

Yılda dört defa yayımlanır. ULAKBİM/TR-DİZİN bilimsel yayın indeksinde taranmaktadır.¹

Nisan, 2023 (66. Sayı)

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Adına Sahibi

Prof. Dr. Durmuş ACAR (Rektör Vekili)

Eğitim Fakültesi Adına Sahibi

Prof. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR

Editör

Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

Yardımcı Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Özgür ÖNEN

Dil Editörleri

Doç. Dr. Üyesi Ali KARAKAŞ

Dr. Öğrt. Görevlisi Fikriye Eda KARAÇUL

Alan Editörleri (66. Sayı)

Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

Prof. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR

Prof. Dr. Ramazan SAĞ

Doç. Dr. Ali KARAKAŞ

Doç. Dr. Emine ÖNDER

Doç. Dr. Huriye DENİŞ ÇELİKER

Doç. Dr. Sezan SEZGİN

Doç. Dr. Şeyma UYAR

Dr. Öğr. Üyesi Abdül Samet DEMİRKAYA

¹ Adlar unvana ve alfabetik sıraya göre verilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Deniz EROĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Serap ÖZDEMİR BİŞKİN

Yayın Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Ekber TOMUL, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Gökay YILDIZ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN-ACAR, TED Üniversitesi

Prof. Dr. Sadık KARTAL, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Selahattin GELBAL, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Gülfem ÇAKIR, Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Özlem TAGAY, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Yusuf UYAR, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Neşe ÖZTÜRK-GÜBEŞ, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Özgür ÖNEN, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ümüt ARSLAN, İzmir Demokrasi Üniversitesi

Düzenleme

Arş. Gör. Ayşe ULUTAŞ

İnternet Adresi: <http://edergi.mehmetakif.edu.tr/index.php/efd>

E-posta Adresi: efd@mehmetakif.edu.tr

Yazışma Adresi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı 15030, BURDUR

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Nisan 2023, Sayı 66

HAKEM LİSTESİ¹

Abdullah ÇALIŞKAN

Adile Aşkim KURT

Ahmet AYIK

Ali YAKAR

Ali ERARSLAN

Alper AYTAÇ

Arzu ÖZYÜREK

Aslı TUNCA

Aykut BULUT

Aysun GÜNEŞ

Ayşe ULUTAŞ

Başaran GENÇDOĞAN

Bilgen KIRAL

Canan ÇİTİL AKYOL

Cemal YILDIRIM

Cemalettin İPEK

Deniz ATAL

Ecehan CANDAN

Eda BÜTÜN KAR

Elif Süreyya KANYILMAZ CANLI

Emin ÖZEN

Emin Tamer YENEN

Emine ÖNDER

Emrah CİNKARA

Emrah ATAY

¹ Adlar alfabetik sıraya göre verilmiştir. Dergimize katkı sağlayan hakemlerimize teşekkür ederiz.

Engin EFEK

Faruk Salih ŞEKER

Fatma ŐAN TOSUN

Funda UYSAL

Gökhan KAYA

Hilal KAROĞLU

Işıl Gamze YILDIZ

İrfan AKKOÇ

Katibe Gizem YIĞ

Kemal KAYIKŐI

Kemal Oğuz ER

Mehmet BAŞARAN

Mehmet ULUTAŞ

Mehmet Arif ÖZERBAŞ

Mehmet Fatih KAYA

Meryem HAYIR KANAT

Metin DEMİR

Mine GÖL

Neşe ÖZTÜRK GÜBEŞ

Neşe SEVİM

Nilgün YENİCE

Osman EROL

Pınar BAĐŐELİ KAHRAMAN

Ramazan SAĞ

Salih Zeki GENÇ

Serkan ASLAN

Soner DOĞAN

Sümer AKTAN

Tuğba TETİK

Özge ÖZEL

Özge Ruken ERGÜN

Özgül KELEŞ
Özlem ŞİMŞEK ÇETİN

ERKEN ÇOCUKLUKTA DİJİTAL OYUN BAĞIMLILIK EĞİLİMİ: ÇOCUK VE EBEVEYN ÖZELLİKLERİNİN ETKİLERİ¹

DIGITAL PLAY ADDICTION TENDENCIES IN EARLY CHILDHOOD: EFFECTS OF CHILD AND PARENT CHARACTERISTICS

Kadriye Selin BUDAK²

Nesrin IŞIKOĞLU³

Başvuru Tarihi: 02.03.2022 Yayına Kabul Tarihi: 01.02.2023 DOI: 10.21764/mauefd.1081497

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu araştırma çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerini saptamak ve eğilimlerine etki eden çocuk ve ebeveynlere dair faktörlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çocukların dijital oyun bağımlılık eğilim düzeylerini ve ebeveynlerin uygulamayı tercih ettikleri stratejiler ile arasındaki ilişkiyi belirlemek, çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu Denizli il merkezinde yaşayan, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuğu olan 437 ebeveyn oluşturmaktadır. Araştırmada Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği (DOBE), Dijital Oyun Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeği (DOERS), Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bulgular çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğiliminin düşük düzeyde olduğunu göstermekte, tüm yaş gruplarında erkek çocuklarının bağımlılık eğilimlerinin kız çocuklarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ebeveynler çocuklarının dijital oyunlarına aracılık ederken “aktif” rehberlik stratejisini en fazla tercih ettiklerini ayrıca eğitim düzeyi yüksek olan annelerin “aktif” rehberlik stratejilerini, eğitim düzeyi düşük olan babaların “serbest” rehberlik stratejilerini daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Son olarak araştırma sonuçları cinsiyet, öfke-agresyon düzeyi ve ebeveyn rehberlik stratejilerinin çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin anlamlı olarak yordadığını ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: *Dijital oyun, dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri, dijital oyun bağımlılığı, problem davranış*

Abstract: The purpose of this study is to examine children's digital play addiction tendencies and the factors that may affect them. A correlational survey model was used to reveal the relationship between children's digital play addiction tendency levels and the strategies that parents prefer to implement, and children's problem behaviors. The participants of the study were 437 parents who had children attending public preschools in Denizli. Data were collected through the Digital Play Addiction Tendency Scale (DPAT), Digital Play Parental Mediation Scale (DPPM), Social Competency and Behavior Evaluation Scale-30 and demographic information form. Research results showed digital play addiction tendencies of children to be low, whereas boys had higher addiction tendencies than girls across all age groups. Furthermore, parents preferred active parental mediation when mediating their children's digital play, and mothers with a high level of education preferred active mediation more, and fathers with a low level of education preferred permissive mediation more. In conclusion, the findings of the study revealed that gender, anger-aggression levels, and parental mediation attributed to an increase in children's addiction to digital play.

Keywords: *Digital play, parental mediation, digital play addiction, problem behavior*

¹ Bu çalışma, sorumlu yazarın, Prof. Dr. Nesrin Işıkoğlu danışmanlığında, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2020 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Sorumlu Yazar: Öğr. Gör., Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, e-posta: kadriyeselin@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8161-7074>

³ Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: nisikoglu@pau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-7010-302X>

Giriş

Dijital araçların ev ve okullarda kullanımlarının yaygınlaşması ve küçük çocukların bu araçlarda dijital oyun oynamaları günümüzde kaçınılmaz bir gerçektir (Rideout ve Robb, 2020). Toplumda neredeyse her evde televizyon, tablet, akıllı telefon gibi dijital araçlar bulunmakta ve bebekliklerinden itibaren çocuklar ekranlarla etkileşim halindedirler (Lauricella ve diğ., 2015; Işıkoğlu ve Ergenekon, 2021). Ayrıca nasıl kullandıklarına bağlı olarak bu dijital araçlar çocuklarda olumlu ya da olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Yalçın Irmak ve Ardıç, 2018). Dijital araçların önemli bir kullanım kriteri olan ekran süresinin incelendiği araştırmalarda, küçük çocukların yaşlarına göre önerilen sürenin üzerinde ekrana maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır (Lauricella ve diğ., 2015; Işıkoğlu Erdoğan ve diğ., 2019). Özellikle uzun süreli ekran maruziyeti, dijital araçların aşırı ve uygunsuz kullanımı çocuklarda ve ergenlerde bağımlılığa neden olabileceği üzerinde durulmaktadır (Bektaş, 2018; Griffiths, 1995; Lemmens ve diğ., 2009).

Erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan 0-8 yaş arası çocukların dijital araçları kullanmaları ve bu kullanımdan kaynaklanan artan ekran süresi ile ilgili toplumsal bilinçlenmeyi sağlamak amacıyla farklı kurumlar tavsiyelerde bulunmaktadır. Ülkemizde Yeşilay 3 ila 5 yaş arasındaki çocuklar için günde 30 dakikadan fazla ekran süresi tavsiye etmezken, Amerikan Pediatri Akademisi 2-5 yaş arasındaki çocuklara gün içinde sadece bir saat kaliteli içeriklere sahip uygulamaları önermektedir (American Psychiatric Association [APA], 2018; Yeşilay, 2021). Öte yandan güncel araştırmalar 3-6 yaş çocukların ortalama günde üç saatten fazla, ebeveynleri yanlarında olmadan tek başlarına ekran karşısında zaman geçirdiklerini göstermektedir (Işıkoğlu Erdoğan ve diğ., 2019; Karahan, 2021). Bu yaş grubu çocukların dijital oyunlarla artan etkileşimi davranışsal bağımlılık olarak ifade edilen dijital oyun bağımlılığının görülmesine sebep olabilmektedir. Alan yazında bu davranışsal bağımlılık; teknoloji bağımlılığı, internet bağımlılığı, telefon bağımlılığı ve oyun bağımlılığı gibi farklı şekillerde incelenmektedir. “Dijital oyun bağımlılığı” üzerine tam olarak standartlaştırılmış bir tanım olmamasına karşın (Schulz van Endert, 2021), Lemmens ve arkadaşları (2009) oyun bağımlılığını dijital araç kullanımının insanların yaşantılarında sosyal ve duygusal sıkıntılara yol açması, gün içinde rutinlerinde yapılması gerekenlerin aksatarak, devamlı ve kontrolsüz bir şekilde gerçekleştirmeleri olarak tanımlamışlardır. Öte yandan, “teknoloji bağımlılığı” ifadesini kullanan Yeşilay (2021) kişinin aşırı internet kullanma isteğinin önüne geçememesi, internetten yoksun kaldığında gergin

davranışlarının olması ve tüm bunların günlük yaşantısını olumsuz etkilemesi olarak ifade etmektedir. Erken çocukluk döneminde başlayan ve giderek artan dijital oyun etkileşimlerinin kontrolsüz bir şekilde gerçekleşmesi çocuklarda bağımlılık riskini ortaya çıkarmaktadır (Budak, 2020; Ebbeck ve diğ., 2016; Ünsal, 2019; Yıldırım, 2018).

Aşırı teknoloji maruziyetinden kaynaklanan dijital oyun bağımlılığı kişinin yaşantısını birçok farklı yönde olumsuz etkilemektedir. Erken çocukluk döneminde gerçekleştirilen araştırmalarda yalnızlık, düşük sosyal yetkinlik, obezite, uyku problemleri, dikkat süresinde kısalma, fiziksel rahatsızlıklar, düşük akademik başarı, şiddet, akran zorbalığı, davranış problemleri gibi durumların dijital araçların uygunsuz kullanımından kaynaklı olduğu belirtilmektedir (Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018; Songur, 2019; Şahin ve Gözün Kahraman, 2021). Özellikle oluşan dijital oyun bağımlılığı, davranış problemlerinin görülme sıklığını arttırmaktadır (Aktaş, 2018; Budak, 2020; Sallayıcı ve Yöndem, 2020). Bu durum sadece sosyal bağlamda davranış problemlerinin ortaya çıkmasını tetiklemele kalmayıp olumlu sosyal davranışların gözlemlendiği sosyal yetkinlik becerilerini de olumsuz etkilediği görülmektedir (Auxier ve diğ., 2020; Gentile ve diğ., 2011; Zamani ve diğ., 2010). Sosyal yetkinliğe ilişkin özellikler erken çocuklukta gelişmeye başlayıp çocuğun yaşantısındaki tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Sosyal becerileri daha kapsamlı olarak ele alan sosyal yetkinlik kavramında çocukların davranışlarının çevresini nasıl etkilediğinin farkında olması ve başkalarının ihtiyaçlarına karşı duyarlık göstermesi olarak ifade edilmektedir (Trentacosta ve Fine, 2010). Çok boyutlu bir kavram olarak tanımlanan sosyal yetkinlik; öfke-agresyon, anksiyete- içe dönüklük, kızgınlık- saldırganlık gibi davranış problemleri ile negatif yönde ilişkilendirilmektedir (Çorapçı ve diğ., 2010). Bu doğrultuda düşük sosyal yetkinlik ve davranış problemlerinin birlikte ortaya çıktığını, aralarında nedensel bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür (Vahedi ve diğ., 2012).

Problem davranışlar ve sosyal yetkinlik belirlenirken çocukların yaşantılarındaki çevresel etmenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Çocukların teknolojiden kaynaklı çevresel koşulları değişmekte ve bu değişim sürecinden davranışları olumlu ya da olumsuz yönde etkilenebilmektedir (Herodot, 2017; Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018). Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların yaşlarının küçük olmasından kaynaklı olarak çevresel koşulları belirleyenlerin ebeveynler olduğu ifade edilmektedir (Beyens ve Beullens, 2017; Ebbeck ve diğ., 2016).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların ebeveynleri dijital oyun etkileşim sürecinde önemli rollere sahiptirler. Ebeveynler çocuklarına tablet, telefon gibi dijital cihazları satın almakta, kendi cihazlarını kullanmalarına izin vermekte, dijital oyunları kullanmalarına aracılık etmekte, süre ve içeriklerle ilgili kısıtlamalar getirmektedirler (Alter, 2018; Chaudron ve diğ., 2018; Zehir ve diğ., 2019). Alan yazında “medya aracılığı” olarak ifade edilen bu kavram, ebeveynlerin çocukları ile medya arasındaki ilişkiyi yönetme stratejileri olarak tanımlanmakta ve aynı zamanda dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri olarak ifade edilmektedir (Budak, 2020; Clark, 2011; Livingstone ve Helsper, 2008). Çocukların yaşamları üzerindeki medyanın olumsuz etkilerini azaltmaya ve çocukların ekranı bilinçli ve uygun kullanmalarını sağlamaya yönelik girişimler olarak da tanımlanmaktadır (Brito ve diğ., 2017; Clark, 2011). Ebeveynler çocukların dijital oyunlarına farklı şekillerde rehberlik etmektedirler. Alan yazında sıklıkla kullanılan ebeveyn rehberlik stratejileri aktif, sınırlandırıcı ve teknik aracılık olarak tanımlanmaktadır (Livingstone ve diğ., 2015; Nikken ve Schols, 2015). Çocuklar dijital oyun oynarken ebeveynin yanında oturması ve oyun deneyimlerini paylaşmaları aktif, oyunlarla ilgili kurallar ve süre sınırlaması getirmesi kısıtlayıcı ve filtre programları gibi araçlar yardımıyla çocukların dijital oyunlarına aracılık etmeleri teknik aracılık olarak açıklanmaktadır (Livingstone ve diğ., 2015).

