla uğraşmayı seviyorum. Formüllerin genel mantığını anlayınca zevkli."*, derken kararsızlardan Esen *"Fizik dersinde çok zorlanıyorum. Formülleri iyice sindirebilirsem çözebiliyorum. Bazı sorularda kalem oynatamıyorum."* şeklinde açıklama yapmıştır. Fizik dersini sevmeyen Selma ise *"Fizik dersi formüllerin çoğunluğu sebebiyle gözümüzü korkutuyor. Aslında korkmamız bu dersi yapmamızı engelliyor."* ifadelerini kullanmıştır. Berna *"Fizik dersine gelecek olursak arada matematik ve işlemsel kısımları hoşuma gidiyor. Konuyu anlayıp yapabildiğimde eğlenceli bile oluyor."* ifadeleriyle fizik dersine karşı duygularını matematikle bağlantılı olarak belirtiyor.

Tartışma ve Sonuç

Bulgular fen bilimleri öğretmen adaylarında fiziğin en çok bilim, matematik, madde, varlık, zor, doğa bilimi, eğlenceli ve boyut çağrışımları yaptığını göstermektedir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının fiziğe dair söylemlerinin günlük yaşamdan çok bilimsel alana yakın olduğu söylenebilir. Katılımcıların fizikle ilgili söylemlerini bilimsel bir dille ifade etmeleri önemlidir. Bu sonuç katılımcıların öğretmen adayı oldukları göz önüne alındığında anlamlıdır. Katılımcıların fiziği, evreni ve yaşamı anlamakla bağdaştırması beklenen bir durumdur. Öğretmen adayları fizik kavramını madde, varlık, doğa bilimi ile ilişkilendirmiştir. Öğretmen adaylarının fiziği bir ders olmanın ötesinde yaşamla bir bütün olarak algılamaları meslek hayatları için önemlidir. Diğer taraftan fizik üzerine yapılan konuşmaların çoğunun fizik dersi başarısına odaklandığı fark edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının fizik kavramıyla daha çok bir ders ismi olarak karşılaşmalarından kaynaklanabilir.

Bazı katılımcılar fiziği anlamadıkları ve yapamadıkları için fiziği sevmediklerini bazıları da fiziği sevmedikleri için yapamadıklarını belirtmişlerdir. Fizik dersi konularını anlamakta zorlanma, yapamama ve fiziği sevmemek arasında neden sonuç bağlantılarının çift yönlü olduğu söylenebilir.

Fiziği sevenlerin çok çalışma ve çaba sonucu anlamanın verdiği mutluluktan bahsettiği, zor soruları çözdükçe fiziğin eğlenceli hale geldiğini belirttiği görülmüştür. Fiziği sevmeyen öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde fiziği zor bir ders olarak tanımladıkları görülmüştür. Bu bulgu Ekici (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Çalışmaya göre akademik başarıları yüksek olan ve olmayan öğrencilerin algısı fizik dersinin zor olduğu yönündedir. Angell ve arkadaşları (2004) öğrencilerin fiziği ilginç bulsa da zorlayıcı olduğunu ve yoğun çaba gerektirdiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Katılımcıların çoğunun fiziğe dair ifade ettikleri 'zor' çağrışımını matematikle bağlantılı olarak açıklamaları dikkate değerdir. Bu konuda derinlemesine yapılan görüşmelerde fiziğe dair tekrar eden çağrışımlar anlamak, zor, formüller, işlem ve karmaşık olarak tespit edilmiştir.

Literatürde fizik öğretmenlerinin öğrencilerin zayıf matematik becerilerinden şikayet ettiği buna karşın öğrencilerin bunu büyük bir sorun olarak görmediği belirtilmiştir (Angell vd., 2004). Mevcut çalışma bulgularında çoğu öğretmen adayının fizik dersi başarısını matematik başarısına bağladığı anlaşılmaktadır. Bu durum fizik dersinden sorumlu öğretim

elemanlarının değerlendirme yöntemleriyle alakalı olabilir. Fen bilimleri öğretmeni yetiştiren kurumlarda fizik öğretim ortamlarının yaşamla ilişkili olarak tasarlandığı bilinmektedir. Fizik derslerinin değerlendirme aşamalarında yaşam deneyimlerini ön plana çıkaracak araçların geliştirilmesinin ve kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Angell, C., Guttersrud, Ø., Henriksen, E. K., & Isnes, A. (2004). Physics: Frightful, but fun. Pupils' and teachers' views of physics and physics teaching. *Science education*, *88*(5), 683-706.

Azar, A. (2006). *Genel fizik*. Lisans Yayıncılık.

Çermik, H. (2020). From the Perspectives of High School Students: Difficulties in the Process of Learning Physics. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, *5*(9), 793-822.

Ekici, E. (2016). Why do I slog through the physics? Understanding high school students' difficulties in learning physics. *Journal of Education and Practice*, *7*(7), 95-107.

Günay, D., Günay, A., & Atatekin, E. (2013). Türkiye'de temel bilimlerde sarsılış: Ülkenin sarsılışı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2*, 85-96.

Hazari, Z., Sonnert, G., Sadler, P. M., & Shanahan, M. C. (2010). Connecting high school physics experiences, outcome expectations, physics identity, and physics career choice: A gender study. *Journal of research in science teaching*, *47*(8), 978-1003.

Ian, R. D. (2006). Science at the crossroads? The decline of science in Australian higher education/R. Dobson Ian. *Tertiary Education and Management*, *12*, 183-195.

Kessels, U., Rau, M., & Hannover, B. (2006). What goes well with physics? Measuring and altering the image of science. *British Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 761-780.

Kurki-Suonio, K. (2011). Principles supporting the perceptional teaching of physics: A "practical teaching philosophy". *Science & Education*, *20*, 211-243.

Mc Dermott, L.C. (1984). Research on conceptual understanding in mechanics. *Physics Today, 37*(7), 24-32.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). Pearson.

Oon, P. T., & Subramaniam, R. (2013). Factors influencing Singapore students' choice of Physics as a tertiary field of study: A Rasch analysis. *International Journal of Science Education*, *35*(1), 86-118.

Taflı, T. (2021). Türkiye'deki Fen Bilimleri Öğretmenliği Programlarının Genel Durumlarının ve Atama Sayılarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (46), 262-280.

Tereci, H., Karamustafaoğlu, O., & Sontay, G. (2018). Manyetizma konusunda tahmin-gözlem-açıklama stratejisine dayalı alternatif bir deney etkinliği ve fizik öğretmenlerinin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(1), 1-20.

Türkiye'de "Zihinsel Engel ve Spor" İle İlgili Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Derlenmesi

Doç. Dr. İzzet Karakulak

Mardin Artuklu Üniversitesi

Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencisi Hadi Aktaş

Mardin Artuklu Üniversitesi

Doç. Dr. Ender Eyuboğlu

Bartın Üniversitesi

Doi: 10.5281/zenodo.14714983

Özet

Bu çalışma ülkemizde zihinsel engelliler le ilgili yapılan lisansüstü çalışmaları derlenmesi amacıyla yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda YÖKTEZ veri tabanında zihinsel engel ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalar içerisinden konusu spor olan ve son beş yılda yayınlanan 26 çalışma incelenmiştir. Araştırmada "derleme yöntemi" tercih edilmiştir. Araştırmalar sonucu elde edilen bilgiler, sonuçlar ve araştırma çıktıları alan uzmanlarınca değerlendirilmiştir. Derleme çalışması ile zihinsel engelliler ile ilgili yapılan çalışmalarda spor etkinliklerin bireyler üzerinde etkisine bakılmıştır. Yapılan çalışmalarda spor etkinliklerine katılan grupların spor etkinliklerine katılmayan gruplar arasında anlamlı farkların olduğu görülmüştür. Çalışma sonuçlarına baktığımızda düzenli sporun, zihinsel engelli bireylerin spor faaliyetlerine katılımındaki farkındalık, yaşam kalitesi, motor beceriler ve sosyal katılımları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Çalışmalar, bu bireylerin fiziksel ve psikososyal sağlığını iyileştirmede sporun önemli bir araç olduğunu görülmektedir. Aynı zaman da eğitmenlerin ve öğrencilerin bu bireylerle spor etkinliklerinde ön yargılardan bağımsız bir şekilde etkileşimde bulunması, denemesi onların farkındalık seviyelerini yükseltmekte ve tutumlarını pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca ülkemizde yapılan çalışma sayısının oldukça yetersiz olduğu, farklı alanlarda da zihinsel engelliler ile ilgili çalışmaların artması gerektiği kanısına varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: zihinsel engel, spor, yaşam kalitesi

Compilation of Postgraduate Studies on "Mental Disabilities and Sports" in Turkey

Abstract

This study was conducted to compile postgraduate studies on mentally disabled people in our country. As a result of the research, 26 postgraduate studies on intellectual disability in the YÖKTEZ database, the subject of which was sports and published in the last five years, were examined. "Compilation method" was preferred in the research. The information, results and research outputs obtained as a result of the research were evaluated by experts in the field. The compilation study examined the effects of sports activities on individuals in studies on mentally disabled people. Studies have shown that there are significant differences between groups that participate in sports activities and groups that do not participate in sports activities. When we look at the results of the study, it shows that regular sports have positive effects on the awareness, quality of life, motor skills and social participation of mentally disabled individuals in their participation in sports activities. Studies show that sports are an important tool in improving the physical and psychosocial health of these individuals. At the same time, it has been observed that instructors and students interacting with these individuals in sports activities, free of prejudices, and trying them out increases their awareness levels and affects their attitudes positively. In addition, it has been concluded that the number of studies conducted in our country is quite insufficient and that studies on mentally disabled people should be increased in different fields.

Keywords: intellectual disability, sports, quality of life

GİRİŞ

Her ebeveyn, doğal olarak sağlıklı çocuklar dünyaya getirmek ister. Ancak, her zaman her şey planlandığı gibi gitmez. Doğum öncesi, doğum sırasında veya doğum sonrasında meydana gelen komplikasyonlar, bireylerde kalıcı hasarlara yol açabilir. Bu durumda bireyler engelli olarak tanımlanır ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından şu şekilde açıklanır: Engelli bireyler, "İşlevsellik, yeti kaybı ve sağlık açısından, bedensel, duyusal, zihinsel, işlevsel ve ruhsal farklılıkları nedeniyle; toplumsal tutumlar ve tercihler sonucu, yaşamın birçok alanında kısıtlamalar yaşayan kişilerdir." WHO'ya göre engellilik, "Beyin felci, Down sendromu ve depresyon gibi sağlık sorunlarına sahip bireylerin, olumsuz tutumlar, erişilemeyen kamu binaları, ulaşım zorlukları ve sınırlı sosyal destekle karşılaşmaları durumunda ortaya çıkan olumsuz koşullar" olarak tanımlanır. Ülkemizde engelli tanımı, 5378 Sayılı Özürlü Kanununa göre şu şekilde belirlenmiştir: Doğum öncesi, doğum anı veya doğum sonrası, herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duyusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybeden, toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılama zorlukları yaşayan, korunma, bakım, rehabilitasyon ve danışmanlık gibi alanlarda destek hizmetlerine ihtiyaç duyan bireylerdir.

Zihinsel engelli bireyler, toplumun geniş bir kesimini oluşturan ve çeşitlilik açısından büyük bir değere sahip olan bireylerden oluşmaktadır. Zihinsel engel, bireyin bilişsel işlevlerinde belirgin bir düşüklük ya da kısıtlılık olduğu durumlarda kullanılan bir terimdir. Bu durum, genellikle zekanın normal gelişim gösteren bireylerin altında olması ya da günlük yaşam aktivitelerini yerine getirmede güçlükler yaşanması ile tanımlanır(ifade edilir). Zeka seviyesi, genellikle IQ testleri ile ölçülür ve belirli bir seviyenin altında olduğunda zihinsel engel tanısı

konulur (Eripek & Vuran, 2009). Bu seviye genellikle 70 veya daha düşük olarak belirlenir. IQ testleri, zihinsel engel tanısında önemli bir araçtır ancak tek başına yeterli değildir. Çünkü bireyin günlük yaşam aktivitelerini yerine getirmede yaşadığı zorluklar da değerlendirmeye alınması gerekir. Her insanın bir engelli adayı olabileceği unutulmamalıdır. Zihinsel engelli bireyler, tipik olarak otizm spektrum bozukluğu, Down Sendromu, entelektüel bozukluklar, nöro-gelişimsel bozukluklar ve benzeri durumlarla tanımlanmaktadır. Her insanın doğum sonrası zihinsel engelli birey adayı olabileceği belirtilmektedir. Bu durum, genetik ve çevresel faktörlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Örneğin, prenatal dönemde yaşanan komplikasyonlar, doğum sonrası travmatik olaylar, genetik hastalıklar ve çeşitli nedenler zihinsel engel riskini artırabilmektedir. Ancak, zihinsel engellilik genellikle çocukluk döneminde fark edilir ve tanı konulur. Erken tanı ve uygun desteklerle zihinsel engelli bireylerin yaşam kalitesi artırılabilir ve potansiyelleri daha iyi şekilde değerlendirilebilir. Zihinsel engelli bireylerle diğer engel türleri arasındaki farkları daha detaylı olarak incelediğimizde, her bir engel türünün kendine özgü özellikleri ve etkileri olduğunu görebiliriz (Bayazıt, 2006). Bu farklılıklar, bireylerin gereksinimlerine uygun destek hizmetlerinin ve tedavi yöntemlerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Fiziksel engellilik, duyu engelliliği ve otizm spektrum bozukluğu gibi diğer engel türleri, zihinsel engelli bireylerle karşılaştırıldığında farklılık gösterir ve bu farklılıkların yapılacak çalışmalarda dikkate alınması gerekmektedir (Maenner ve Ark., 2023).

Diğer engel türlerinden zihinsel engelli bireyleri ayıran bazı önemli özellikler şunlardır:

1. Bilişsel Yetenekler: Zihinsel engelli bireyler, genellikle bilişsel becerilerde belirgin kısıtlılıklar yaşarlar. Bellek, dikkat, dil gelişimi ve problem çözme gibi alanlarda güçlükler yaşayabilirler.