Ebeveynlerin dijital etkileşim sürecinden çocuklarının en iyi şekilde faydalanmalarını sağlamak için dijital araç kullanımını kolaylaştıran, öğreten ve gözetleyen rollerini üstlenerek onlara yardımcı olmaları gerekmektedir (Chiong ve Shuler, 2010). Her ne kadar alan yazında dijital etkileşim sürecine ebeveynlerin aracılık etmeleri önerilse de araştırmalar ebeveynlerin çoğunun çocuklarının dijital süreçlerini aktif olarak süre ve içerik konusunda kontrol edemediklerini, çocuklarının tek başlarına dijital araçları kullanmalarına müsaade ettikleri ifade edilmektedir (Ateş ve Durmuşoğlu Saltalı, 2019; Keya ve diğ., 2020). Bu durum çocukların dijital etkileşim süreçlerini olumsuz etkilemekte ve çocukların dijital bağımlılık eğilimi göstermelerine neden olabilmektedir. Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde ilk çocukluk dönemi ve ergenlik döneminde yer alan çocukların dijital etkileşim süreçlerini ele alan araştırmalar (Ataman- Yengin, 2019; Bilgi, 2005; Ergür, 2015; Gözüm ve Kandır, 2020; Horzum, 2011; Güvendi ve diğ., 2019; Kars, 2010; Küçük ve Çakır, 2020; Sallayıcı ve Yöndem, 2019) ve erken çocukluk dönemi çocukları için geliştirilen ölçek çalışmaları yer almaktadır (Budak ve Işıkoğlu, 2022; Gözüm ve Kandır, 2020; Şen ve diğ., 2020; Ünsal, 2019). Ancak erken çocukluk döneminde dijital oyun bağımlılığı ve ebeveynlerin dijital oyun rehberlikleri ile ilgili çalışmaların sayısı sınırlıdır. Dijital oyun bağımlılığı

bu yaş grubu çocukları için yeni ve önemli bir olgudur (Işıkoğlu ve diğ., 2021). Dijital oyun bağımlılığını etkileyen çocuk ve ebeveynlere ait faktörlerin ilişkilerinin incelenmesi alan yazına katkılar sağlayacaktır. Bu nedenlerle bu araştırmanın amacı çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve buna etki eden çocuk ve ebeveynlere dair faktörlerin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır; (1) Çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimleri, problem davranışları, ebeveyn dijital oyun rehberlik stratejileri ne düzeydedir, (2) Çocukların yaş, cinsiyet gibi değişkenleri dijital oyun bağımlılık eğilimleri arasındaki ilişki var mıdır, (3) Ebeveynlerin cinsiyet ve eğitim düzeyleri ile dijital oyun rehberlik stratejileri arasında ilişki var mıdır, (4) Çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerini çocukla ve ebeveynlerle ilgili faktörler yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma erken çocukluk dönem çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilim düzeyleri ve ebeveynlerin uygulamayı tercih ettikleri stratejiler ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için ilişkisel tarama deseni ile yapılandırılmıştır (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde yer alan okul öncesi eğitim kurumları arasından amaçlı-uygun örnekleme yöntemi (Karasar, 2012) ile seçilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıflarına ve anaokullarına devam eden çocukların 437 ebeveyni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde araştırmaya dahil edilen ebeveynlerin %80'i annelerden, %20'si babalardan oluşturmaktadır. Üniversite mezunu ve üstü mezun annelerin oranı %48.5, lise ve altı mezun annelerin oranı ise %49.2'dir. Üniversite ve üstü mezun babaların oranı %45.1, lise ve altı mezun babaların oranı %44.6'dır. Araştırmadaki çocukların %47.6'sı(n= 208) kız, %52.4'ü (n=229) erkektir. Çocukların yaşları %35.4'ü 48- 60 ay, %47.1'i 61- 72 ay ve %17.5'i 73 ay ve üstüdür.

Veri Toplama Araçları

Okul Öncesi Dönemi Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi Ölçeği (DOBE).

Budak (2022) tarafından geliştirilen DOBE, erken çocukluk dönemi çocuklarının dijital oyun bağımlılıklarını saptayabilmek amacıyla beşli likert (5:Her zaman, 4:Çoğu zaman, 3:Bazen, 2:Nadiren, 1:Hiçbir zaman) yapıda oluşturulmuş olup 20 madde içermekte ve hayattan kopma, çatışma, sürekli oynama ve hayata yansıtma alt boyutlarından oluşmuştur. Ölçekten 20 ile 100 arasında puan alınabilmekte ve bu doğrultuda alınan toplam puan arttıkça çocuğun dijital oyun bağımlılık eğilimi arttığı düşünülmektedir. Ölçekten alınan puanlar bağımlılık eğilimi en az (20-35 puan), az (36-51 puan arası), orta (52-67 puan arası), fazla (68-83 puan arası), ve çok fazla (83-100 puan) şeklinde gruplandırılmıştır. Ölçeğin geçerlilik çalışmalarında kapsam geçerliği için uzman görüşüne, güvenilirlik çalışmalarında yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı ile incelenmiş ve toplam iç tutarlılık katsayısı .93 olduğu görülmektedir (Budak, 2022). Bu araştırmada tekrarlanan güvenilirlik analizi ile toplam iç tutarlılık katsayısı .93 bulunmuştur.

Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri Ölçeği (DOERS).

Budak (2022) tarafından geliştirilen DOERS, erken çocukluk dönemindeki çocukların ebeveynlerinin çocuklarının dijital oyun araçlarında sürdürdükleri etkileşim süreçlerinde benimsedikleri stratejileri saptayabilmek adına oluşturulmuştur. Ölçek beşli likert tipi (5: Her zaman, 4: Çoğu zaman, 3: Bazen, 2: Nadiren, 1: Hiçbir zaman) olup 21 maddeden oluşmakta ve aktif, dijitalle yönlendiren, serbest ve teknik ebeveyn rehberlik stratejileri adlandırılan dört alt boyut içermektedir. Ölçeğin geçerlilik çalışmalarında kapsam geçerliği için uzman görüşüne, güvenilirlik çalışmalarında yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutların güvenilirlik katsayıları .57 ile .79 arasında olduğu görülmektedir. Ölçekte boyutlar arası ilişki bulunmamasından kaynaklı ölçeğin toplamına dair güvenilirlik katsayısı incelenmemiştir. Bu araştırmada tekrarlanan güvenilirlik analizi ile ölçeğin alt boyutları .57 ile .79 arasında olduğu saptanmıştır.

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği.

Çorapçı, Aksan, Arslan Yalçın ve Yağmurlu (2010) tarafından Türkçe uyarlamasının yapıldığı ölçekte okul öncesi dönem çocuklarının duygusal ve davranış sorunlarını saptayabilmesi

amaçlanmıştır. Ölçek sosyal yetkinlik, öfke-agresyon, kaygı-geri çekilme olarak adlandırılan üç alt boyuttan oluşmaktadır. 30 maddeden oluşturulmuş olup, her bir alt boyutta 10 madde yer almaktadır. Ölçeğin Sosyal Yetkinlik, Öfke- Agresyon ve Kaygı- Geri Çekilme alt boyutları için Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .88, .87 ve .84 olduğu görülmektedir. Bu araştırmada tekrarlanan güvenirlik analizi ile ölçeğin alt boyutları Cronbach's Alfa katsayıları sırasıyla; .76, .70 ve .66 olduğu saptanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu.

Ebeveynlerin kendisine ait bilgiler ve çocuğuna ait bilgileri edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Anne- babanın; öğrenim durumu ve çocuğun yaşı, cinsiyeti gibi çeşitli değişkenler yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması sürecinde ölçekler Denizli il merkezindeki okul öncesi eğitime devam eden çocukların, 1160 ebeveynine iletilmiştir. Toplanan ölçeklerden 483 geri dönüş sağlanmış olmakla beraber eksik dolduranlar çıkarıldıktan sonra 437 ebeveynin verisi değerlendirmeye alınarak analizleri yapılmıştır. Verilerin analiz sürecinde SPSS 23 programı kullanılmıştır. Gerekli analizlere başlamadan önce normallik varsayımını karşılamak amacıyla çarpıklık basıklık katsayıları incelenmiştir. Faktörlere ilişkin çarpıklık -1.39 ile 1.13 değerleri, basıklık -.73 ile 2.70 değerleri arası olduğu saptanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3 ile +3 kabul edebilir değerler olduğu referans alınarak (Kalaycı, 2006) normallik varsayımı karşılanmış olup verilerin analizi sürecinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada dijital oyun bağımlılık eğilim, sosyal yetkinlik ve ebeveynlerin dijital oyun rehberlik stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların tanımlayıcı istatistikleri ve korelasyon katsayıları incelenmiş, çocukların bağımlılık eğilimlerinin yaşları ve cinsiyetlerine göre birlikte anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için faktöriyel ANOVA(2x3) analizi gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin DOERS'in alt boyutlarından aldıkları puanlar ile ebeveynlerin cinsiyetleri ve eğitim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için bağımsız örneklem t testi analizi gerçekleştirilmiş olup, çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerini araştırmaya konu olan ebeveynlerin dijital oyun rehberlik stratejileri, çocukların sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme puanları ve çocuğun cinsiyeti değişkenleri ile çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Değişkenlerle İlgili Tanımlayıcı Bulgular

İlk olarak dijital oyun bağımlılık eğilim, sosyal yetkinlik ve ebeveynlerin dijital oyun rehberlik stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların tanımlayıcı istatistikleri ve korelasyon katsayıları hesaplanmış ve Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Değişkenleri ile İlgili Tanımlayıcı İstatistikler ve Korelasyon Katsayıları

Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi	N	En Düşük	En Büyük	\bar{x}	ss	r
DOBE Toplam Puan	436	20.00	84.00	39.93	14.49	1
Hayattan Kopma	436	4.30	33.00	14.41	5.99	
Çatışma	436	5.00	25.00	10.14	4.45	
Sürekli Oynama	436	5.00	25.00	9.04	3.79	
Hayata Yansıtma	436	3.00	14.00	6.33	2.70	
Sosyal Yetkinlik ve Davranış						
Değerlendirme	N	En Düşük	En Büyük	\bar{x}	ss	r
Sosyal Yetkinlik	436	1.02	4.00	3.07	.50	-.24**
Öfke- Agresyon	436	1.00	3.10	1.62	.41	.14**
Kaygı- Geri çekilme	436	.96	4.08	1.86	.44	.37**
Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri						
Dijital Oyun Rehberlik Stratejileri	N	En Düşük	En Büyük	\bar{x}	ss	r
Aktif	421	1	5	4.13	.77	-.01
Dijitale yönlendiren	421	1	4.33	1.94	.67	.59**
Serbest	421	1	4.25	1.87	.69	.41**
Teknik	421	1	5	3.44	1.12	-.09*

(p<0.01**, p≤0.05*)

Tablo 1’deki çocukların bağımlılık eğilim puanlarının 20 ile 84 arasında değiştiği ve puan ortalamasının 39.93 olduğu saptanmıştır. Elde edilen puanlar detaylı incelendiğinde sadece araştırmaya katılan çocukların %5’inin (24 çocuk) bağımlılık eğilimlerinin fazla ve çok fazla (68 puan üzeri) olduğu saptanmıştır. Ayrıca çocukların sosyal yetkinlik ve davranış puanları incelendiğinde sosyal yetkinlik (\bar{x} = 3.07) en yüksek, öfke agresyon (\bar{x} = 1.62) en düşük ortalamalara sahiptir. Ebeveynlerin dijital oyun rehberlik stratejileri ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, aktif stratejiler (\bar{x} = 4.13) en yüksek, serbest stratejiler (\bar{x} =1.87) en düşük ortalamalara sahiptir.

Diğer bir ifadeyle ebeveynler aktif stratejileri diğer stratejilere göre daha fazla tercih etmekle beraber en az tercih ettikleri strateji ise serbest stratejilerdir.

Araştırma değişkenleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimleri ile çocukların “kaygı- geri çekilme” ($r = .37$; $p < .01$) ve “öfke-agresyon” ($r = .14$; $p < .01$) puanları arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanırken, “sosyal yetkinlik” ($r = -.24$; $p < .01$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle çocukların kaygı ve öfkeleri arttıkça dijital oyun bağımlılıkları yükselirken, sosyal yetkinlikleri arttıkça bağımlılık eğilimleri azalmıştır. Ebeveyn rehberlik stratejilerinden “dijitale yönlendirme” ($r = .590$; $p < .01$), “serbest” ($r = .410$; $p < .01$) alt boyutları ile çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimleri arasında pozitif yönlü orta düzey anlamlı bir ilişki ve “teknik” ($r = -.095$; $p < .05$) negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Yani, dijitale yönlendirme ve serbest stratejileri benimseyen ebeveynlerin, çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri artmaktadır. Öte yandan teknik strateji benimseyen ebeveynlerin çocuklarının DOBE puanları azaldığı görülmektedir.

Çocukların Özellikleri ile Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri Arasındaki İlişkiler

Çalışma grubunda bulunan çocuklarının bağımlılık eğilimlerinin yaşları ve cinsiyetlerine göre birlikte anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için faktöriyel ANOVA(2x3) analizi gerçekleştirilmiştir. Cinsiyet (2) ve yaş (3) faktörlerine ait bağımlılık eğilim puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 2’de ve iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 2

Cinsiyet ve Yaş Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Kız			Erkek			Toplam		
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Yaş Grupları									
48-60 ay	75	33.10	1.63	77	40.71	1.60	152	36.90	1.14
61-72 ay	99	41.39	1.41	102	43.88	1.39	201	42.64	.99
73 ay üstü	33	36.92	2.45	42	39.43	2.17	75	38.17	1.64

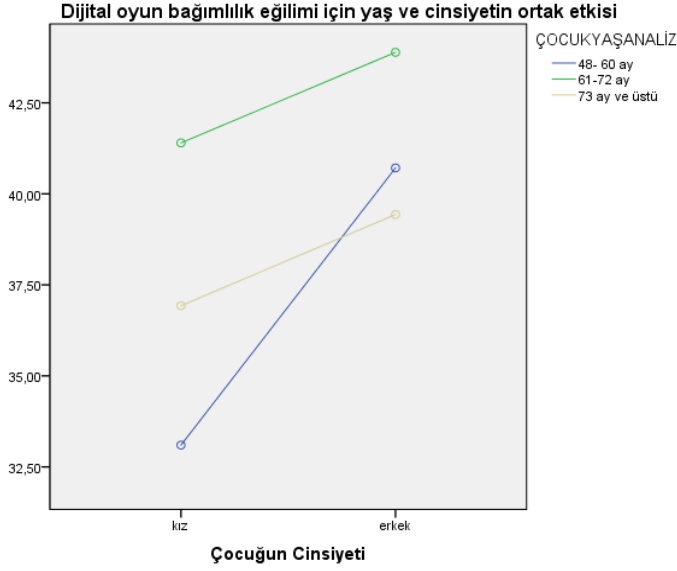
Tablo 3

Cinsiyet ve Yaşa İlişkin DOBE Puanlarının Faktöriyel ANOVA(2x3) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	n ²
Cinsiyet	1583.67	1	1583.67	7.95	.005*	.803
Yaş	3091.32	2	1545.66	7.75	.000**	.950
Cinsiyet*Yaş	641.02	2	320.51	1.60	.20	.340
Hata	84060.92	422	199.19			
Toplam	770288.55	428				

(p<0.01**, p≤0.05*)

Tablo 3'teki sonuçlar 48-60 aylık çocukların bağımlılık eğilim puanlarının ortalama \bar{x} =36.90, 61-72 aylık çocukların \bar{x} =42.64 ve 73 aydan büyüklerin ise \bar{x} =38.17 olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar 61-72 aylık çocuklarının bağımlılık eğilim puanlarının diğer yaş gruplarındaki çocuklardan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu farklar detaylı incelendiğinde ise üç farklı yaş grubundaki çocukların bağımlılık eğilim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar ($F_{(2,422)} = 7.75, p < .01$) olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, çocukların yaşları DOBE puanlarında anlamlı bir farklılığa yol açmaktadır. Çocukların yaşından kaynaklı bu farkları belirlemek amacıyla yapılan Post Hoc Tukey testine göre; 61-72 ay çocukların diğer yaş grubundaki çocuklara göre istatistiksel olarak anlamlı oranda yüksek bağımlılık eğilimleri olduğunu göstermektedir. Yine cinsiyet değişkeninin bağımlılık eğilimindeki etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(1,422)} = 7.95, p \leq .05$). Bu sonuca göre ise erkek çocuklarının DOBE puanlarının tüm yaş gruplarındaki kız çocuklarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Yaş ve cinsiyetin beraber etkisi incelendiğindeyse istatistiksel açıdan anlamlı etkiye rastlanmamıştır ($F_{(2,422)} = 1.60, p > .05$). Çocukların bağımlılık eğilimi puanlarında cinsiyet ve yaşın birlikte istatistiksel açıdan anlamlı ortak etkisi olmadığı görülmektedir. Yaş ve cinsiyetin bağımlılık eğilimine olan etkilerini gösteren grafik Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Faktöriyel ANOVA(2x3) grafiği

Şekil 1’de görüldüğü üzere tüm yaş gruplarında erkek çocukların DOBE puanları kız çocukların DOBE puanlarından yüksektir. Yaş değişkenine göre incelendiğinde hem erkek hem kız çocuklarında 61-72 ay grubunda DOBE puanlarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ebeveyn Özellikleri ve Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Arasındaki İlişkiler

Ebeveynlerin DOERS’in alt boyutlarından aldıkları puanlar ile ebeveynlerin cinsiyetleri ve eğitim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için bağımsız örneklem t testi analizi yapılmıştır. Sonuçlara göre sadece ölçeğin “aktif” alt boyutunda anne ve babalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir ($t_{426} = 2.50$; $p < 0.013$). Bu sonuç annelerin babalara göre aktif ebeveynlik stratejileri boyutunda daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, annelerin babalara göre çocuklarının oynadıkları dijital oyun uygulamaları daha fazla takip ettikleri, onları yaş ve gelişimlerine uygun uygulama seçme ile ilgili yönlendirdikleri ve oyun süresi ile ilgili bilinçlendirdiklerini belirttikleri görülmektedir. Dijitale yönlendiren ($t_{426} = -.517$; $p > .05$), serbest ($t_{426} = -.064$; $p > .05$) ve teknik ($t_{426} = .518$; $p > .05$) boyutlarda anne ve babalar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar saptanmamıştır.