2. Sosyal ve İletişim Becerileri: Otizm spektrum bozukluğu olan zihinsel engelli bireylerde sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde belirgin farklılıklar görülebilir. Göz teması kurma, jest ve mimikleri anlama gibi becerilerde zorluklar yaşayabilirler (Sucuoğlu, 2010).

3. Bağımsızlık Seviyesi: Zihinsel engelli bireyler genellikle günlük yaşam aktivitelerinde bağımsızlık düzeylerinde kısıtlılıklar yaşarlar. Temel yaşam becerilerini öğrenme ve uygulama süreçlerinde destek ihtiyacı duyabilirler (Maenner ve Ark., 2023)

Bu özellikler, zihinsel engelli bireylerin günlük yaşamlarını etkileyen temel alanlardır. Her bireyin kendine özgü yetenekleri ve zorlukları olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla, bireylerin gereksinimlerine uygun destekler sağlanarak potansiyellerini geliştirmeleri ya da var olan potonsiyellerini kullanma fırsatı verilmesinin önemli olduğu unutulmamalıdır (Sucuoğlu, 2010).

Dünya çapında yapılan özel olimpiyatlar ve benzeri uluslararası organizasyonlar, zihinsel engelli bireylerin spor yoluyla kendilerini ifade edebilecekleri ve başarı duygusunu tadabilecekleri önemli fırsatları beraberinde getirmektedir. Dünyada zihinsel engellilere ilişkin farkındalıkların artması benzer organizasyonların artmasını sağlamıştır. Özel Olimpiyatlar, dünya genelinde milyonlarca zihinsel engelli bireyin sporla tanışmasını sağlamakta ve onların toplum içindeki görünürlüklerini artırarak varlıklarını hatırlatma fırsatı göstermektedirler. Dünyada var olan bu faaliyetler, sadece spor yapma fırsatı sunmakla kalmayıp, aynı zamanda zihinsel engelli bireylerin liderlik becerilerini geliştirme ve topluma daha aktif katılım sağlama fırsatları da beraberinde getirmektedir (Weiss, 2008).

Spor, çeşitli amaçlarla yapılan ve araç-gereçlerle desteklenebilen bir faaliyettir. Önceden belirlenen ve kabul edilen kurallara göre değişkenlik gösterir ve uyum sağlar, böylece performansı geliştirir. Egzersiz, az ya da çok dakiklik ve incelik gerektiren beden hareketlerinden oluşur. Bu hareketler, doğrudan kendisinden zevk alınan, eğlenceli ve hatta dinlendirici bir etkinliktir ve genellikle belirli kurallara uyarak yapılır. Rekabetçi bir tarzda olabilir veya olmayabilir. Eğer rekabetçi bir stil benimsendiyse, bu insanların ilgisini ve performansını artırır (Harmandar, 2004). Spor, kişinin zamanla geliştirdiği yeteneklerini belirli kurallar çerçevesinde bir araç kullanarak veya araçsız olarak, bireysel ya da grup halinde, boş zamanları değerlendirmek veya günün büyük kısmını kapsayacak şekilde yaparak, kişinin sosyalleşmesine, ruhsal ve fiziksel gelişimine olanak sağlayan rekabetçi, dayanışmacı ve kültürel bir kavram" olarak tanımlanmaktadır (İnal, 2003). Sporla ilgili çeşitli aktivitelere katılım, zihinsel yetersizliği olan bireylerin temel gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (İlhan, 2008). Bu bağlamda, zihinsel yetersizliği olan bireylerin bilişsel ve fiziksel gelişimlerinin desteklenmesinde sporun önemli bir rol oynadığı gözlemlenmektedir (Vogt ve ark., 2012). Ayrıca, sporun engelli bireyler için rehabilitasyon aracı olarak yaygın bir şekilde kullanıldığı bilinmektedir (Yetim, 2014; Koparan, 2003).

Bu araştırmanın amacı 2020- 2024 yılları arasında Türkiye'de "Zihinsel engel ve spor" ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesidir. Bu derleme çalışması ile zihinsel engelliler için sporun önemi, bu bireylerin spor yoluyla nasıl güçlendirilebileceği ve bu alanda gerçekleştirilen başarılı uygulamalar üzerinde durulması amaçlanmaktadır. Düzenli egzersizlerin, Sporun, zihinsel engelli bireyler için sunduğu fırsatlar ve karşılaşılan zorluklar, literatür taramaları ve örnek olay incelemeleri ile detaylandırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, sporun zihinsel engelli bireylerin yaşam kalitesine olan katkıları hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ele alınarak kapsamlı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, zihinsel engelli bireylerin spor faaliyetlerine katılımlarını artırmak için önerilen stratejiler ve politikalar hazırlanmasında farkındalıkların artırılmasının sağlanması da amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada "derleme yöntemi" tercih edilmiştir. Geleneksel derleme belirli bir konuda yayınlanmış iki veya daha fazla çalışmaya bakarak sonuçları, çıktıları ve değerlendirmeleri sentezleyen ve sentezlediği bu bilgileri aktaran bir yöntemdir. Farklı kaynaklardan ve farklı şekillerde elde edilen bilgilerin, belirli bir yöntem olmaksızın, genellikle alanında yetkin kişilerce bir araya getirilerek oluşturulan akademik çalışmalardır (Burns ve Grove, 2009; Gerrish ve Lacey, 2010; Moule ve Goodman, 2009).

Veri Toplama Süreçleri

Arama yapılırken YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılmıştır. Arama da ' Zihinsel Engel' aranacak ana terim olarak belirlenmiştir. Bu terim ile yapılan aramada 413 lisansüstü çalışma bulunmuştur. Derleme konusu zihinsel engel ve spor alanı olarak belirlendiğinden konu alanı spor olarak daraltılmıştır. Son beş yılda yapılan (2020-2024) ' Zihinsel engel' teriminin geçtiği ve konusu spor olan 26 adet çalışmaya rastlanmıştır. Araştırma kapsamında Yükseköğretim Kurulu Tez Dokümantasyon Merkezine kayıtlı 26 çalışmanın 2'si doktora ve 24'ünün yüksek lisans tezi olduğu görülmüştür.

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilen veriler tablolarla görselleştirilip ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Tablo 1. Zihinsel engel ve spor ile ilgili tezlerin yazıldığı yıllar ve türlerine göre dağılımları

Yıllar	Yüksek Lisans	Doktora	Tıpta Uzmanlık
2020	5	1	0
2021	7	0	0
2022	9	0	0
2023	2	1	0
2024	1	0	0
Toplam	24	2	0

Tablo 1 incelendiğinde son 2 yılda yapılan akademik çalışmalarda büyük bir düşüş olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Zihinsel engel ve spor ile ilgili tezlerin konu dağılımları

Konu	Çalışma Sayısı
Sporun Fiziksel Etkileri	11
Sosyal Katılımın Etkisi	6
Psikolojik Faydalar	5
Eğitim ve Spor	4

Tablo 2 incelendiğinde derlemeye konu olan çalışmaların 4 başlıkta toplandığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak zihinsel engelli bireylerde sporun fiziksel etkileri üzerine olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Zihinsel ve engel, spor ile ilgili tezlerin hedef kitle dağılımları

Hedef Kitle	Çalışma Sayısı
Zihinsel engelli birey	14
Zihinsel engelli bireye sahip ebeveyn	6
Zihinsel engelli bireyle çalışan eğitimci	6

Tablo 3 tablo incelendiğinde yapılan çalışmaların büyük bir kesiminin zihinsel engelli bireylere yönelik olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Zihinsel ve engel, spor ile ilgili tezlerin üniversite ve niteliklerine göre dağılımı

Üniversite	**Çalışma Sayısı**	**Araştırma Türü**
Atatürk Üniversitesi	1	Yüksek Lisans Tezi
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	1	Yüksek Lisans Tezi
Düzce Üniversitesi	1	Doktora Tezi
Erciyes Üniversitesi	1	Yüksek Lisans Tezi
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	1	Yüksek Lisans Tezi
Giresun Üniversitesi	2	Yüksek Lisans Tezi
Hacettepe Üniversitesi	1	Doktora Tezi
İnönü Üniversitesi	2	Yüksek Lisans Tezi
İstanbul Gelişim Üniversitesi	1	Yüksek Lisans Tezi
K.Maraş Sütçü İmam Üniversitesi	1	Yüksek Lisans Tezi
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1	Yüksek Lisans Tezi
Malatya İnönü Üniversitesi	3	Yüksek Lisans Tezi
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1	Yüksek Lisans Tezi
Muş Alparslan Üniversitesi	1	Yüksek Lisans Tezi
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	Yüksek Lisans Tezi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2	Yüksek Lisans Tezi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	Yüksek Lisans Tezi
Selçuk Üniversitesi	2	Yüksek Lisans Tezi
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2	Yüksek Lisans Tezi
Toplam	26	

Tablo 4 Zihinsel ve engel, spor ile ilgili en çok çalışmanın, Malatya İnönü Üniversitesinde yapıldığı, Doktora çalışmalarının da sadece Düzce ve Hacettepe Üniversitelerinde yapıldığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu derlemeye çalışması, zihinsel engelli bireylerin spor etkinliklerine katılımı ve bu katılımın etkileri üzerine yapılan araştırmaları incelemiştir. Bu derleme ile incelenen çalışmalar, zihinsel engelli bireylerin spor ve fiziksel aktivitelerle olan ilişkisini ve bu aktivitelerin bireyler üzerindeki etkilerini detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Spor etkinlikleri, zihinsel engelli bireylerin fiziksel sağlığını, motor becerilerini, sosyal becerilerini ve genel yaşam kalitelerini iyileştirmede önemli bir araç olarak görüldüğü ve bu bireylerle çalışan eğitmenlerin ve antrenörlerin tutum ve farkındalık düzeyleri de bu süreçte kritik bir öneme sahip olduğu araştırmalarda ortaya konulmaktadır. Dolayısıyla yapılan araştırmaların genel olarak zihinsel engelli bireylerin yaşam kalitelerine olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu görmekteyiz. Bu sonuç bulgular ile de desteklenmektedir. Bulgular, zihinsel engelli bireylerin spor faaliyetlerine katılımının farkındalık, yaşam kalitesi, motor beceriler ve sosyal katılım üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Çalışmalar, bu bireylerin fiziksel ve psikososyal sağlığını iyileştirmede sporun önemli bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Zihinsel engelli bireylerin spor etkinliklerine katılımı, hem bireylerin fiziksel ve mental sağlığını iyileştirirken hem de toplumun bu bireylerle ilgili farkındalığı artırmasına yardımcı

olduğu görülmektedir. Çalışmalarda görüldüğü üzere, eğitmenlerin ve öğrencilerin bu bireylerle spor etkinliklerinde ön yargılardan bağımsız bir şekilde etkileşimde bulunması, denemesi onların farkındalık seviyelerini yükseltmekte ve tutumlarını pozitif yönde etkilemektedir. Spor etkinliklerine aynı zamanda zihinsel engelli bireylerin sosyal becerilerini geliştirdiği ve aile ilişkilerini olumlu yönde etkilediği de söylenebilmektedir. Çalışmalar, zihinsel engelli bireylerin spor etkinliklerine katılımında cinsiyet, yaş, eğitim durumu, gibi demografik faktörlerin de rol oynadığını gözden kaçırılmaması gereken önemli bir husustur. Demografik faktörlerde özellikle kadınların farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması, bu alanda cinsiyet temelli yaklaşımların önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, eğitmenlerin ve antrenörlerin deneyimlerinin, zihinsel engelli bireylerin spor etkinliklerine katılımına yönelik tutumlarını pozitif anlamda artırmıştır. Derleme çalışmasında fark edilen bir diğer önemli husus yapılacak etkinliklerde bireysel farklılıklara dikkat edilerek planlama ve hazırlıkların yapılmasıdır.

Zihinsel engelli bireylerin spor etkinliklerine katılımı, bireysel ve toplumsal düzeyde pek çok fayda sağlamaktadır. Bireysel düzeyde, spor faaliyetleri fiziksel sağlık, motor beceriler ve yaşam kalitesini artırmaktadır. Toplumsal düzeyde ise, bu bireylerin spor etkinliklerine katılımı toplumsal farkındalığı ve kabulü artırmaktadır. Çalışmalarda, özellikle zihinsel engelli bireylerle spor etkinliklerinde yer alan öğrenciler ve eğitmenlerin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, kadınların erkeklere göre daha yüksek farkındalık seviyelerine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma konusu olan akademik çalışmalarda son Son iki yılda yapılan belirgin bir düşüş yaşanması, çeşitli faktörlerin bir sebebi olarak doğmuş olabilir. Akademik açıdan araştırma konusu ile ilgili 2022 yılında en üst seviyeye ulaşan üretkenlik, 2024 yılına gelindiğinde ciddi bir gerileme olduğu görülmektedir. Araştırma konusu ile ilgili çalışma sayısının düşme nedenleri arasında pandemi sonrası akademik dünyada yaşanan değişimler, finansal kısıtlamalar ve araştırma konuların da önceliklerin değişmesi gibi faktörler sayılabilir. Bu durum, araştırma ve eğitim politikalarının gözden geçirilmesi gerektiği gerçeğini tekrar göz önüne sermektedir. Ayrıca, doktora tezlerinin sayısının yüksek lisans tezlerine oranla daha az olması, doktora düzeyindeki araştırmaların daha uzun süre ve daha yoğun emek istemesi, kaynakların kısıtlılığı, farkındalıkların daha az olması gibi nedenler sayılabilinir. Yine de bu durum, yüksek lisans düzeyindeki akademik canlılığın göstergesi olarak olumlu bir işaret olarak görülmektedir.

Derlenen çalışmaların büyük bir kısmında zihinsel engelliler doğrudan hedef kitle olarak ele alınırken az da olsa bazı çalışmalarda zihinsel engelli bireylerin aileleri, onlarla ilgilenen eğitimcileri ele aldıkları görülmektedir. Bu sayısı nispeten az olan araştırma kitlelerinin gelecek araştırmalara konu olması açısından yol gösterici olabilir. Zihinsel engelli bireylerin ailelerinin ve eğitimcilerin, zihinsel engelli bireylerin yaşamlarındaki kritik rollerini göz önünde bulundurarak, bu gruplara yönelik daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Bu tür araştırmalar, ailelerin ve eğitimcilerin ihtiyaçlarını ve zorluklarını daha iyi anlamayı sağlayarak, destek mekanizmalarının geliştirilmesine yardımcı olabilir. Zihinsel engelli bireylerin daha iyi entegrasyonunu ve yaşam kalitelerinin artırılmasını için gelecekte yapılacak araştırmalarda, zihinsel engelli bireyler ve onların yakın çevresi üzerine daha geniş kapsamlı ve çeşitli araştırmalar yapılması gerekmektedir. Akademik çalışmaların bu alandaki eksiklikleri gidermeye yönelik olması, hem bireylerin hem de toplumun genel refahı için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, politika yapıcılar, araştırmacılar ve eğitim kurumları, zihinsel engelli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik daha kapsamlı ve multidisipliner yaklaşımlar geliştirmelidir.

Bu derleme çalışmasında öneriler 3 farklı başlıkta aktarılmıştır.

1. Eğitim ve Farkındalık Programları:

Zihinsel engelli bireylerin spor etkinliklerine katılımını teşvik etmek amacıyla öğretmenler, antrenörler ve spor bilimleri öğrencileri için kapsamlı farkındalık ve eğitim programları hazırlanmalıdır. Bu programlar, zihinsel engelli bireylerle çalışmanın önemi ve yöntemleri hakkında ayrıntılı bilgiler içermelidir. Toplum genelinde farkındalığı artırmak amacıyla kampanyalar ve bilgilendirme faaliyetleri ivedilikle hazırlanılarak uygulanmalıdır. Medya ve sosyal medya araçları kullanılarak geniş kitlelere ulaşılabilme adına kullanılmalıdır.

2. Spor Etkinliklerine Erişimin Artırılması:

Zihinsel engelli bireylerin spor etkinliklerine katılımını kolaylaştıracak altyapı ve olanaklar sağlanmalıdır. Spor salonları, yüzme havuzları ve diğer spor tesisleri erişilebilir hale getirilmelidir. Aileler, çocuklarının spor etkinliklerine katılımını desteklemeleri için bilgilendirilmeli ve teşvik edilmelidir. Ailelere yönelik eğitim programları düzenlenebilir.

3. Araştırma ve İzleme:

Zihinsel engelli bireylerin spor etkinliklerine katılımı ve bu katılımın etkilerini izlemek ve değerlendirmek adına daha fazla çalışma yapılmalıdır. Yapılan bu çalışmalar saha uygulamalarında kendini göstermelidir.

Kaynakça

Bayazıt, B. (2006). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Eğlenceli Atletizm Antrenman Programının Psikomotor Özelliklere Etkisi. Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi,

Brouwer,A, Ahlborg U G, Van den Berg, M, Birnbaum L S, Boersma E R, Bosveld B, Huisman M, (1995). Functional aspects of developmental toxicity of polyhalogenated aromatic hydrocarbons in experimental animals and human infants. European Journal of Pharmacology: Environmental Toxicology and Pharmacology, 293(1), 1-40.

Çetinkaya Ç, (2010). 19. ve 20. Yüzyıllarda Avrupa'da Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Tarihi. ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 51-62.

Çoban E, (2003). Tıbbi Eğitsel Yaklaşımla Zihinsel Engel Okyanusun Kıyısı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Eripek, S., & Vuran, S. (2009). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. Ankara: Kök Yayıncılık.

İlhan, E., & Esentürk, O. (2015). Zihinsel engelli bireylerde sporun etkilerine yönelik farkındalık ölçeği. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*.

Lewis R. B., Doorlag, D. H. (1999). Teaching special students in general education classrooms. New Jersey: Merrill, an imprint of Prentice Hall.

Maenner, M., Warren, Z., & Williams, A. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network.

Özsoy S.A., Özkahraman, Ş. ve Çallı, F., (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. Aile ve Toplum Dergisi, 69–77.

Savucu, Y., Sirmen, B., İnal, S., Karahan, M., & Erdemir, İ. (2006). Zihinsel engelli bireylerde basketbol antrenmanının fiziksel uygunluk üzerine etkilerinin belirlenmesi. Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 20(2), 105-113.

Sucuoğlu, B. (2010). Zihinsel Engellilerin Özellikleri. Ankara: Kök Yayıncılık.

Schaetzel, K., Peyton, J. K., & Burt, M. (2007). Professional development for adult ESL practitioners: Building capacity. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Schmidt. R.A. (1991). Motor Learning and Performance. Human Kinetiks Books. Champaing: 18- 24.

Türkiye'de Rekreasyon ve Spor ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların Derlenmesi

Doç. Dr. İzzet Karakulak
Mardin Artuklu Üniversitesi

Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencisi Ezindar Yıldırım
Mardin Artuklu Üniversitesi

Doç. Dr. Ender Eyuboğlu
Bartın Üniversitesi

Doi: 10.5281/zenodo.14714989

Özet

Bu araştırmada Türkiye'de rekreasyon ve spor ile ilgili yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenerek derlenmiştir. Ulusal tez merkezi üzerinden 32 tez çalışması elde edilmiştir. Bu çalışmaların 4 tanesi doktora, 1 tanesi bilim uzmanlığı tezi ve 27 tanesinin yüksek lisans tezi olduğu görülmüştür ancak bu tez çalışmalarından 2 yüksek lisans ve 1 doktora tezine ulaşılamamıştır. Tez derleme çalışmamız 25 yüksek lisans, 1 bilim uzmanlığı ve 3 doktora tezi üzerinden yapılmıştır. Toplamda 29 lisansüstü çalışma incelenmiştir. Bu çalışmaların 24 farklı üniversitede yapıldığı belirlenmiştir. Bu üniversitelerden Selçuk Üniversitesi 3 tez ile en çok çalışmayı yapan üniversite olmuştur. Ayrıca son yıllarda çalışmaların sayısının arttığı tespit edilmiştir. En çok tez çalışması yapılan yıl 5 tez ile 2023 yılı olduğu görülmüştür. Ancak çalışmaların artmasının rekreasyon ve spor aktiviteleri için daha faydalı olacağı düşülmektedir. Ayrıca çalışma grubu olarak en çok öğrenciler üzerinde çalışma yapıldığı görülmektedir bu yüzden farklı gruplar üzerinde çalışmalar yapılması toplum için daha yararlı olabilir.

Anahtar Kelimeler: rekreasyon, spor, lisansüstü

Compilation Of Graduate Studies on Recreation and Sports in Turkey

Abstract

In this research, the graduate studies related to recreation and sports in Turkey were compiled by examining. 32 Thesis studies have been obtained through the national thesis center. It was found that 4 of these studies were doctoral, 1 was a science specialty thesis and 27 were master's theses, but 2 master's and 1 doctoral theses could not be reached from these thesis studies. Our thesis review study was conducted over 25 master's degrees, 1 science specialty and 3 doctoral theses. A total of 29 graduate studies were examined. It was determined that these studies were conducted at 24 different universities. Of these universities, Selcuk University has been the university that has done the most work with 3 theses. It has also been

found that the number of studies has increased in recent years. It has been seen that the year in which the most thesis studies were conducted was 2023 with 5 theses. However, it is assumed that increasing the studies will be more beneficial for recreation and sports activities. In addition, it is observed that the most work is done on students as a study group, so it may be more useful for society to conduct studies on different groups.

Keywords: recreation, sports, postgraduate

GİRİŞ

Rekreasyon, insanların boş zamanlarında yaptıkları boş etkinlikleri ifade eden bir kavramdır ve insanın çalışma saatleri dışındaki boş zamanında katıldığı faaliyetlerle ilgilidir. Boş zamanın günlük, hafta sonları, yıllık izinler ve daha uzun tatiller ile emeklilik gibi dönemlerinde birçok alanda yapılan ve çok çeşitliliği olan aktiviteler söz konusudur. İnsanın, yoğun çalışma yükü, rutin hayat tarzı veya olumsuz çevresel etkilerden tehlikeye giren veya olumsuz etkilenen bedeni ve ruhi sağlığını tekrar elde etmek korumak veya devam ettirmek aynı zamanda zevk ve haz almak amacıyla, kişisel doyum sağlayacak, tamamen çalışma ve zorunlu ihtiyaçlar için ayrılan zaman dışında kalan bağımsız ve bağlantısız boş zaman içinde, isteğe bağlı ve gönüllü olarak ferdi veya grup içinde seçerek yaptığı etkinliklere rekreasyon denir (Karaküçük, 2014).

Spor, isteğe bağlı olarak yapılan egemen değerler ve normların damgasını vurduğu bedensel hareketlerdir. Spor, bireyin beden ve ruh sağlığının geliştirilmesi, belli kurallara göre rekabet ölçüleri içinde mücadele etme, heyecan duyma, yarışma ve üstün gelme ve gerçek anlamda başarı gücünün arttırılması kişisel açıdan ve en yüksek noktaya çıkarılması yolunda gösterilen yoğun çabalardır (Öpözlü, 2006). Spor, insan ruhundaki mücadele ve başarma azminin tabiat ve sosyal yapı ile karşılıklı ilişki kurmak suretiyle, sistemli ve adil, belirli kurallar içinde, hayatı pahasına fizik, moral, toplumsal ve karakter kişiliğinin yarışmaya dönüşmesi olarak yer almaktadır (Keten, 1974).

20.yy'da modern yaşam, yeni gereksinimleri, değişimleri ve olanakları da beraber getirmiştir. Endüstri merkezlerinde, kentlerde büyük insan yığılmalarıyla sonuçlanan kentleşme, insanoğlunu gerek bedensel gerekse ruhsal yönden bunalıma itmiştir. Bu olay ruhen rahatlama ve bedenen yeniden güç kazanma zorunluluğunu doğurmuş ve giderek de insanların temel gereksinimi arasına girmiştir (Çubuk, 1981). Rekreasyonu günlük yaşamın sıkıcı, disiplinli ve monoton geçen çalışmalarından sonra, insanların sevdiği ve hoşlandığı bir işle uğraşması; yıpranan vücudun yenilenmesi, tazelenmesi ve enerji kazanması ile yeni ve verimli bir çalışma safhası için yapılan hazırlıklar bütünü olarak görmektedir (Aran, 1970).

Bugün, oyun ve rekreasyonun insanların ruhsal ve fiziksel gelişiminde büyük rol oynadığı, her yerde kabul edilen bir gerçektir. Bu ihtiyacın karşılanması bakımından yeterli olmayan bir çevre, hayal gücünün ve yaşama zevkinin yok olmasına, sinir gerginliklerinin artmasına yol açmaktadır. Bu yüzdendir ki insanoğlu temel ve evrensel bir ihtiyaç haline gelen rekreasyonu, tarihin her devrinde ve dünyanın her yerinde kendi varlıklarını ifade edebilmek, kişisel gelişimlerini sağlayabilmek ve serbest zamanlarını değerlendirmek için birbirine benzeyen faaliyetler şeklinde uygulamışlardır. Bu bakımdan değişik formlar göstermesine rağmen, rekreasyonun bütün insanlara ortak bir miras olduğu söylenebilir (Bayraktar, 1975).

Bireyin başka bireylerle bir mücadele, bir uğraş, karşılıklı etkileşime girmeden yapılan spora bireysel spor denilmektedir. Gelir ve eğitim düzeyi düşük, nitelik gerektirmeyen işlerde bireyler daha çok sportif aktiviteler yolu ile kendilerini sergilemenin ve ortaya koymanın

çabası içine girebilirlerken eğitim ve gelir düzeyi yüksek ve nitelik gerektiren işleri yapanların oluşturduğu yüksek statü gruplarında da spor yapma eğilimleri bireysel spor etkinliklerinde kendini daha çok itibar, eğlence sporları şeklinde göstermektedir. Örneğin; tenis, golf, çeşitli doğa ve dağcılık sporları, çeşitli su sporları gibi (Şahan, 2007).

Spor, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın temel unsuru olan insanın beden ve ruh sağlığını geliştirmek, kişiliğin oluşumunu, karakter özelliklerinin gelişimini sağlamak, bilgi, beceri ve yetenek kazandırarak çevreye uyumu kolaylaştırmak, kişiler, toplumlar ve uluslararasında dayanışma, kaynaşma ve barışı sağlamak, kişinin mücadele gücünü arttırmak yanında belirli kurallara göre, rekabet ölçüleri içerisinde mücadele etme, heyecan duyma, yarışma ve yarışmada üstün gelme amacıyla yapılan faaliyetler olarak tanımlanır (Gökalp, 2007).

Rekreasyon içindeki faaliyetler, uygulandıkları alanlar ve özelliklerine göre çeşitliliğe sahiptir. Spor, rekreasyon faaliyetleri içerisinde cazipliği ve çeşitliliği ile önemli bir yer teşkil eder (Ramazanoğlu ve Ark., 2004). Günümüzde spor, ulaştığı nokta itibariyle sosyal, ekonomik, politik ve yarışmaya yönelik haliyle kitleler üzerinde bıraktığı etki, yarattığı iş alanlarıyla çok farklı bir yerdedir. Ancak, bu fonksiyonlarının yanında, insanların serbest zamanlarında, dinlenme, eğlenme, macera, yarışma, sosyal ilişki, sağlık elde etme ve daha birçok nedenlerle uğraştıkları gerek etkinlik gerekse yapılabilecek yer çeşitliliği bakımından rağbet ettikleri bir fonksiyonu da içermektedir. Rekreasyonun en kapsamlı, çeşitli ve ilgi çeken alanlarından biri olan spor, rekreasyon ile karşılıklı olarak birbirini etkiler. Spor, insanların rekreatif ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir hareket alanı sağlarken, rekreasyon da, sporun toplumda yaygınlaşması, tanınması ve sportif başarılar elde edilmesinde önemli roller üstlenmiştir. Spor bu rolünü genellikle herkes için spor, her yerde spor veya sağlık için spor gibi etkinlik rollerini yerine getirerek gerçekleştirmektedir (Karaküçük ,1997).