Katılımcı anne ve babalar eğitim düzeyleri iki kategori (lise ve altı, üniversite ve üstü) olarak gruplandırılmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları annelerin öğrenim durumlarına göre

sadece ölçeğin “aktif” boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır ($t_{349}=-2.24$; $p<.05$). Dijitale yönlendiren ($t_{349}=.427$; $p>.05$), serbest ($t_{349}=1.406$; $p>.161$) ve teknik ($t_{349}= 1.492$; $p>.05$) stratejilerde ise annelerin eğitim durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Babalar ile ilgili sonuçlar incelendiğinde ise DOERS’in sadece “serbest” alt boyutunda öğrenim durumlarına göre anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($t_{72}=2.306$; $p<.05$). Aktif ($t_{72}=-1.249$; $p>.05$), dijitale yönlendiren ($t_{72}=-.906$; $p>.161$) ve teknik ($t_{72}= 1.099$; $p>.05$) stratejileri ile babaların eğitim durumu arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimini Yordayan Faktörler

Çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerini araştırmaya konu olan ebeveynlerin dijital oyun rehberlik stratejileri, çocukların sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme puanları ve çocuğun cinsiyeti değişkenleri ile çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Öncelikli olarak verilerin çoklu regresyon varsayımlarını sağlamalarına bakılmıştır. Örneklem büyüklüğü varsayımında $N>50+8m$ (m bağımsız değişken sayısı) formülü doğrultusunda araştırma örneklem büyüklüğü ($n=437$) bu varsayımı karşılamaktadır. Ayrıca verilerin normal dağıldığı ve çoklu ortak doğrusallık olmadığı görülmüştür (Pallant, 2020). Çoklu doğrusal regresyon sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.
DOBE Toplam Puanlarının Yordayıcı Değişkenlerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı değişkenler	Beta	Standart Hata	β	t	p
Sabit	-.56	6.44		-.08	.93
Aktif	.12	.09	.05	1.33	.18
Dijitale Yönlendiren	1.60	.15	.44	10.11	.00*
Serbest	.77	.22	.15	3.48	.00*
Teknik	-.23	.17	-.05	-1.31	.18
Sosyal Yetkinlik	-1.01	1.24	-.03	-.81	.41
Kaygı-Geri çekilme	-.10	1.39	-.00	-.07	.94
Öfke-Agresyon	7.34	1.40	.22	5.21	.00*
Çocuğun Cinsiyeti	2.56	1.07	.08	2.39	.01*

($R=.65$, $F= 40,632$, $R^2 =.42$, $p<.05$)

Tablo 4’te yer alan çoklu doğrusal regresyon modelinde regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlara göre, ebeveynlerin dijital yönlendirme stratejileri ($\beta = .44$, $p<.05$), serbest stratejiler ($\beta= .15$, $p<.05$), öfke-agresyon ($\beta=.22$, $p<.05$) ve çocuğun cinsiyeti ($\beta=.08$, $p<.05$), çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamaktadır. DOBE toplam puanının yordayıcısı olarak modele alınan dört bağımsız değişkenin dijital oyun

bağımlılık eğilimi toplam puanının %43'lük kısmını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayan değişkenlerin dijital oyun bağımlılık eğilimi üzerindeki görece önem sırası; dijital yönlendiren ($\beta = .44$), öfke-agresyon ($\beta = .22$), serbest ($\beta = .15$) ve çocuğun cinsiyet ($\beta = .08$) şeklindedir. Cinsiyet değişkeninde kız= 1, erkek= 2 olarak kodlanmıştır ve bu durum doğrultusunda beta değerinin $\beta = .08$ olması erkek çocuklarında bağımlılık eğilim düzeylerinin kız çocuklarının bağımlılık eğilim düzeylerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Özetle çocukların cinsiyetleri ve öfke agresyon davranış puanları ile ebeveynlerin dijital yönlendiren ve serbest strateji puanları çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu bulgu çocukların cinsiyetlerinin değişikliği ve öfke agresyon davranış puanları daha yüksek olan çocukların bağımlılık eğilim düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca dijital yönlendiren ve serbest stratejileri uygulayan ebeveynlerin çocuklarının bağımlılık eğilimlerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Tartışma

Erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimleri, problem davranışları, ebeveyn dijital oyun rehberlik stratejileri ve bu faktörler arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmada önemli sonuçlar elde edilmiştir. İlk olarak, bulgular çocukların dijital oyun bağımlılık eğiliminin düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Sonuçlar çalışmaya dahil edilen her yüz çocuktan sadece beşinin bağımlılık eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur. Benzer araştırmalar, çocuklarda bağımlılıkla ilgili farklı ve çelişen sonuçları işaret etmektedir. Örneğin Ünsal (2019), 5-6 yaş grubu çocuklarla yaptığı çalışmada, çocukların bağımlılıklarının yüksek olduğunu bulmuştur. Yine farklı yaş gruplarından çocukların bağımlılık düzeyini inceleyen Şahin ve Tuğrul (2012) ilköğretim kademesinde yer alan çocukların bilgisayar oyunu bağımlılıklarının düşük düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bir çalışmada, 6-13 yaş çocukların bağımlılık eğilimlerinin incelenmesi doğrultusunda çocukların bağımlılık eğilimlerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır (Ulum, 2016). Araştırma sonuçlarında ortaya çıkan bu farkların kullanılan ölçme araçlarının yapısından, çalışmaya katılan çocukların farklı yaş ve sosyo demografik özelliklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Erken çocukluk döneminde dijital oyun bağımlılığını inceleyen çalışmalarda alan yazında sınırlı çalışma olması, bu konuda çelişkili sonuçların ortaya çıkmasını açıklayabilir.

İkinci olarak bu çalışmanın sonuçları yaş ve cinsiyetin oyun bağımlılık eğilimleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Sonuçlar tüm yaş gruplarında erkek çocukların bağımlılık eğilimlerinin kız

çocuklarından daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer araştırma bulguları erkek çocukların kız çocuklarından daha fazla dijital araçlarla vakit geçirdiklerini ve tercih ettiklerini göstermektedir (Brito, 2016; Gentile, 2009; Işıkoğlu ve diğ., 2021; Kars, 2010; Küçük ve Çakır, 2020; Mustafaoğlu ve Yasacı, 2018; Şahin ve Tuğrul, 2012; Ünsal, 2019). Bunun gerekçeleri arasında ebeveynlerin çocuklara dijital araçlarla olan etkileşimlerinde cinsiyete göre farklı davranmaları ve özellikle kız çocuklarının dijital oyun etkileşimlerini daha fazla kısıtlamaları yer almaktadır (Çetinkaya ve Sütçü, 2016; Taş ve Güneş, 2019). Bu sonuç kız çocuklarının bağımlılık eğilimlerinin erkek çocuklarına nazaran daha az olmasını destekler niteliktedir.