Rekreasyon, insanların serbest zamanlarında eğlenmek ve dinlenmek için yaptığı aktivitelerdir. Spor bireyin kabiliyetleri geliştiren, belirli kurallarla yapılan araçlı veya araçsız, bireysel veya takımla yapılan boş zaman ya da bütün zamanını alarak meslek haline getirerek yaptığı, sosyalleştirici, fiziği ve ruhu geliştiren rekabete dayalı, dayanışmacı ve kültürel etkinliklerdir. Rekreasyon ve sporun ülkemizdeki çalışmalara ne kadar konu olduğunu ve yapılan çalışmaların ne yönde olduğunu görebilmek önem arz etmektedir. Rekreasyon ve sporun geliştirilmesi veya farklı bakış açıları kazanarak yeni çalışmalar yapılması önemlidir. Buradan hareketle; bu çalışmanın amacı Türkiye'de rekreasyon ve sporla alakalı yapılan lisansüstü çalışmaların analizinin yapılması ve bundan sonra yapılacak olan çalışmalara yol göstermektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, doküman taraması yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalara ait olan yazılı kaynaklar başta olmak üzere her türlü doküman incelenmiştir. Doküman taramasının temel amacı, incelenen durumla alakalı birçok bilgi kaynağını detaylı bir şekilde incelemektir.

Veri Toplama Süreçleri

Bu araştırmada YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında, rekreasyon ve spor kelimelerini içeren, 32 lisansüstü çalışma değerlendirilmiştir. Bu çalışmaların 27 tanesi yüksek lisans, 4 tanesi doktora ve 1 tanesi bilim uzmanlığı tezi olan çalışmalar elde edilmiştir. Ancak bu çalışmalardan 1 doktora tezi ve 2 yüksek lisans tezine ulaşılamamıştır. Dolayısıyla bu

araştırmada inceleme, 25 yüksek lisans, 3 doktora ve 1 bilim uzmanlığı tezi olmak üzere 29 tez üzerinden yapılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilen veriler tablolarla görselleştirilip ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Tablo 1: Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilen tezlerin üniversite bilgileri

Üniversite	Sayılar	Yüzde (%)
1. Selçuk Üniversitesi	3	%10,34
2. Kahramanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	2	%6,89
3. Akdeniz Üniversitesi	2	%6,89
4. Batman Üniversitesi	2	%6,89
5. Ankara Üniversitesi	1	%3,44
6. Dumlupınar Üniversitesi	1	%3,44
7. Hacettepe Üniversitesi	1	%3,44
8. Marmara Üniversitesi	1	%3,44
9. Mehmet Akif ERSOY Üniversitesi	1	%3,44
10. Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	%3,44
11. Muğla Üniversitesi	1	%3,44
12. Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	%3,44
13. Bartın Üniversitesi	1	%3,44
14. İstanbul Teknik Üniversitesi	1	%3,44
15. Giresun Üniversitesi	1	%3,44
16. Düzce Üniversitesi	1	%3,44
17. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	%3,44
18. Kocaeli Üniversitesi	1	%3,44
19. İstanbul Gelişim Üniversitesi	1	%3,44
20. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1	%3,44
21. Yozgat Bozok Üniversitesi	1	%3,44
22. Fırat Üniversitesi	1	%3,44
23. Eskişehir Teknik Üniversitesi	1	%3,44
24. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	1	%3,44

Tablo 1 incelendiğinde; Rekreasyon ve spor ile ilgili en çok çalışma yapan üniversitenin 3 çalışma ile Selçuk Üniversitesi olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2: Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilen çalışmaların yıllara göre dağılımı

Yıl	Sayılar	Yüzde (%)
2000	1	%3,44
2003	1	%3,44
2008	3	%10,34
2011	2	%6,89
2012	1	%3,44
2013	1	%3,44
2015	1	%3,44
2017	1	%3,44
2018	1	%3,44
2019	1	%3,44
2020	4	%13,79
2021	4	%13,79
2022	3	%10,34
2023	5	%17,24

Tablo 2 incelendiğinde; rekreasyon ve spor ile alakalı lisansüstü tez çalışmaların son yıllarda arttığı ve en çok çalışmanın 2023 yılında yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 3: Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilen çalışmaların niteliklerine dağılımı

Derece	**Sayılar**	**Yüzde (%)**
Yüksek Lisans	25	%86,20
Doktora	3	%10,34
Bilim uzmanlığı	1	%3,44

Tablo 3 incelendiğinde; rekreasyon ve spor ile alakalı 24 farklı üniversitede yapılmış lisansüstü çalışmaların 25 tanesinin yüksek lisans, 3 tanesinin doktora ve 1 tanesinin bilim uzmanlığı çalışması olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilen çalışmaların üniversite, yıllar ve niteliklerine göre dağılımı

Yıl	Üniversite	Derece
2000	Ankara Üniversitesi	Doktora
2003	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Yüksek Lisans
2008	Muğla Üniversitesi	Yüksek Lisans
2008	Hacettepe Üniversitesi	Yüksek Lisans
2008	Dumlupınar Üniversitesi	Yüksek Lisans
2011	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Yüksek Lisans
2011	Marmara Üniversitesi	Doktora
2012	Akdeniz Üniversitesi	Yüksek Lisans
2013	İstanbul Teknik Üniversitesi	Yüksek Lisans
2015	Mehmet Akif ERSOY Üniversitesi	Yüksek Lisans
2017	Akdeniz Üniversitesi	Yüksek Lisans
2018	Bartın Üniversitesi	Yüksek Lisans
2019	Batman Üniversitesi	Yüksek Lisans
2020	Giresun Üniversitesi	Yüksek Lisans
2020	Düzce Üniversitesi	Yüksek Lisans
2020	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Yüksek Lisans
2020	Kocaeli Üniversitesi	Bilim Uzmanlığı
2021	Kahramanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Yüksek Lisans
2021	İstanbul Gelişim Üniversitesi	Yüksek Lisans
2021	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Yüksek Lisans
2021	Batman Üniversitesi	Yüksek Lisans
2022	Selçuk Üniversitesi	Doktora
2022	Selçuk Üniversitesi	Yüksek Lisans
2022	Yozgat Bozok Üniversitesi	Yüksek Lisans
2023	Kahramanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Yüksek Lisans
2023	Fırat Üniversitesi	Yüksek Lisans
2023	Selçuk Üniversitesi	Yüksek Lisans
2023	Eskişehir Teknik Üniversitesi	Yüksek Lisans
2023	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	Yüksek Lisans

Tablo 4 incelendiğinde Rekreasyon ve spor ile ilgili ilk çalışmanın, Ankara Üniversitesinde Doktora çalışması olarak yapıldığı görülmektedir. Tek Bilim Uzmanlığı çalışmasının ise Kocaeli Üniversitesinde yapıldığı görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada veriler elde edilirken Ulusal Tez Merkezi üzerinden rekreasyon ve spor konulu tezlere ulaşılmıştır. Bu tez çalışmalarına baktığımız zaman 2020 yılından itibaren rekreasyon ve spor ile ilgili tez çalışmalarının artış gösterdiği görülmektedir. En çok tez çalışmaları da 2023 yılında beş tez çalışmasıyla ön plana çıkmaktadır. Bunun yanında 2008

yılında üç tez çalışmasıyla önceki ve sonraki yıllara göre daha fazla tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Üniversitelere baktığımızda 24 farklı üniversitede rekreasyon ve spor konulu tez çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Bu üniversiteler arasında en fazla tez çalışması yapan üniversitenin 3 çalışmayla Selçuk Üniversitesi olduğu tespit edilmiştir. Selçuk Üniversitesini iki çalışma ile Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi ve Batman Üniversitesi takip etmektedir.

Yapılan tez çalışmalarının 3 tanesinin doktora, 26 tanesinin yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Ulusal Tez Merkezi üzerinden elde edilen verilerden yola çıkarak 2000 yılından itibaren rekreasyon ve spor ile ilgili tez çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Çalışmalarda araştırma yöntemi olarak en çok anket yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma örnekleminin çoğunlukla öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir. Çalışmalarda genel olarak farklı demografik özelliklere sahip geniş katılımcı gruplarıyla çalışılmıştır. Farklı yaş grupları, cinsiyetler, meslekler, sosyoekonomik statüler ve coğrafi bölgelerden insanlar çalışmalara dahil edilmiştir. Birçok çalışma, verilerin analizinde içerik analizi yöntemini kullanmıştır. Bu teknik, rekreasyon ve spor aktivitelerinin; katılımcıların motivasyonlarını, deneyimlerini, tercihlerini ve etkilerini anlamak amacıyla kullanılmıştır. Çalışmalar ilişkin sonuçlar özetlenecek olursa:

Tanrıvermiş (2000) yaptığı çalışmasında, Ankara koşullarında suya dayalı rekreasyon-spor faaliyetlerinin planlanmasının başarılı olması, her şeyden önce makro ve mikro düzeylerdeki rekreasyon politikasına bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak ülke çapında amaçları, yürütücüleri ve araçları açık bir biçimde tanımlanmış ve ilgililere duyurulmuş bir rekreasyon politikası olmadığı için, Ankara'da suya dayalı rekreasyon-spor faaliyetleri için yapılan planlamanın, öneri olmaktan ileriye gitmeyeceği sonucuna varmıştır.

Akay (2008), Engelli öğrencilerin dersin işleniş şekline göre davrandıkları ve istemedikleri şekilde işlendiği zaman zihinsel yönden rahatlamadıkları ve ayrıca daha da rahatsızlık duyduklarını gözlemiştir. Dersin eğitsel oyunlar oynayarak işlenmesinin, öğrencilerin zihinsel olarak rahatlamaları nedeniyle, büyük çoğunluklu katılımla işlendiği belirlenmiştir. Engelli öğrencilerin spora yönlenmelerindeki etkinin sırasıyla, ilk olarak ailesinin teşviki, daha sonra çevrenin etkisi ve sporculara olan hayranlıklarının geldiği tespit edilmiştir.

Başoğlu (2011) Analiz bulgularında, öncelikle gelişmiş batı ülkelerinde geliştirilmiş olan liderlik boyutları ve örgütsel bağlılık ölçeklerinin Türkiye gibi gelişmekte olan bir ülke için de uygulanabilir olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Rekreasyon liderliğinin yönetsel boyutu ile antrenöre yönelik tatmin seviyesinin, yerel halkın rekreatif faaliyetlere katılımını belirleyen hayati iki unsur olduğu gerçeğini de ortaya koymuştur.

Gökaşan (2013) da yaptığı çalışmasında başarılı tasarımlar oluşturmak için sporun birleştirici ve harekete geçirici etkisi göz önüne alınarak; parklar, yürüyüş yolları ve spor alanları kendi içinde izole mekânlar olarak değil, kentin diğer dinamik ağları içinde düşünülmesi gerektiğini ve bu sayede kentsel donatılar ile bağlı, herkes için ulaşılabilir, güvenli, çeşitlilik ve eşitlik içeren mekânlar oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Akbulut (2020) ise çalışmasında, cinsiyet değişkeninin iş yeri rekreasyon farkındalık algısı üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Medeni durum, öğrenim durumu ve ev içerisinde yapılan aktivitelere katılma durumu değişkenleri, iş yeri rekreasyon farkındalık algısı ve serbest zaman kolaylaştırıcı algısı üzerinde etkili değildir. Serbest zamanı değerlendirme biçimi genel olarak iş yeri rekreasyon farkındalık algısı ve serbest zaman kolaylaştırıcı algısı üzerinde etkilidir. Rekreatif etkinliklere sık sık katıldığını belirten katılımcıların serbest zaman

kolaylaştırıcı algıları yüksektir. Katılımcıların iş yeri rekreasyon farkındalıkları artarken serbest zaman kolaylaştırıcı algıları da artmaktadır verisini de ortaya koymuştur.

Şirin (2021) de çalışmasında, Rekreasyon, beden eğitimi ve spor ve spor yönetimi alanlarında beş yıllık süreç içerisinde yapılan yüksek lisans tezleri incelendiğinde 2019 yılında en fazla çalışmaların yapıldığını belirlemiştir. Alan olarak ise; rekreasyon alanındaki çalışmaların fazla olduğu tespit edilmiştir. İnsanların ruh ve beden sağlığını korumak için ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıkmış, toplumun manevi ve fiziki doyumlarının arttırılması için araştırmalar sonucunda rekreatif faaliyetlere daha çok önem verilmesi, boş zamanların verimli değerlendirilmesi için çalışmaların ve araştırmaların yoğunlaştırıldığını, bu durumunda elde edilen veriler doğrultusunda en çok rekreasyon alanında teze ulaşılması ile doğru orantılı olduğunun söylenebileceğini belirtmektedir.

Tuncer (2022) yaptığı çalışmasında spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin rekreasyon etkinliklerine katılımlarında cinsiyet, üniversite, bölüm değişkenleri üzerinde farklılıklardan etkilendiği, yaş, gelir düzeyi ve haftalık boş zaman süresi değişkenliklerinden etkilenmediğini belirlerken, öğrencilerin yalnızlık düzeyine göre ise cinsiyet, yaş, bölüm ve haftalık boş zaman süresi değişkenleri üzerinde farklılıklardan etkilendiği, üniversite ve gelir düzeyi değişkenlerinden etkilenmediği sonucunu ortaya koymuştur.

Türkiye'de yoğun ve yorucu çalışma hayatının dışında insanlar stres atmak için, sosyalleşmek için ya da hobi edinmek için bir uğraşa ihtiyaç duymaktadır. Rekreasyon ve spor aktiviteleri bireyler için iyi bir seçenek durumundadır. Ancak incelediğimiz tezlerden elde ettiğimiz bulgulara göre 24 farklı üniversitede rekreasyon ve spor ile ilgili araştırma yapıldığı görülmektedir bu da Türkiye'de rekreasyon ve spora henüz yeterince önem verilmediğini göstermektedir. Son yıllarda gittikçe rekreasyon ve spor konusunda çalışmaların arttığı belirlenmiş olsa da yeterli düzeyde çalışma yapılmadığı düşünülmektedir. İnsanların çalışma hayatının dışında güzel vakit geçirebileceği aktiviteler yapabilmesi için rekreasyon ve spor ile ilgili çalışmaların artması ve diğer üniversitelerin de bu konu ile alakalı çalışmalar yapması daha yararlı olabilir.

Kaynakça

Akay, V. (2008). Engellilerde Beden Eğitimi Spor ve Rekreasyon Aktivitelerinin Eğitim Bütünlüğü Açısından İncelenmesi ve Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akbulut, B. A. (2020). Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü Çalışanlarının Rekreatif Etkinliklere Katılımını Kolaylaştıran Faktörlerin ve İş Yeri Rekreasyon Farkındalıklarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Giresun: Giresun Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Aran, S. (1970). Ege ve Akdeniz Sahil Şeridindeki Rekreasyonel Gelişmelerin Tabiatı Koruma ve Peyzaj Açısından Kritiği. Ankara: Türkiye Tabiatı Koruma Cemiyeti Yayını No:13.

Başoğlu, U. D. (2011). İstanbul İli, Bahçelievler Belediyesi Sorumluluğundaki Spor Salonlarının Rekreasyon Sporları ve Rekreasyon Liderleri Açısından Geliştirilmesi Ve Faydalılık Durumu. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Bayraktar, A. (1975). Ege Kıyılarında Bazı Tatil Köylerinde Peyzaj ve Rekreasyon Planlamasının Etüdü ile Turizm Gelişmesinde Bu Bakımdan Önemli Esasların Tespiti.

Çubuk, M. (1981). Turizmin Dinlenme-Eğlenme ve Boş Zamanları Değerlendirme ile Bütünleşmesi, Yeniden Tanıtım Denemesi ve Turizm Planlamasında Sistemli bir Yaklaşım.

Gökalp, H. (2007). Gençliğin Boş Zamanlarını Değerlendirmesinde Spor Faaliyetlerinin Yeri ve Önemi (Tunceli İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Gökaşan, M. K. (2013). Kentsel Rekreasyon Alanlarında Spor ve Aktivite Ağı: Kadıköy Örneği. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Karaküçük, S. (1997). Rekreasyon – Boş Zamanları Değerlendirme Kavram,Kapsam ve Bir Araştırma. Ankara: Seren Ofset.

Karaküçük, S. (2014). Rekreasyon: Boş Zamanları Değerlendirme. Ankara: Gazi Kitapevi.

Keten, M. (1974). Türkiye'de Spor. Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Kocaer, G. (2018). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri ve Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum, Serbest Zaman İlgilenim ve Rekreasyon Faaliyetlerine Yönelik Fayda Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bartın İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi.

Öpözlü, A. K. (2006). Çağımızda Değişen Sağlık Bilincinin Sportif Rekreasyona Katılım Düzeyine Etkisinin Araştırılması (Kütahya Örneği).

Öz, N. D. (2022). Spor Yönetiminde Eğitim ve Uygulama Erkinin Rekreasyon Politikalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Ramazanoğlu, F., Altungül, O., & Özer, A. (2004). Sportif Açıdan Rekreasyon Etkinliklerinin Değerlendirilmesi. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 176-177.

Şahan, H. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Sosyalleşme Sürecinde Spor Aktivitelerinin Rolü. Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şirin, H. (2021). Türkiye'de 2015-2020 Yılları Arasında Beden Eğitimi ve Spor Rekreasyon ve Spor Yönetimi Alanlarında Yapılmış Tezler Üzerine Bir Değerlendirme. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Tanrıvermiş, E. (2000). Ankara Koşullarında Suya Dayalı Rekreasyon-Spor Faaliyetlerinin Planlanması Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Tuncer, S. (2022). Spor Bilimleri Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Yalnızlık Düzeyleri İle Rekreasyon Engelleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Spor Yapıp Yapmama Durumunun Disleksili Çocuklarda İletişim Becerisine Etkisi

Fatma Nur Arslan
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Cem Sinan Aslan
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Ender Eyuboğlu
Bartın Üniversitesi

Doi: 10.5281/zenodo.14714995

Özet

Bu çalışmada amaç; beden eğitimi ve spor eğitiminin disleksili çocukların sorun yaşadığı iletişim konusu ile ilgili becerilerini arttırmada olumlu bir etkisinin olup olmadığının araştırılmasıdır. Çalışmaya 8-12 yaş arası, 4'ü kız, 13'ü erkek olmak üzere toplamda 17 disleksili çocuk katılmıştır. Toplamda 6 hafta (haftada 3 gün 1'er saat) sürecek oyun ve egzersiz içeren çalışmalar öncesinde katılımcılara ön-test olarak, Türkçe geçerlik (0,86) ve güvenirlik (0,78) çalışması Korkut (1996) tarafından yapılan "İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği" doldurtulmuştur. Grup içi karşılaştırma sonuçlarına göre; kontrol grubunun ölçekten elde ettiği ön-test ve son-test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmazken, çalışma grubunun ön-test ve son-test puanları arasında, son-test lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Sonuç olarak, disleksili çocukların iletişim alanında yaşadığı problemlerin, onları düzenli bir şekilde katılacakları beden eğitimi, fiziksel egzersiz ve sportif oyunlara yönlendirerek giderilebieceği düşünülebilir.

Abstract

The aim of this study is to investigate whether physical education and sports training have a positive effect on improving the communication skills of children with dyslexia, a topic they commonly struggle with. A total of 17 children with dyslexia, aged 8–12, participated in the study, including 4 girls and 13 boys. Before starting the six-week program, which involved games and exercises conducted three days a week for one hour each, participants completed the "Communication Skills Assessment Scale" as a pre-test. The scale, developed by Korkut (1996), has a Turkish validity score of 0.86 and a reliability score of 0.78. According to the within-group comparison results, there was no statistically significant difference between the pre-test and post-test total scores of the control group. However, there was a statistically significant difference in favor of the post-test scores within the experimental group. As a result, it can be concluded that the communication problems experienced by children with dyslexia can potentially be alleviated by encouraging them to regularly participate in physical education, physical exercises, and sports games.

Giriş

Disleksi, ilk kez 1872'de Alman göz doktoru Berlin tarafından beyin hasarının okuma yeteneği kaybına neden olduğu bir durumu tanımlamak amacıyla kullandığı terimdir (Guardiola, 2001). Dünya Sağlık Örgütü'ne göre disleksi, insanların kabul edilebilir düzeyde zekaya, sosyal fırsatlara ve kişinin eğitime erişimleri olsa bile etkili bir şekilde okumayı öğrenmelerini engelleyen beklenmedik bir hastalıktır (Dünya Sağlık Örgütü /World Health Organization, 2013). Salman ve ark. (2016) disleksiyi "Normal veya ortalamanın üzerinde zekaya sahip olan, herhangi bir duyusal, nörolojik, fiziksel , zihinsel veya kültürel sınırlamalar, okuma, yazma, matematik, kendini ifade etme, düşünme ve uzamsal yönelim gibi alanlardan birinde veya birkaçında başarısızlığa neden olan bir nörolojik bozukluk" olarak tanımlamaktadır. Uluslararası Disleksi Derneği /International Dyslexia Association (2002) ise disleksinin bir nörolojik hastalık olduğunu ve beyin devrelerindeki bir dengesizlikten kaynaklandığını savunmaktadır.

Salman ve ark. (2016)'na göre, toplumumuzda "Özel Öğrenme Güçlüğü" yaşayan çocuk sayısı oldukça fazladır ve belirli öğrenme bozuklukları eğitimciler ve aileler tarafından iyi anlaşılmadığından veya fark edilmediğinden dolayı özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar okulda olduğu kadar evde ve çevrede de çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu zorluklardan birinin de disleksili çocukların çevreleri ile iletişim kurmada yaşadıkları sorunlar olduğu ileri sürülebilir. Avşar ve Çankaya (2021) tarafından yayınlanan bir araştırma sonucunda, özel öğrenme güçlüğü yaşayan ilkokul öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin araştırma eksikliği sonucunda bu çocukların çoğunun başarısız ve yetersiz olduğu kanısına varılmış ve özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik olumsuz tutumun bu çocukların hem çevre ile ilişkilerinde hem de aile içi ilişkilerinde kendilerini ifade etmekte zorluk çektiklerini ve iletişim sorunları yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Balcı (2019), disleksinin son zamanlarda eğitimcilerin dikkatini çeken, toplumsal olarak yeni fark edilen ve kabul gören bir nörolojik bozukluk olduğunu ve şu ana kadar ülkemizde disleksi hakkında çok az bilimsel çalışmanın yapıldığını bildirmiştir. Yukarıda anlatılan nedenlere dayanarak, bu çalışmada amaç; beden eğitimi ve spor eğitiminin disleksili çocukların sorun yaşadığı iletişim konusu ile ilgili becerilerini arttırmada olumlu bir etkisinin olup olmadığının araştırılmasıdır.

Yöntem

Çalışmaya 8-12 yaş arası, 4'ü kız, 13'ü erkek olmak üzere toplamda 17 disleksili çocuk katılmıştır. Toplamda 6 hafta (haftada 3 gün 1'er saat) sürecek oyun ve egzersiz içeren çalışmalar öncesinde katılımcılara ön-test olarak, Türkçe geçerlik (0,86) ve güvenirlik (0,78) çalışması Korkut (1996) tarafından yapılan "İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği" doldurtulmuştur. Ölçekten alınan toplam puanlar göz önüne alınarak birbirine benzer iki grup oluşturulmuştur. Gruplardan biri kontrol grubu (N=8) olarak seçilmiş ve süreç boyunca herhangi bir çalışmaya dahil edilmemişlerdir. Çalışma grubu (N=9) ise 6 hafta boyunca haftada 3 gün 1'er saat süren fiziksel aktivite ve beden eğitimine tabi tutulmuşlardır. 6 hafta sonunda aynı ölçek katılımcılara tekrar doldurtularak son-test tamamlanmıştır.

Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Korkut (1996) tarafından yapılan ölçek; 25 sorudan oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin derecelendirilmiş seçenekleri "her zaman (5), sıklıkla (4), bazen (3), nadiren (2), hiçbir zaman (1)" şeklindedir. Bu ölçekte her hangi bir alt boyut bulunmamakta ve birey kendi iletişim becerisini değerlendirmektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puan, iletişim becerisinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Gruplardan elde edilen verilerin Shapiro-Wilk testi ile normal dağıldığın anlaşılması üzerine gruplar arası ve grup içi karşılaştırmalar, SPSS (Ver.15) programı içerisinde yer alan "Independent Sample t Test" ve "Paired Sample t Test" analiz yöntemleri ile yapılmıştır. Yanılma düzeyi (α) 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Çalışmada yer alan gruplardan elde edilen verilerin tanımlayıcı istatistikleri ve gruplar için yapılan karşılaştırma test sonuçları tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma ve Kontrol Gruplarının Tanımlayıcı İstatistikleri ve Gruplar Arası Yaş, Ön-test ve Son-test Karşılaştırma Sonuçları (Independent Sample t Test)

	Gruplar	*N*	*x*	*ss*	*Std. Hata*	*t*	*p*
Yaş (yıl)	Çalışma	9	10,00	1,01	0,33	0,208	0,838
	Kontrol	8	9,87	1,46	0,51		
Ön-test (Toplam puan)	Çalışma	9	80,56	17,72	5,91	-0,195	0,848
	Kontrol	8	82,37	20,74	7,33		
Son-test (Toplam puan)	Çalışma	9	101,33	9,76	3,25	2,617	0,019
	Kontrol	8	79,62	22,71	8,03		

Yaş ortalaması, ölçek ön-test ve son-test toplam puanları için gruplar arasında yapılan karşılaştırma testi sonucunda yaş özellikleri ve ön-testten alınan toplam punlar açısından gruplara arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmazken, iki grup arasında ölçek son-testinden alınan toplam puanlar açısından, çalışma grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur.

Tablo 2. Çalışma ve Kontrol Gruplarının Grup İçi Ön-test ve Son-test Karşılaştırma Sonuçları (Paired Sample t Test)

Gruplar	**Çiftler**	**Çiftler Farkı**					*t*	*df*	*p*
		x	ss	Std. Hata	Farkın %95 Güven Aralığı				
					Upper	Lower			
Çalışma	Öntest - Sontest	-20,78	12,09	4,03	-30,07	-11,48	-5,15	8	,001
Kontrol	Öntest - Sontest	2,75	7,13	2,52	-3,21	8,71	1,09	7	,311

Grup içi karşılaştırma sonuçlarına göre; kontrol grubunun ölçekten elde ettiği ön-test ve son-test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmazken, çalışma grubunun ön-test ve son-test puanları arasında, son-test lehine anlamlı bir fark çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmaya katılan gruplar arasında yaş ortalaması bakımından anlamlı bir fark yoktur. Çalışmanın başlangıcında kontrol grubu ile çalışma grubu arasında ölçekten alınan toplam puanlar açısından anlamlı bir fark yoktur yani her iki grubun da iletişim becerileri aynı düzeydedir. Çalışma grubuna uygulanan 6 haftalık beden eğitimi ve spor uygulamasından sonra gerçekleştirilen son-testte, grupların elde ettiği ölçek toplam puanları karşılaştırıldığında ise gruplar arasnda anlamlı farkın oluştuğu ve çalışma grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek puanlar elde ettiği görülmüştür. Yine grupların kendi içlerinde ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında, kontrol grubunun her iki testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmazken çalışma grubunun ön-teste göre son-testten anlamlı seviyede daha yüksek puanlar elde ettiği belirlenmiştir.Bu durumda, çalışmada elde edilen bulguların analiz sonuçlarına bakılarak; 6 hafta boyunca, haftada 3 gün ve 1'er saat uygulanan oyun ve egzersiz içeren çalışmaların disleksili çocukların iletişim becerilerini geliştirdiği sonucu çıkarılabilir.