Üçüncü olarak, araştırma sonuçları ebeveynlerin, çocukların dijital oyunlarına aracılık ederken aktif rehberlik stratejisini en fazla tercih ettiklerini göstermektedir. Ayrıca sonuçlar eğitim düzeyi yüksek olan annelerin aktif rehberlik stratejilerini, eğitim düzeyi düşük olan babaların serbest rehberlik stratejilerini daha fazla tercih ettiklerini göstermiştir. Aktif stratejiyi tercih eden ebeveynler, çocuklarının dijital oyunlarında onlarla etkileşim içerisinde olduklarını, oyunlarını takip ettiklerini ve yönlendirmelerde bulduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Ebeveynlerin farklı aracılık stratejilerini bir arada kullanarak çocuklarının dijital oyunlarını yönlendirdikleri bilinmektedir (Beyens ve Beullens, 2017; Nevski ve Siibak, 2016). Erken çocukluk dönemi çocukların, dijital araçlarla olan etkileşimlerini ebeveynlerinin yönlendirmesi, izlemesi ve rehberlik etmesi önemlidir (Brito ve diğ., 2017; Nikken ve Schols, 2015; Işıkoğlu Erdoğan, 2019). Ebeveynlerin aktif rehberlik stratejilerini daha fazla benimsemesi çocukların uygun medya kullanımları için olumlu destek ve çevrimiçi risklerden korunmasını sağlamaktadır (Akçay ve Özcebe, 2012; Gözüm ve Kandır, 2020; Livingstone ve diğ., 2015). Öte yandan, eğitim düzeyi düşük babaların serbest rehberlik stratejilerini daha fazla benimsemesi, bu babalar için uygun rehberlik stratejilerini kullanmaları doğrultusunda desteklenmeleri gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Dördüncü olarak, araştırma sonuçları cinsiyet, öfke-agresyon düzeyi ve ebeveyn rehberlik stratejilerinin çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin anlamlı olarak yordadığını ortaya koymuştur. Özellikle erkek, öfke-agresyon düzeyi yüksek, ebeveynleri dijital yönlendiren ve serbest rehberlik stratejilerini benimseyen çocukların dijital oyun bağımlılık eğilimlerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer araştırma sonuçları çocukların cinsiyetlerinin bağımlılık eğilim düzeylerini anlamlı yordadığını ortaya koymaktadır (Güzen, 2021; İçen, 2018; Kurtbeyoğlu, 2018;

Şahin ve Gözün Kahraman, 2021; Taş ve Güneş, 2019). Aynı zamanda, öfke-agresyon düzeyinin oyun bağımlılığını yordadığı alan yazındaki araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Araştırmalar uygunsuz ve aşırı teknolojik araçları kullanan çocukların, fiziksel şiddet içeren sosyal ilişkiler ve okul yaşantıları olduğu (Ostrov ve diğ., 2006), saldırganlıklarında artış (Anderson ve diğ., 2010; Deyreh, 2011), şiddete yönelik duyarsızlaşma (Yumrukuz, 2017; Staude-Müller ve diğ., 2008), düşük sosyal yetkinlik (Hygen ve diğ., 2019) ve daha fazla dürtüsellik (Gentile ve diğ., 2011) gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Çocukların özellikleriyle birlikte ebeveyn rehberlik stratejileri de dijital oyun bağımlılık eğilimini anlamlı olarak yordamıştır. Dijital oyuna yönlendirme ve serbest strateji olarak tanımlanan çocuğu doğrudan dijital oyun oynaması için yönlendiren ve dijital oyunlara hemen hemen hiç müdahale etmeyen ebeveyn rehberliği çocukların bağımlılık eğilimini artırmıştır. Sürpriz olmayan bu sonuç, ebeveyn rehberliğinin çok az veya uygun olmadığı durumlarda çocuklarının ekran sürelerinin arttığı ve buna bağlı olarak ekran bağımlılığı, oyun bağımlılığı gibi sorunlara yol açabileceğini göstermektedir (Ateş ve Durmuşoğlu Saltalı, 2019; Beyens ve Beullens, 2017; Brito ve diğ., 2017; Güzen, 2021; Keya ve diğ., 2020). Bu sonuçlar doğrultusunda ebeveynlerin dijital oyun bağımlılığı ve olumlu rehberlik stratejileri hakkında farkındalıklarının artırılması ve çocukların dijital oyunlarını etkili rehberlik edebilecekleri beceriler kazanmaları önemlidir (Işıkoğlu Erdoğan ve diğ., 2019). Ayrıca çocuklara dijital yetkinlik kazandırılması düşük dijital oyun bağımlılığı ile ilişkilendirilmektedir. Ebeveynlerin ve eğitimciler, çocuklarda dijital kullanımın faydalarını en üst düzeye çıkarmak ve dijital cihazların uygunsuz kullanımından kaynaklanan olası olumsuz etkilerini azaltmak için gelecek nesilleri daha iyi dijital yeterlilikle donatmalıdırlar (Tso ve diğ., 2022).

Öneriler ve Sınırlıklar

Bebeklikten itibaren çocukların ilgisini çeken ve oyunlarının bir parçası haline gelen dijital oyunların hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin ortaya çıkmasında ebeveynlerin özellikleri ve rehberliklerinin niteliğinin önemi bu araştırmanın sonuçları ile desteklenmiştir. Özellikle annelerin ve eğitim düzeyi yüksek olan annelerin daha olumlu olarak kabul edilen “aktif” rehberlik stratejileri benimsemeleri, babaların ve eğitim düzeyi düşük annelerin dijital oyun rehberliği ile ilgili desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda özellikle babalara çocuklarda oyun bağımlılığı ve dijital oyuna rehberlik etmeleriyle ilgili öncelikle farkındalık kazandırılmalıdır. Bu

farkındalık çalışmalarında dijital oyun bağımlılığının erken yaşlarda başlayabileceği ve ileriki yaşlarda önlem alınmasının zorlaşacağı açıklanmalıdır. Erken çocukluk döneminde başlayan bağımlılığın uzun süreli etkileri henüz bilinmemekle beraber bu etkilerin çocukların gelişim ve öğrenmelerini olumsuz etkileyebileceği muhtemel kabul edilmektedir (Yeşilay, 2021). Bu konuda özellikle eğitim düzeyi düşük ebeveynlerin özellikle babaların hedeflenmesi yararlı olacaktır. Farkındalık çalışmalarından sonra ebeveynlerin dijital oyunlara nasıl olumlu ve bilinçli rehberlik edebilecekleriyle ilgili beceri kazanmaları önerilmektedir. Bu beceriler arasında süre ve içerik sınırlarının nasıl getirilebileceği, oyun seçme kriterleri, çocuk oyunu bırakmak istemediğinde oluşan tartışmaları çözümlene becerileri, ekransız aile zamanı planlama gibi konulara değinilebilir. Ek olarak, araştırmanın sonuçları erkek ve öfke agresyon düzeyi yüksek olan çocukların oyun bağımlılık eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, bu gruplarda yer alan çocukların ebeveynlerinin dijital oyun rehberliğinde daha özenli olmaları konusunda farkındalık kazandırılmaları yararlı olacaktır.

Bu noktadan hareketle ebeveynlerin dijital oyun bağımlılığı ve rehberliği ile ilgili farkındalık çalışmalarında politika yapıcılarına önemli görevler düşmektedir. Özellikle teknoloji bağımlılığı ile ilgili çalışmaları olan Yeşilay gibi sivil toplum kuruluşları, ebeveynleri bilinçlendiren halk eğitim merkezleri, devlet ve özel okullar ebeveyn farkındalığını artırıcı seminer ve eğitimler düzenleyebilirler. Daha erken yaşlardan itibaren bir sorun haline gelen dijital oyun bağımlılığı ile ilgili kreş ve anaokulları eğitim programlarında çocuklara doğrudan bilinçlendirme çalışmaları yapabilirler.

Önemli sonuçlar ortaya koyan bu araştırmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu çalışmada verilerin sadece ebeveyn beyanına dayalı olması ve ebeveynlerin çocukları lehine yanlı davranmış olmaları ihtimali ile çocukların bağımlılık düzeyleri düşük olarak saptanmış olabilir. Bu nedenle dijital oyun bağımlılığını ölçerken doğrudan çocuğun davranışlarının gözlenmesi ve çocukla görüşme gibi alternatif yöntemlerin bir arada kullanıldığı araçların geliştirilmesi yararlı olacaktır. Ayrıca, nitel görüşmelerle ebeveynlerin çocukların dijital oyunlarına nasıl rehberlik ettikleri ve evde çocukların ne kadar süre dijital oyun oynadıkları ortaya çıkarılarak ölçeklerden elde edilen veriler desteklenebilir.