Literatür incelendiğinde disleksili çocuklar üzerinde spor alanında yapılmış benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Turan ve Yükselen (2004) çalışmalarında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için spor etkinliklerinin fiziksel sağlık ve sosyal etkileşim açısından büyük önem taşıdığını ve bu etkinliklerin aynı zamanda bilişsel gelişimi destekleme potansiyeline sahip olduğunu belirtirken Tantra ve ark. (2024), yapılandırılmış spor programlarının öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin sosyal etkileşimlerini güçlendirirken öz güvenlerini artırmakta ve motivasyonlarını desteklemekte olduğunu bildirmiştir. Başkonuş ve Ciriş (2024) de bibliyometrik incelemelerinde; spor tabanlı arttırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için öğrenme süreçlerini zenginleştirdiğini ve etkili bir öğretim yöntemi olarak dikkat çektiğini öne sürmüştür. Genel olarak bakıldığında ise sporun çeşitli gruplarda iletişim becerisini arttıran bir faktör olduğu görülmektedir. Örneğin, Sarı (2019), spor faaliyetlerine düzenli katılım ile çocukların iletişim becerilerinin, sosyal etkileşim düzeylerinin, fiziksel gelişim ve psikolojik durumlarının olumlu yönde etkilendiği sonucuna varmıştır. Yine, Menteş ve ark. (2011); düzenli bir şekilde yapılan egzersizin, çocukların ve gençlerin sosyalleşmelerini, sağlıklı büyümelerini, gelişmelerini ve zararlı alışkanlıklardan kurtulmalarını önemli ölçüde olumlu etkileyebileceğini bildirmiştir. Aslan ve ark. (2016) ise sportif aktivite ortamlarının, iletişim becerilerini öğrenmek, pekiştirmek ve kalıcı davranış değişikliği yapmak için uygun ortamlar olduğunu öne sürmüşlerdir. Çamlıyer ve Çamlıyer (2001) de bu durumu "Spor, dans vb. etkinlikleri içeren vücut hareketleri yoluyla birey sadece teknik beceri kazanmaz, aynı zamanda başkalarının farklılıklarını tanıyıp saygı duymayı da öğrenir" şeklinde açıklamıştır. Böylece, spor ile kişisel farklılıklardan kaynaklanabilecek iletişim çatışmalarının azalabileceği söylenebilir. Bununla birlikte, olayların görülerek, duyularak ve kinestetik olarak algılanmasını sağladığı düşünülen sportif ortamların, bireylerin "Baskın algılama kanalına hitap edememekten kaynaklanan iletişim kopukluklarını" da engelleyebileceği düşünülmektedir (Tepeköylü ve ark., 2009). Literatürde de bu çalışmada elde edilen sonuçları destekler nitelikte çalışma sonuçları vardır.

Sonuç olarak, disleksili çocukların iletişim alanında yaşadığı problemlerin, onları düzenli bir şekilde katılacakları beden eğitimi, fiziksel egzersiz ve sportif oyunlara yönlendirerek giderilebieceği düşünülebilir.

Kaynakça

Aslan, C. S., Eyuboğlu, E., ve Dalkıran, O. (2016). Türkiye birinci liginde yer alan bazı voleybol takımlarında iletişim becerisi seviyesinin takım başarısına etkisi. *International Journal of Sport Culture and Science*, *4*(Special Issue 2), 625-630.

Avşar, H., ve Cankaya, Ö. (2021). Çocuklardaki disleksi sorununun iletişim açısından analizi: İlkokul çağındaki dislektik çocukların iletişim problemleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(1), 59-85.

Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, *20*(1), 162-179.

Başkonuş, T., & Çiriş, V. (2024). Spor temelli artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi: Bibliyometrik bir inceleme. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, *5*(3), 147-159.

Çamlıyer, H. ve Çamlıyer, H. (2001). *Eğitim bütünlüğü içerisinde çocuk hareket eğitimi ve oyun*. Manisa: Emek Matbaacılık.

Dünya Sağlık Örgütü/World Health Organization. (2013). Dyslexia. (Alıntı: https://www.disleksi.com.tr/ozel-ogrenme-guclugunde-norobilissel-arastirmalar/)

Guardiola, J. G. (2001). The evolution of research on dyslexia. *Anuario de psicologia*, *32*(1), 3-30.

Korkut, F. (1996). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(7), 18-23.

Menteş, E., Menteş, B., ve Karacabey, K. (2011). Adölesan dönemde obezite ve egzersiz. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 963-977.

Salman, U., Özdemir, S., Salman, A.B. ve Özdemir, F. (2016). Öğrenme güçlüğü "Disleksi". *FNG & Bilim Tıp Dergisi, 2*(2), 170-176.

Sarı, S. (2019). *10-12 yaş aralığındaki çocuklarda rekreatif amaçlı yapılan sporun; internet bağımlılığı, iyimserlik ve iletişim becerileri üzerine etkisi (Kocaeli Büyükşehir Belediyesi Spor Okulları örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Tantra, S. T., Setiawan, E., Lesmana, I. B., Tannoubi, A., Raman, A., Kurtoğlu, A., & Rochman, T. (2024). Increase grit and learning satisfaction in physical education among student-athletes: Augmented reality learning as the solution? *Retos, 61*(12), 589-597.

Tepeköylü, Ö., Soytürk, M., ve Çamlıyer, H. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu (BESYO) öğrencilerinin iletişim becerisi algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, *7*(3), 115-124.

Turan, F., ve Yükselen, A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların dil özellikleri. *Eğitim ve Bilim, 29*(132), 43–47.

Uluslararası Disleksi Derneği/International Dyslexia Association. (2002). Dyslexia basics. Retrieved from http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/definition_Fact_Sheet_3-

10-08.pdf (Alıntı: https://mtm-project.gazi.edu.tr/view/page/290534/okuma-guclugunun-turleri)

دور الاختبارات التشخيصية مِحَكّية المرجع في وضع الخطط العلاجية لصعوبات تعلم اللغة العربية

الدكتورة ياسمين طيفور
في المعهد العالي للغات قسم اللغة العربية
دكتوراه في الاختبارات اللغوية

Doi: 10.5281/zenodo.15289843

الملخص

يتناول هذا البحث الاختبارات التشخيصية المِحَكّية المرجع؛ إذ تُعَدُّ الاختباراتُ وعمليةُ تعليم اللغة عمليتين مترابطتين بحيث يصعب فصلها عن بعضها، والنتائج الأخيرة لكليهما تؤخذ بعين الاعتبار؛ إذ قد تكون الاختبارات وسيلة لتعزيز التعلُّم أو وسيلة لتقويم الأداء اللغوي للمتعلم، أو لكشف مواطن القوة والضعف عند المتعلمين لوضع الخطط العلاجية اللازمة وهذا يتطلب تحديد صعوبات تعلم اللغة العربية التي تؤدي إلى ضعف الأداء اللغوي، وهذه الاختبارات تبين ما إذا كان المعلم بحاجة إلى عمل إضافي أو كان المتعلمون بحاجة إلى انتباه زائد.

واعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي في رصد صعوبات تعلم اللغة العربية المتعلقة بالمحتوى التعليمي وبالمعلم وبالمتعلم، وقد تم تسليط الضوء على تاريخ الاختبارات ودورها في تعليم اللغة وتطرّق البحث إلى أنواع الاختبارات بحسب أهدافها، وفصّل البحث الحديث عن الاختبارات التشخيصية وخصوصًا المِحَكّية المرجع وخطوات بنائها ودورها في كشف مواطن الضعف والقوة لدى المتعلمين اعتمادًا على مِحَك متوقع يُحدد فيه مجموعة من المهارات والكفايات اللغوية التي يجب على المتعلمين إتقانها.

وخلص البحث إلى أن الاختبارات التشخيصية هي الاختبارات الناجعة في علاج الضعف الحاصل لدى المتعلمين بوضع الخطط العلاجية والتركيز على هذا الضعف في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التشخيصية، المحكية المرجع، النطاق السلوكي، الصعوبات.

The Role of Criterion-Referenced Diagnostic Tests in Developing Remedial Plans for Arabic Language Learning Difficulties

Dr. Yasmeen Tayfour
Higher Institute of Languages, Department of Arabic Language
Ph.D. in Language Testing

Abstract

This research addresses criterion-referenced diagnostic tests, emphasizing that testing and language teaching are interconnected processes that are difficult to separate. The outcomes of both processes must be taken into consideration, as tests may serve either to enhance learning, assess learners' language performance, or identify areas of strength and weakness among learners in order to develop necessary remedial plans. This requires identifying the difficulties

in learning the Arabic language that lead to poor linguistic performance. These tests reveal whether the teacher needs to provide additional work or whether the learners require extra attention.

The study employed a descriptive-analytical method to investigate Arabic language learning difficulties related to educational content, the teacher, and the learner. It highlights the history of language testing and its role in language education. The research also explores different types of tests based on their objectives and provides a detailed discussion on diagnostic tests, particularly criterion-referenced ones, the steps for constructing them, and their role in identifying learners' strengths and weaknesses based on an expected criterion that defines a set of linguistic skills and competencies learners must master.

The research concludes that diagnostic tests are the most effective tools for addressing learners' weaknesses by developing remedial plans and focusing on these weaknesses during the educational process.

Keywords: Diagnostic, Criterion-Referenced, Behavioral Domain, Difficulties.

المقدمة:

يعد التقويم أحد أركان العملية التعليمية، وهو الأساس لإجراء أي تطوير أو تجديد فيها وفي طريقة بناء المناهج وتحسين العملية التعليمية، والاختبارات من أهم الأركان في التقويم وكانت قديما الوسيلة الوحيدة في عملية التقويم، وكان الصّينيّون أوّل من عرفها في الألف الثانية أو الثالثة قبل الميلاد، واستعملوها بهدف انتقاء موظفي الدّولة من الحكّام والإداريّين في مختلف المقاطعات والمدن الصّينيّة، وكانت الكفاءة هي المقياس في العمل، وليس الحسَب أو النّسَب أو المال، وكانت تُجرى اختبارات نظريّة وعمليّة في الكتابة والحساب والجغرافيا والموسيقا والفروسيّة والرماية والأدب والأخلاق [1].

وعرفت الحضارة اليونانيّة القديمة الاختبارات أيضًا، وكانت نظريّة وبدنيّة صعبة، ويُعدّ الحوار الفلسفيّ السّقراطي الذي استعمله الفلاسفة أحدَ أساليب الامتحان، ومنه يتعلّم الشّباب الحكمة وطريقة الحوار[2].

وعرفت المجتمعات العربيّة التقويم ابتداءً من الجاهلية من خلال أسواق الشّعر (سوق عكاظ وذي المجاز) التي تقام لتقييم الشّعراء، وامتدّ ذلك إلى النّدوات الأدبيّة والفلسفيّة التي كانت تُقام في بلاط الخليفة في العصرين الأمويّ والعبّاسيّ.

وكان للتقويم دورٌ مهمٌّ في المجال التّعليميّ والمهنيّ وفي الكتاتيب وفي اختيار المعلمين والصيّادين والكحّالين والأطبّاء والجرّاحين؛ ففي الكتاتيب كانت تُستعمل الاختبارات الشّفهيّة والتّحريريّة.

وظّلت الاختبارات الشّفويّة سائدة حتّى أواخر القرن التاسع عشر؛ حيث تبيّن عجزها ومحدوديتها، لأنها تستغرق وقتًا طويلًا، خصوصًا إذا كانت أعداد المتقدّمين كبيرة، وتعتمد على التقدير الذّاتيّ ولا تعتمد على مقياس موضوعيّ موحّد للمتعلّمين جميعهم، كما لا تمكّن من إجراء مقارنة بينهم بالاعتماد على مرجع محدّد أو أسس محدّدة، لذلك ظهرت حركة جديدة في أوروبا هي حركة الاختبارات المقنّنة والكتابيّة[3].

تتعدد أنواع الاختبارات تبعاً لأهدافها وأشكالها والأداة ونوعية الأسئلة.

---

[1] يُنظر: ميخائيل، أمطانيوس: القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، دمشق، 1997م، ص:144-145.

[2] يُنظر: المرجع السابق، ص:145.

[3] يُنظر: المرجع السابق، ص:146

وسنتناول في هذا البحث الاختبارات التشخيصية المحكية المرجع والتي تندرج تحت أنواع الاختبارات تبعا لأهدافها.

الاختبارات التشخيصية المحكية المرجع:

يُصمَّم هذا الاختبار لمعرفة نقاط القوّة والضّعف في برنامج دراسيّ معيّن أو مهارةٍ ما. ويعرف دوغلاس براون الاختبارات التّشخيصيّة بأنّها "تهدف إلى تشخيص جانب معيّن من لغة معيّنة"[4].و يُعرّف الاختبار التشخيصيّ بأنه "نوع من أنواع الاختبارات يُصمّم بهدف مساعدة كلٍّ من المدرس والدارس على معرفة نقاط الضّعف والقوّة لدى الدّارس ومدى تقدّمه في تعلّم عناصر بعينها في دورة اللّغة"[5]

بينما تهتمّ الأنواع الأخرى من الاختبارات بالنجاح، فإنّ اختبار التشخيص يهتمّ بالرسوب؛ فالمعلومات السلبيّة المجنيّة من اختبار التشخيص مهمّة لإعادة فاعليّة الدّراسة وإصلاح ضعف المتعلمين، ولصعوبة إعداد اختبارات التّشخيص. وتعدّ اختبارات التصنيف عاملًا وسيطًا في هذه المهمة"[6]، ويمكن أن يكون اختبار التحصيل وسيطًا أيضًا.

ويكتسب الاختبار التشخيصيّ أهمّيته من أنّه يعطي نتائج سريعة بتحديد مواطن الضّعف والقوّة لدى المتعلمين ويتميّز بالدقّة والموضوعيّة.

ويهتم عادة بالمهارات والقدرات الضروريّة لتعلّم مادّة ما أو مهارة معيّنة، ويعطي الفرصة للمتعلّم لارتكاب الأخطاء التي تكشف ضعفه، وغالبًا ما يهتمّ بمهارة فرعيّة واحدة بغرض الكشف بدقّة عن الأخطاء ونقاط الضعف، وبذلك تساعد المدرّس في تصميم أساليب تعليميّة علاجيّة مناسبة تيسّر على المتعلّم تصحيح هذه الأخطاء، ومتابعة التعلّم من أجل تحقيق المهارات المرادة.[7]

ولا تحصر الاختبارات التشخيصيّة الصعوبة أو الضّعف بأداء المتعلّم فقط، وإنّما بأساليب التدريس وطرائقه.

وتختلف الاختبارات التشخيصيّة عن التحصيليّة في جوانب عدّة:

1- أنّ الهدف من الاختبارات التشخيصيّة تحديد مواطن الضّعف عند المتعلمين، في حين أنّ الهدف من الاختبارات التحصيليّة وضع التقدير أو الدّرجات واتّخاذ قرار إداريّ بالنجاح أو الرسوب.

2- أنّ زمن الاختبار التشخيصيّ طويل ويهمل عامل السّرعة، أمّا زمن الاختبارات التحصيليّة فقليل ومحدد.

3- أنّ الاختبارات التشخيصيّة تطبّق على مجموعة محدّدة ومقصودة من المفحوصين الذين لديهم مشكلات في التعليم، في حين أن الاختبارات التحصيلية تطبق على المتعلمين كلّهم بلا استثناء.