Kaynakça

- Akçay, D., & Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71.
- Alter, A. (2018). *Karşı konulmaz- bağımlılık yapıcı teknolojinin yükselişi ve bizim ona esir edilişimiz*. (D. İrengün, Çev.). Paloma Yayınevi. (Orijinal eserin basım yılı 2017).
- American Academy of Pediatrics [AAP] Council of Communications and Media. Policy statement (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), 1-6. doi:10.1542/peds.2016-2591
- American Psychiatric Association (APA) (2018). *Internet gaming*. https://www.psychiatry.org/patients-families/internet-gaming_sayfasından 11.08. 2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., ... & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 136(2), 151..
- Ataman-Yengin, D. (2019). Dijital oyun bağımlılığı. G.H. Karadağ (Ed.), *Dijital hastalıklar içinde* (117-135).Der Yayınları.
- Ateş, M. & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2019). KKTC’de Yaşayan 5-6 Yaş Çocukların Tablet ve Cep Telefonu Kullanımına İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi . *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 62-90.
- Auxier, B., Anderson, M., Perrin, A. & Turner, E. (2020). 4. Parents’ attitudes and experiences – related to digital technology. Parenting Children in the age of screens. Pew Research Center Internet & Technology. Parents’ attitudes and experiences related to digital technology, Pew Research Center.
- Bektaş, M. (2018). Davranışsal Bağımlılık: Tanımı, Türleri ve Sınıflandırılması. H. Ateş ve A. Koçak (Ed.), *Bir kamu politikası olarak- bağımlılıkla mücadele içinde* (147-159). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Beyens, I., & Beullens, K. (2017). Parent-child conflict about children’s tablet use: The role of parental mediation. *New Media & Society*, 1-42. <https://doi.org/10.1177/1461444816655099>
- Bilgi, A. (2005). Bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık, depresyon ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi [An investigation an the levels of aggression, depression and loneliness of computer game playing and non-playing primary school students] (Tez No. 188716). [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Brito, R. (2016). “Who taught you how to play?”, “I did!” Digital practices and skills of children under 6. *Media Education*, 7(2), 281-302. doi: 10.14605/MED721607
- Brito, R., Francisco, R., Dias, P., & Chaudron, S. (2017). Family dynamics in digital homes: the role played by parental mediation in young children’s digital practices around 14 european countries. *Contemporary Family Therapy*, 39, 271–280. doi: 10.1007/s10591-017-9431-0
- Budak, K. S. (2020). Okul öncesi dönem çocukları için dijital oyun bağımlılık eğilimi ölçeğinin ve dijital oyun ebeveyn rehberlik stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi, problem davranışlarla ilişkisinin incelenmesi [Development of digital game addiction tendency scale and digital game parental mediation scale for preschool children, investigation of their relationship with problem behaviors] (Tez No. 630581). [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Budak, K.S. ve Işıkoğlu, N. (2022). Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi ve Ebeveyn Rehberlik Stratejileri Ölçeklerinin Geliştirilmesi . Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 55 (3) , 693-740 . <http://dx.doi.org/10.30964/auebfd.939653>
- Chaudron, S., Di Gioia, R., & Gemo, M. (2018). Young Children (0-8) and Digital Technology - A qualitative study across Europe. *Jrc Science for Policy Report*. doi: 10.2760/294383
- Chiong, C., & Shuler, C. (2010). Learning: Is there an app for that? Investigations of young children’s usage and learning with mobile devices and apps. *The Joan Ganz Cooney Center*, 34, 13-20.
- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323 343. doi: 10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x
- Çetinkaya, L., & Sütçü, S. S. (2016). Çocukların gözüyle ebeveynlerinin bilişim teknolojileri kullanımlarına yönelik kısıtlamaları ve nedenleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(1), 79-116.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D., & Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 17, 3-14.
- Deyreh, E. (2011). Psychological pathology of computer and video games among elementary students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3095-3097.
- Ebbeck, M., Yim, H. Y. B., Chan, Y. & Goh, M. (2016). Singaporean Parents’ Views of Their Young Children’s Access and Use of Technological Devices. 44, 127-134. doi: 10.1007/s10643-015-0695-4

- Ergür, G. (2015). Şiddet içerikli bilgisayar oyunu oynayan ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin ve benlik saygı düzeylerinin incelenmesi [The search about the level of self esteem and the tendency to agression of the secondary school students who play computer games containing violence] (Tez No. 424946). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gentile, D. (2009). Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: A national study. *Psychological Science*, 20(5), 594-602. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02340>
- Gentile, D., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D., & Khoo, A. (2011). Pathological video game use among youths: a two-year longitudinal study. *Pediatrics*, 127(2), 319- 329. doi: 10.1542/peds.2010-1353
- Gözüm, A.İ.C., & Kandır, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 82-100. doi: 10.33418/ataunikkefd.777424
- Güvendi, B. , Tekkurşun Demir, G., & Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde Dijital Oyun Bağımlılığı ve Saldırganlık . *OPUS International Journal of Society Researches* , 11(18) , 1194-1217 . DOI: 10.26466/opus.547092
- Güzen, M. (2021). Covid-19 pandemi öncesi ve pandemi sürecinde 4-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve ebeveyn rehberlik stratejilerinde görülen farklılıkların incelenmesi [Examination of digital play addiction tendencies and differences in parental mediation of 4-6 years old children during pre-Covid-19 and pandemic period] (Tez No. 677915). [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Hazar, K., Özpolat, Z., & Hazar, Z. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Niğde İli Örneği). *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 225-234.
- Herodot, C. (2017). Young children and tablets: A systematic review of effects on learning and development. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 1-9. <https://doi.org/10.1111/jcal.12220>
- Horzum, M.B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56- 68.
- Hygen, B. W., Zahl-Thanem, T., Wichstrøm, L., Belsky, J., Stenseng, F., Kvande, M. N. & Skalicka, V. (2019). Time spent gaming and social competence in children: Reciprocal effects across childhood. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/cdev.13243>

- Işıkoğlu, N., & Ergenekon, E. (2021). Bebeklerin teknolojik araçları kullanmalarıyla ilgili anne görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(1), 117-140. doi: 10.30964/auebfd.767338
- Işıkoğlu, N., Bayraktaroğlu, E., & Aytekin-Dülger, D. N. (2021). Children's play preferences and behaviors in digital or non-digital play. *Pamukkale University Journal of Education*, 1-24. doi: 10.9779/pauefd.758529.
- Işıkoğlu, N., Erol, A., Atan, A., & Aytekin, S. (2021). A qualitative case study about overuse of digital play at home. *Current Psychology*, 1-11.
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2019). Dijital oyun popüler mi ? ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 1-17. doi:10.9779/pauefd.446654
- Işıkoğlu-Erdoğan, N., Johnson, J.E., Dong, P.I., & Qiu, Z. (2019). Do parents prefer digital play? examination of parental preferences and beliefs in four nations. *Early Childhood Education Journal*, 47, 131-142. doi: 10.1007/s10643-018-0901-2
- İçen, B. (2018). İlköğretim birinci kademe öğrencilerin sanal oyun bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi[The specification of online game addictions in elementary first grade students] (Tez No. 513681) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın.
- Karahan, B. (2021). Ebeveyn rehberliğinde ekran kullanımının okul öncesi çocuklarına etkisi[The effects of parental guided screen use on preschool children](Tez No. 678231)[Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kars, G. B. (2010). Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının çocuklarda saldırganlığa etkisi [The effect of violent video games on children's aggressive behavior](Tez No. 267092) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Keya, F. D., Rahman, M. M., Nur, M. T., & Pasa, M. K. (2020). Parenting and child's (five years to eighteen years) digital game addiction: A qualitative study in North-Western part of Bangladesh. *Computers in Human Behavior Reports*, 2, 100031.
- Kurtbeyoğlu, Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinin oyun bağımlılığı ile ilişkisi[Demographic characteristics relationship between game addiction of middle school

- students*] (Tez No. 524019) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Küçük, Y.& Çakır, . (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(2), 133-154.
- Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17.
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77-95.
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2008). Parental mediation and children's internet use. *Journal Of Broadcasting & Electronic Media*, 52 (4), 581-599.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S., & Lagae, K. (2015). How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style. London: EU Kids Online, LSE.
- Lwin, M. O., Stanaland, A.J.S., & Miyazaki, A.D. (2008). Protecting children's privacy online: how parental mediation strategies affect website safeguard effectiveness. *Journal of Retailing*, 84(2), 205-217.
- Mustafaoğlu, R., & Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-53.
- Nevski, E., & Siibak, A. (2016). The role of parents and parental mediation on 0-3-year olds' digital play with smart devices: Estonian parents' attitudes and practices. *Early Years*, 36(3), 227-241. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1161601>.
- Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3423-3435. doi: 10.1007/s10826-015-0144-4.
- Ostrov J.M., Gentile D.A., & Crick N.R. (2006). Media exposure, aggression and prosocial behavior during early childhood: a longitudinal study. *Social Development*, 15(4), 612-27.
- Pallant, J. (2020). *SPSS Kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı ve B. Ahi, çev.). Anı Yayıncılık. (orijinal eserin yayın tarihi 2002)
- Rideout, V., & Robb, M. B. (2020). The Common sense census: media use by kids age zero to eight. Common Sense Media. <https://www.commonsensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2020> 08.09.2021 tarihinde sayfasından erişim sağlanmıştır.