4- أنّ الاختبار التشخيصيّ يكون مصحوبًا بالعلاج، في حين أنّ الاختبار التحصيليّ لا يهتمّ بالجانب العلاجيّ.

---

[4] براون، دوغلاس: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وأحمد علي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994م، ص:271.

(5) محمد، محمد عبد الخالق: اختبارات اللغة، جامعة الملك سعود، الرياض، 1410 هـ– 1989 م، ص:37.

(6)إلويد، داويت، وديفيدسون، بيتر، وكوم كرستين: أساسيات الت

قييم في التعليم اللغوي، ت الملك سعود، 1429هـ– 2008م، ص11.

[7] يُنظر: الجلبي، سوسن شاكر: أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، دمشق، الطبعة الأولى، 2005م، ص:206-207.

5- أنّ الاختبار التشخيصيّ قد يكون قبل بداية تدريس المقرّر الدراسيّ أو في أثناء تدريسه أو قبل نهاية تدريسه، في حين أنّ الاختبارات التحصيليّة غالبًا ما تكون بعد الانتهاء من تدريس مقرّر دراسيّ أو في نهاية فترة دراسيّة أو عام دراسيّ.[8]

والاختبار التشخيصي يمكن تصنيفه حسب طريقة تفسير النتائج إلى اختبارات معياريّة المرجع واختبارات مِحَكّية المرجع، وقد ظهر هذا التقسيم عندما ظهر مصطلح مِحَكّي المرجع بوساطة جلاسر (Glasswer) عام 1963، فعندما تفسّر درجات المتعلمين من خلال أداء المتعلمين في المجموعة الصفّيّة الواحدة يُسمّى الاختبار معياريّ المرجع، وعندما تفسّر النتائج وفق أداء محدّد أو أهداف سلوكيّة يُسمّى الاختيار مِحَكّي المرجع.[9]

والمقصود بالمرجعيّة: الأساس الذي يُبنى عليه تفسير الدّرجات المستمدّة من أدوات القياس النّفسيّ والتّربويّ على أنظمة مرجعيّة مختلفة وتُقارن في ضوئه الدرجات لتحقيق الغرض من التقويم[10].

الاختبارات مِحَكّية المرجع (Criterion Referenced Tests):

عندما ظهر مفهوم التعلّم من أجل الإتقان لم يعد الهدف التركيز على الفروق الفرديّة بين المتعلمين والتمييز بينهم، إنّما أصبح التعليم مقصودًا لذاته، ولم يَعُدْ أداء المتعلم يُقارن بأداء بقيّة المتعلمين، احتلت الاختبارات محكية المرجع خلال العقود الماضية عناية فائقة بوصفها طريقة لتفسير درجات الاختبار وتقييم أداء المتعلمين، ولابد من الإشارة إلى أن الاختبارات المِحَكّية المرجع تُستعمل في مدارسنا وجامعاتنا عندما يُحدّد الحدّ الأدنى للنجاح في المقرّر الدراسي بـ 30 من 60 مثلًا في اللغة العربية، أو في المواد الجامعية بـ 50 من 100، بحيث لا يُعدّ الطالب ناجحًا إلّا إذا حصل على الحدّ الأدنى من النجاح[11].

وعرّف بابام الاختبار مِحَكّي المرجع بأنّه "الاختبار الذي يستعمل في تقدير أداء الفرد في نطاق سلوكيّ محدّد تحديدًا دقيقًا"[12] وهذا التحديد هو الركيزة الأساسيّة للمِحَكّ.

والمقصود بمِحَكّي المرجع هو اختبار يُصمَّم ليساعد المختبِر على تفسير درجة الاختبار بالرجوع إلى مِحَكّ يحدّد مستوى المقدرة، أو مجال المحتوى الذي ينوي الاختبار فحصه، ويتمّ إعداده قبل عملية التعليم. وفي هذا الاختبار يُحدَّد معيار أو درجة النجاح مسبقًا، ويقاس أداء الطالب بناء على مستواه العلمي، أو مدى إتقانه لما قُرّر عليه في الدراسة مسبقًا[13].

والمقصود بالمِحَكّ " نطاق شامل من المعارف والمهارات المحدّدة تحديدًا جيّدًا، بحيث يمكن نتيجة لموازنة أداء الفرد في الاختبار بهذا النطاق أن نعرف ما يستطيع أن يؤدّيه الفرد، وما لا يستطيع أن يؤدّيه"[14]

ويشير المِحَكّ إلى مستوى الأداء (Standard) أو درجة القطع (Cut-Score)، ويتمثل في نسبة عدد الأسئلة التي يجب أن يقوم الطالب المتقن بالإجابة عنها بصورة صحيحة، فإذا كانت درجة الطالب تساوي أو تزيد عن درجة القطع فهذا يعني أنّ الطالب متقن

(8) أبو الديار، مسعد، والبحيري، جاد، ومحفوظي، عبد الستار، والحطاب، سالم: دليل الاختبارات التشخيصية في اللغة العربية، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، الطبعة الثانية، 2012، ص:13 و14.

(9) يُنظر: أبو ناهية، صلاح الدين: القياس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة الطبعة الأولى، 1994، ص:49.

(10) يُنظر: علام، صلاح الدين: الاختبارات التشخيصية مرجعية المِحَكّ في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص13.

(11) يُنظر: أبو ناهية، صلاح الدين: القياس التربوي، ص:49

(12) علام، صلاح الدين: الاختبارات التشخيصية مرجعية المِحَكّ في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، ص:24.

(13) إلويد، داويت، وآخرون: أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، ص:14

(14) علام، صلاح الدين: الاختبارات التشخيصية مرجعية المِحَكّ في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، ص:23.

للمهارات، أي أن الاختبار مِحَكّي المرجع يهدف إلى تصنيف المتعلمين إلى فئتين: متقنة، وغير متقنة للمهارات والمعارف المحدّدة سابقًا وفقًا للمِحَكّ أو مستوى الأداء أو درجة القطع[15]، والمقصود بدرجة القطع هي الدرجة الفاصلة بين المتقنين وغير المتقنين، فالفرد الذي يحصل على درجة تساوي أو تتجاوز درجة القطع يعد متقنًا، أما الفرد الذي يحصل على درجة أقل من درجة القطع فلا يعد متقنًا.

وتُفسّر الدرجة بموازنة أداء المتعلم بمِحَكّ أداء متوقَّع استنادًا إلى مستويات مختلفة لاتّخاذ القرارات الخاصّة بتحديد مستوى كفاءة الطالب ممّا يساعد على تشخيص نواحي ضعفه وقوته.

ولا تعتمد معايير نسبية تمثّل الأداء المتوسط عادة فبدلًا من أن نقول: تفوّق المتعلم(س) على (65 %) من زملائه، نقول: أجاب المتعلمين (80%) من البنود، ووصل إلى مستوى الأداء المطلوب (المِحَكّ) كما رسمه سابقًا واضع الاختبار[16].

وعادة يُصاغ هذا الاختبار على صورة كفايات محدّدة (لغويّة وتعليميّة) أو نواتج تعليميّة أو أهداف سلوكيّة مرتّبة بحيث تصف مختلف مستويات الأداء. وتدور بنود الاختبار حول عدد محدّد من الأهداف وتُعطى علامة لكلّ هدف على حِدة[17].

المِحَكّ في الاختبارات مِحَكّية المرجع قد يكون هدفًا تعليميًّا معيّنًا أو مهارة معينة. وقد يكون مستوى من الكفاءة مطلوبًا تحقيقه أو يكون نطاقًا سلوكيًا شاملًا (ناتج تعليمي) مطلوب تحقيقه.

وبهذا فالاختبار مِحَكّي المرجع هو اختبار يتكوّن من مفردات تقيس نطاقًا سلوكيًا محددًا تحديدًا دقيقًا، لتقدير مستوى أداء الفرد مقارنة بمستوى أداء متوقع (مِحَكّ)، لاتّخاذ قرارات تعليميّة تؤدّي إلى تطوير العمليّة التعليميّة، أو تصنيف المتعلمين حسب مستوى التمكّن وفق درجة القطع أو تقرير بنجاح المتعلمين أو رسوبهم.

فالاختبارات التشخيصيّة مِحَكّية المرجع تهدف إلى التحقّق من اكتساب المتعلّم مهارات أو كفايات أساسيّة تعبر عن نواتج تعليميّة محدّدة، وتشخيص الصّعوبات التي تصادفه في أثناء تعلّمه، ولتعرّف مصادر الأخطاء، سواء كانت ناجمة عن سوء الفهم أم عدم التمكّن من الإجراءات والعمليّات التي تنطوي عليها هذه الكفايات أو المهارات، وبذلك تساعد في تصميم أساليب علاجيّة مناسبة لتصحيح هذه الأخطاء وتيسير التعليم ومتابعته لتحقيق الكفايات والمهارات المطلوبة[18].

خطوات بناء الاختبار التشخيصي مِحَكّي المرجع:

ولكي نقوم بإعداد الاختبار لابدّ من تحديد النطاق السلوكي (Behavioral Domain) تحديدًا دقيقًا واضح المعالم. ويعدّ هذا النطاق حجر الأساس في بناء الاختبار، وقد اختلف في تحديده وتعريفه لأنّه يعتمد على مهارات تحتاج إلى تحديد دقيق لمكوّناتها حتى نستطيع تحديد النّطاق السلوكيّ المراد قياسه، ويجب أن يكون هناك اتّفاق بين مجموعة من المحكمين على إمكانيّة كتابة مفردات متجانسة في الشكل والمضمون ومتّسقة مع صياغة مكوّنات النطاق السلوكي، ويجب مراعاة الفترة التعليمية التي يستغرقها الفرد لاكتساب المهارة المطلوبة أو تحقيق الأهداف التعليميّة المرجوّة، وإمكانيّة صياغة مفردات اختبار متكافئة ومتماثلة وبطرائق متعدّدة.[19]

ويرى بابام أنّ تحديد النطاق السلوكي المراد قياسه وصياغته بطريقة إجرائيّة لا يعدّ كافيًا لبناء الاختبار، إذ يجب أن نعدّ مواصفات أكثر دقّة وتفصيلًا لبناء مفردات الاختبار. وأطلق بابام على هذه المواصفات اسم (مواصفات الاختبار Specification Test)، وتُسمى

---

[15] يُنظر: الجلبي، سوسن شاكر: أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ص:160

(16) ميخائيل، أمطانيوس: القياس والتقويم في التربية الحديثة، ص: 279.

(17) المرجع السابق: ص: 278.

[18] يُنظر: الجلبي، سوسن شاكر: أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ص:206

[19] يُنظر: الجلبي، سوسن شاكر: أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ص:166 – 167.

طريقة إعداد مواصفات الاختبار. وتحتوي هذه المواصفات على مراحل دقيقة وواضحة لوصف الأهداف التعليميّة. وتمرّ هذه الطريقة بمراحل متعدّدة لكتابة المفردات.

وهذه المراحل هي:

1- تحديد النطاق السلوكي المراد قياسه وتحليله إلى مكوّناته.

2- تحديد الأهداف العامة (المعايير) وصياغتها في مؤشرات الأداء.

3- إعداد مواصفات الاختبار.

4- كتابة مفردات الاختبار.

5- تحديد صدق الاختبار وثبات درجاته.

وسوف تتناول الباحثة هذه الطريقة بشيء من التفصيل.

المرحلة الأولى: تحديد النطاق السلوكي (المحتوى) المراد قياسه وتحليله إلى مكوناته.

ذكر بابام أنّ التحديد الدقيق للنطاق السلوكي يعدّ المتطلّب الأساسي والركيزة الأساسيّة لمفهوم المِحَكّ.

فإذا كان المحتوى المراد قياسه محدّدًا (وحدة تعليميّة)، فإنّنا نكتفي بمعرفة مكوّناتها، أمّا إذا كان المحتوى واسعًا كبيرًا فمن الأفضل تقسيمه إلى موضوعات فرعيّة مترابطة ببعضها البعض بحيث يمكن قياسها بوصفها وحدة متكاملة[20].

ويمكن إجراء ذلك بالاستعانة بمجموعة من خبراء المادة الدراسية لتحديد المهارات والكفايات الأساسيّة التي يجب أن يحقّقها المتعلّمون باعتبارها مؤشّرات أداء تدلّ على تحقّق المعايير المطلوبة، كما لابدّ من التحليل المتعمّق لمحتوى المنهج الدراسي، وإجراء دراسة لتقدير احتياجات الفئة المستهدفة.[21]

وينبغي أن تمثّل هذه الكفايات والمهارات السلوك المدخلي للمتعلّم، كما يجب أن ينتقل أثر إتقان المتعلّم لمتطلبات السلوك المحدّد إلى جميع أو معظم المتطلّبات أو المؤشّرات المتعلّقة بهذا النطاق السلوكي؛ لأنّها مؤشّرات وكفايات، ولأنّ معرفتها وإتقانها يتطلّبان مجموعة متتالية من المعارف والمهارات، وتُرتَّب هذه المعارف ترتيبًا هرميًّا بنائيًّا بحسب أولويّات إسهاماتها في تكوين المهارة الأساسيّة، وعلى المعدّ أن يكون على دراية بأنماط التعلّم لصياغة مفردات الاختبار[22].

المرحلة الثانية: صياغة الأهداف العامة (المعايير) وصياغتها في مؤشرات أداء.

بعد الانتهاء من تحديد النطاق السلوكي وتحليل هذا النطاق إلى مكوناته، ينبغي تحديد المعايير العامّة وقياس مدى تحقّقها لدى المتعلمين. فلكلّ محتوى تعليمي أهداف ترتبط به، والمعيار العام يعبر عن نواتج متوقّعة من عمليّة التعلّم، ولكنّها تحتاج إلى إعادة صياغة حتّى تعبّر عن أنشطة سلوكيّة إجرائية[23].

لذلك يجب العناية بصياغة هذه المعايير العامة المتعلّقة بالمهارات والكفايات التي حُلِّلَت.

---

[20] يُنظر المرجع السابق، ص:172.

[21] يُنظر المرجع السابق ص:207.

[22] يُنظر: علام، صلاح الدين: الاختبارات التشخيصية مرجعية المِحَكّ في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، ص:43.

[23] يُنظر: الجلبي، سوسن شاكر: أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ص:172.

والمقصود بالهدف السلوكي هو "عبارة تصف سلوكًا معينًا، يمكن ملاحظته وقياسه، ويتوقع أن يكون المتعلّم قادرًا على أدائه في نهاية نشاط تعليميّ تعلّميّ محدّد"[24]، كأن نقول (يعرّف، يشرح، يعرب، يميّز، يعددّ).

المرحلة الثالثة: إعداد مواصفات الاختبار.

يجب إعداد مواصفات الاختبار الذي اقترحه بابام التي تحدّد النطاق السلوكيّ تحديدًا أكثر دقّة، وتوضّح ما يستطيع المتعلّم تأديته وما لا يستطيع، "ويمكن الاسترشاد بها في بناء مفردات اختباريّة متجانسة تقيس جميعها هدفًا سلوكيًا محدّدًا، ويكون هناك اتّفاق تامّ بين المحكمين على صدق محتواها وارتباطها ارتباطًا مباشرًا بالهدف الذي تقيسه"[25]

المرحلة الرابعة: كتابة مفردات الاختبار.

تأتي هذه المرحلة بعد مرحلة إعداد مواصفات الاختبار، وتتطلّب أن يكون معدّ الاختبار على دراية تامّة بكيفيّة انتقاء أنسب أنواع المفردات التي تقيس المعايير المحدّدة قياسًا مباشرًا والتمكّن من محتوى المادّة الدراسيّة وخصائص الفئة المستهدفة، لأنّ هذه المفردات هي التي تميّز بين الذين حقّقوا الأهداف المطلوبة وبين الذين واجهتهم صعوبات لتشخيص أخطاء المتعلّمين[26]، ويجب تدقيق المفردات بعد الانتهاء من إعدادها بوساطة خبراء المجال الذي يقيسه وخبراء التقويم والقياس[27].

وهناك أنواع عدّة للاختبارات، مثل اختبار الاختيار من متعدد واختبار المزاوجة والإكمال والاختبارات المقالية لقياس الحصيلة اللغوية.

المرحلة الخامسة: تحديد صدق الاختبار وثبات درجاته.

ينبغي ألّا ننظر إلى مفهومَي الصدق والثبات على أنّهما مفهومان مختلفان، فهما يقعان على متّصل واحد ذي بعد رئيسٍ يتعلّق بإمكانيّة تعميم تفسير درجات الاختبار، فالثّبات يشير إلى العلاقة بين درجة الفرد في الاختبار ودرجته المتوقّعة إذا أعاد الاختبار مرّة أخرى من دون التأثّر بعامل التذكّر، وهنا لا نسعى إلى تعميم نتائج الاختبار. أمّا الصّدق فإنّه يقع على طرفه الآخر، ويتعلّق بتفسير أداء الفرد في مجموعة أخرى من المفردات، أي بإمكانيّة التعميم على النطاق السلوكي الشامل أو المِحَكّات الخارجيّة[28].

صعوبات تعليم اللغة العربية:

تتمثّل الصّعوبات التي تواجهها مؤسّسات التّعليم في اللّغة العربيّة من ثلاثة محاور أساسيّة هي الأساس أيضًا في العمليّة التّعليميّة، أوّل هذه الصّعوبات ما يتعلّق بالمحتوى العلميّ لمناهج التّعليم في كافّة مراحل التّعليم والثّانية تتعلّق بالمدرّس وتأهيله، وأن يكون المدرّس أهلًا لترغيب المتعلمين باللّغة العربيّة في ظلّ ما تُواجهه أمام اللّغات الأخرى، والصّعوبات الأخيرة المهمّة في هذا السّياق ما يتعلّق بالمتعلمين أنفسهم، ومدى قابليّتهم وتعلّمهم، ورغبتهم كذلك في تعلّم العربيّة

أولاً: الصعوبات التي تعود إلى المحتوى:

يوضع محتوى المنهج الدراسي بعد وضع أهداف المنهج بدقة، والمحتوى في المنهج عبارة عن المفاهيم والحقائق والتعليمات والنظريات والمشاعر والأحاسيس والحلول التي يتم استنتاجها مما فهمه عقل الإنسان وإعادة تنظيمه وفق هذه المفاهيم والنظريات والمبادئ. وهذا المحتوى يجب

---

[24] أبو ناهية، صلاح الدين: القياس التربوي، ص:134.

[25] يُنظر: علام، صلاح الدين: الاختبارات التشخيصية مرجعية المِحَكّ في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، ص:106.

[26] يُنظر: المرجع السابق، ص:64.

[27] يُنظر: المرجع السابق، ص:322.

[28] يُنظر: المرجع السابق، ص:278.

أن يعبر عن الأهداف التي وضع من أجلها، وأن تكون موضوعات المحتوى مهمة بتركيزها على المفاهيم والحقائق والمعلومات، ويجب أن يُنظم محتوى المنهج حول اهتمامات المتعلمين لإثارة دافعيتهم نحو التعلم، وأن يكون مناسبًا لقدرات المتعلمين، ومراعيًا للفروق الفردية بينهم[29].

هناك عوامل عدة تؤثر في ضعف المتعلمين في تعلّم اللغة العربية تتعلق بالمحتوى وخصوصا مادة النحو، وتتمثل في:

1- صعوبة مادة النّحو والصّرف لكثرة القواعد الشاذة أو الخاصة إن صح التعبير، والإعراب المحلي والتقديري.

2- عدم وضوح الأهداف المرسومة لتدريس النّحو في أذهان المدرسين[30].

3- ضعف صياغة التدريبات واختلاف طريقة العرض في الكتاب التعليمي بين مرحلة وأخرى. أغلب هذه المشاكل كما نرى تأتي من المادّة العلميّة وهذا من طبيعة اللّغة العربيّة؛ إذ يلزمُ في بعض الأحيان الأعاريب التّقديريّة والمحلّيّة بربط الإعراب بالمعنى، وهذه المشاكل يُمكن حلّها بالطّريقة التي تُعرض بها المعلومة سواءً أكانت مكتوبة في الكتب التعليمية أم ممارسةً في واقع الحصّة والدّرس مع المدّرس.

ثانياً: الصعوبات التي تعود إلى المتعلم:

المتعلم أحد أركان العملية التعليمية وهو المستفيد من هذه العملية، وهدف العملية التعليمية إكسابه المهارات والمعارف اللازمة والمحددة في محتوى المنهج المحدد ليكتسب ملكة لسانية سليمة يتمكّن من خلالها تبليغ رسالته. فيجب قبل البدء بعملية التدريس معرفة ميوله واحتياجاته النفسية واللغوية للبدء بخطوات سليمة في عملية التدريس ولإثارة دافعيته ليبذل المتعلم جهده لتحقيق الهدف التعليمي وهذا لا يتم إلا بتحليل ميوله واحتياجاته النفسية ورغباته، وهذا الدافعية تؤدي إلى النضج النفسي والعقلي لأنها تجعل المتعلم يكتسب الخبرات والمهارات اللازمة ويتحقق هذا النضج بالتدريب والتطبيق العملي لهذه الخبرات والمهارات، فإذا اختلت هذه الشروط في المتعلم فإنه يواجه صعوبات في تعلّم اللغة العربية، وتتجلى هذه الصعوبات في:

1. التصور السابق العام عن صعوبة النّحو وجفافه وحصر مهمته في الإعراب لضعف قدرة المتعلمين على توظيف هذه القواعد في مهارتي الكلام والكتابة.
2. ضعف تأسيس المتعلم مما يضخم هذا التصور ويزيد الصعوبة ويؤدي إلى إهمال مادة اللّغة العربيّة والاعتماد على الحفظ أكثر من الفهم.
3. ضعف توظيف القواعد النّحوية في كتابة الموضوعات والتحدث.
4. استخدام الترجمة أثناء تعلم اللغة العربية والتفكير بمنطق لغته.

ثالثا: الصعوبات التي تعود إلى المدرّس:

المدرّس هو الركن الأساسي في العملية التعليمية فهو الذي يقوم بالتلقين، ويتبع مختلف الطرائق التعليمية لإيصال المعلومة إليهم، وحصولهم على المعرفة والمهارات اللازمة لاكتساب الملكة اللسانية، وعليه يتوقف نجاح العملية التعليمية أو فشلها؛ لذا يجب إعداده علميًا ومهنيًا لينجح في مهمته التي أوكلت له، فإذا كان غير مؤهل فإنه يواجه بعض الصعوبات في تدريس اللغة العربية تتجلى في:

1. ضعف المستوى اللغوي واستعماله العامية في أثناء الشرح، واعتماد الطرائق التقليدية في التدريس لضعف إلمامه بالطرائق الحديثة.
2. نقص المعرفة بالأهداف العامة لتعليم المهارات اللغوية.
3. ضعف تأهيل المدرس علميًا وتربويًا، مثل عدم امتلاكه القدرة على ضبط الصف، وقلة مراعاته للفروق الفردية التي تجعله يتبع نمطًا واحدًا في صياغة الأسئلة.

---

[29] يُنظر: سعادة؛ جودت، وإبراهيم؛ عبدالله: المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، الطبعة السابعة، 2014م، ص: 254_ 260.

[30] يُنظر: السيد؛ محمود: طرائق تدريس اللغة العربيّة2، منشورات جامعة دمشق، دمشق، 2021م، ص: 39.

هذه هي أهم الصعوبات التي تواجه مدرسي اللّغة العربيّة في تدريس اللغة العربية، كما أنّ الاختبارات لا تقوم في الغالب بتقديم اختبارٍ يُقاسُ فيه مدى تمكّن المتعلمين من اللّغة بل تقتصر على المعلومات النّظريّة، أمّا الإتقان الفعليّ والعمليّ المطلوب فإنّه لا يتمّ أبدًا[31].

الخاتمة:

وتعد الاختبارات التشخيصيّة من الاختبارات الوقائيّة التي تستعمل لضبط تقدّم المتعلمين وتنظيمه خلال عملية التعلّم، وخاصّة أنّ العمليّة التربويّة تسعى إلى التركيز على متعلم خالٍ من الصعوبات لمواجهة المتغيّرات والتحدّيات المستقبليّة. ولتحقيق هذا الغرض في اللّغة العربيّة على وجه الخصوص يتطلّب استعمال الاختبارات التشخيصيّة في تقييم المفحوص تقييمًا شاملًا في كلّ مهارة على حدة، ابتداء من فهم المسموع والقراءة الشفويّة والتحدّث وفهم المقروء والكتابة والسلامة اللغويّة متمثّلة بالصّرف والنّحو، وكذلك البلاغة. وتحدّد هذه الاختبارات مدى تقدّم المتعلمين في المهام والواجبات التعليميّة المطلوبة منهم، وهل كان تقدمهم مُرْضِيًا، وفي أيّ منها يحتاجون إلى معاونة، كما تمكّننا الاختبارات التشخيصيّة من معرفة المتعلمين الذين يعانون من مشكلات تعليميّة ويحتاجون إلى طرائق علاجيّة.[32]

التوصيات والمقترحات:

1- دراسة الصعوبات الخاصة بكل مستوى لغوي.

2- إعداد برامج علاجية لهذه الصعوبات تمكن المتعلم من امتلاك المهارة اللغوية اللازمة.

3- عدم الانتقال إلى وحدة تعليمية جديدة من دون اختبار تشخيصي محكي المرجع لتحديد مواطن الضعف عند المتعلمين ومعالجتها قبل البدء بخبرات ومعلومات جديدة.

4- تنمية المهارة اللغوية المكتسبة عن طريق توظيفها وربطها بمهارة القراءة والكتابة.

المراجع والمصادر:

1- إلويد، داويت، وديفيدسون، بيتر، وكوم كرستين: أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، ترجمة: خالد بن عبد العزيز الدامغ، جامعة الملك سعود، 1429هـ– 2008م.

2- براون، دوغلاس: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وأحمد علي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994م.

3- البغدادي، محمد رضا: الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق دار الفكر العربي، القاهرة، 1998م.

4- الجلبي، سوسن شاكر: أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع، دمشق، الطبعة الأولى، 2005م.

5- الحلاق، علي سامي، والشّوملي علي: مشكلات تدريس النّحو في أقسام اللّغة العربيّة من وجهة نظر المدرّسين والطلبة في الجامعات الأردنيّة دراسة وصفية تحليليّة، مجلة جدارا للدراسات والبحوث، المجلد الأول، العدد الأول، إربد، 2015م.

6- أبو الديار، مسعد، والبحيري، جاد، ومحفوظي، عبد الستار، والحطاب، سالم: دليل الاختبارات التشخيصية في اللغة العربية، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت، الطبعة الثانية، 2012.

7- سعادة؛ جودت، وإبراهيم؛ عبدالله: المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، الطبعة السابعة، 2014م.

(31) يُنظر: الحلاق، علي سامي، والشّوملي علي: مشكلات تدريس النّحو في أقسام اللّغة العربيّة من وجهة نظر المدرّسين والطلبة في الجامعات الأردنيّة دراسة وصفية تحليليّة، مجلة جدارا للدراسات والبحوث، المجلد الأول، العدد الأول، إربد، 2015م، ص: 43.

(32) البغدادي ، محمد رضا: الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص: 106.

8- السيد، محمود: طرائق تدريس اللغة العربية 2، منشورات جامعة دمشق، دمشق، 2021م.

9- علام، صلاح الدين: الاختبارات التشخيصية مرجعية المِحَكّ في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م.

10- محمد، محمد عبد الخالق: اختبارات اللغة، جامعة الملك سعود، الرياض، 1410 هـ– 1989 م.

11- ميخائيل، أمطانيوس: القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، دمشق، 1997م.

12- أبو ناهية، صلاح الدين: القياس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة الطبعة الأولى، 1994.

فى رحاب جامعة أنقرة يلدرم بيازيد فى العاصمة التركية اجتمع علماء وباحثون متخصصون من مختلف بلدان العالم وقدموا مشاركاتهم وبحوثهم ضمن **المؤتمر الدولى الثامن عشر للمجتمع التربوى**، يضم هذا الكتاب المتون الكاملة للأبحاث المقدمة، والتى نرجو أن تكون ذات فائدة للباحثين وذات أثر ايجابى علي المجتمع التربوى.

Recent Academic Studies

Yeni Pazar Mh. Ali Okumuş Cad. Mevlana Sitesi A Blok – Çayeli / Rize