- Sallayıcı Z., & Yöndem Z. (2020). Çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı düzeyi ile davranış problemleri arasındaki ilişki. *Bağımlılık Dergisi*, 21(1), 13-23.
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değişen Oyun Tercihleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1122-1135.
- Schulz van Endert, T. (2021). Addictive use of digital devices in young children: Associations with delay discounting, self-control and academic performance. *PloS one*, 16(6), e0253058. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253058>
- Songur, A. (2019). Dijital Nesillerin Teknoloji Bağımlılığı (Tüketim Kültürü, Dijital Kültür ve Dijital Ebeveynlik), (Aygül, H. H. & Eke, E. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Stauder-Muller, F., Bliesener, T., & Luthman, S. (2008). Hostile and Hardened? An Experimental Study on (De-)Sensitization to Violence and Suffering through Playing Video Games. *Swiss Journal of Psychology*, 67, 41-50. <http://dx.doi.org/10.1024/1421-0185.67.1.41>
- Şahin, D., & Kahraman, Ö. G. (2021). Okul dönemi çocuklarının bilgisayar oyun bağımlılığı ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 13-28. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.682086>
- Şahin, C., & Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 115-130.
- Şen, M., Demir, E., Teke, N., & Yılmaz, A. (2020). Erken çocukluk ebeveyn medya aracılık ölçeği geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 228-265. <http://dx.doi.org/10.21764/maeuefd.646852>
- Taş, İ., & Güneş, Z. (2019). 8-12 yaş arası çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı, aleksitimi, sosyal anksiyete, yaş ve cinsiyetin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 22, 83- 92.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review. *Soc Dev.*, 19(1), 1-29. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x.
- Tso, W. W., Reichert, F., Law, N., Fu, K. W., de la Torre, J., Rao, N., ... & Ip, P. (2022). Digital competence as a protective factor against gaming addiction in children and adolescents: A cross-sectional study in Hong Kong. *The Lancet Regional Health-Western Pacific*, 20, 100382.
- Ulum, H. (2016). Çocuklarda bilgisayar oyunu bağımlılığı ile duygu ayarlayabilme arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigating the relationship between the addiction to computer games

among children and emotion regulation] (Tez No.443047). [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

Ünsal, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zekâsı ve dijital oyun bağımlılıklarının incelenmesi.[Emotional intelligence and computer game addiction in preschool children] (Tez No. 565814)[Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Vahedi, S., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Okul öncesi çocuklarda sosyal yeterlilik ve davranış sorunları. *İran Psikiyatri Dergisi*, 7(3), 126-134.

Yalçın Irmak, A., & Ardıç, A. (2018). Dijital Oyunların Çocuk ve Ergenler Üzerindeki Etkileri: Literatür İnceleme. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 6(16), 71-84.

Yeşilay (2021). *Teknoloji bağımlılığı*. <https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/teknoloji-bagimliliği>

Yıldırım, Y. (2018). *Dijital kültürde çocuk yetiştirmek*. Nisan Kitabevi

Yumrukuz, Ö. (2017). Şiddete karşı duyarsızlaşma ve sosyal medya ilişkisi üzerine bir inceleme. *Marmara İletişim Dergisi*, 28, 89-106.

Zamani, E., Kheradmand, A., Cheshmi, M., Abedi, A., & Hedayati, N. (2010). Comparing the social skills of students addicted to computer games with normal students. *Addiction & health*, 2(3-4), 59-65.

Zehir, H., Zehir, K., Yalçın, F. A., & Yalçın, M. (2019). Okul öncesi dönemde çocukların teknolojik araç kullanımı ve ailelerin bu araçların kullanımını sınırlandırmada kullandığı stratejiler. *Current Research in Education*, 5(2), 88-103.

Extended Abstract

Introduction

The widespread use of digital tools in homes and schools and the fact that young children play digital games in these tools is a reality today (Rideout & Robb, 2020). There are digital devices such as televisions, tablets, and smart phones in almost every home in the society, and children interact with screens from infancy (Lauricella et al., 2015; Işıkoğlu & Ergenekon, 2020). Considering the screen time, it is known that young children are exposed to screens beyond the recommended times for their age (Lauricella et al., 2015; Işıkoğlu Erdoğan et al., 2019). It is emphasized that the use of digital tools, especially for long periods, can cause excessive use and

addiction in children (Bektaş, 2018; Lemmens et al., 2009). In addition, depending on how they are used, digital tools can have positive or negative effects on children (Yalçın Irmak & Ardiç, 2018). The purpose of this study is to examine children's digital play addiction tendencies and the factors that may affect them.

Examining the relationships between the factors of children and parents that affect digital play addiction will contribute to the literature. For these reasons, the aim of this research is to examine children's digital play addiction tendencies and the factors affecting children and parents. In line with this main purpose answers to the following sub-problems were sought; (1) What is the level of children's digital play addiction tendencies, problem behaviors, digital play parental mediation, (2) Is there a relationship between children's variables such as age and gender, and their digital play addiction tendencies, (3) Is there a relationship between gender and education levels of parents and digital play parental mediation? (4) Do child and parent-related factors predict children's digital play addiction tendencies?

Method

A correlational survey model was used to reveal the relationship between children's digital play addiction tendency levels and the strategies that parents prefer to implement, and children's problem behaviors. The participants of the study were 437 parents who had children attending public preschools in Denizli. Data were collected through the Digital Play Addiction Tendency Scale (DPAT), Digital Play Parental Mediation Scale (DPPM), Social Competency and Behavior Evaluation Scale-30 and demographic information form.

Discussion and Results

According to the results obtained, firstly, the findings showed that children's digital play addiction tendency was low. The results revealed that only five out of every hundred children included in the study showed a tendency towards addiction. Similar studies point to different and conflicting results regarding addiction in children. It is thought that these differences in the results of the research may be due to the structure of the measurement tools used, the different ages and socio-demographic characteristics of the children participating in the research. Secondly, the results of this study showed that age and gender were associated with play addiction tendencies. The results reveal that the addiction tendencies of boys are higher than girls in all age groups. Third, the

research results show that parents most prefer the active parental mediation when mediating children's digital play. In addition, the results showed that mothers with a high level of education preferred active parental mediation, and fathers with a lower level of education preferred permissive parental mediation more. Fourth, the research results revealed that gender, anger-aggression level, and parental mediation significantly predicted children's digital play addiction tendencies. It has been determined that the tendency of digital play addiction is high, especially among boys, who have a high level of anger-aggression, whose parents encouraging and apply permissive parental mediation.

Recommendation

The importance of the characteristics of parents and the quality of their guidance in the emergence of both positive and negative effects of digital play, which attract children's attention from infancy and become a part of their play, is supported by the results of this research. The fact that mothers and mothers with higher education levels adopt more positive active parental mediation shows that fathers and mothers with low education levels should be supported regarding digital play parental mediation. In this direction, awareness should be raised, especially for fathers, about play addiction and guiding digital play in children. In these awareness studies, it should be explained that digital play addiction can start at an early age and it will be difficult to take precautions in later ages.

ETİK BEYAN: “Erken Çocuklukta Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimi: Çocuk ve Ebeveyn Özelliklerinin Etkileri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı Girişimsel Olmayan Klinik araştırmalar Etik Kurulu’ndan 03/06/2020 tarih ve 04-16 toplantı/karar sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

MESLEKİ EĞİTİMDE GELİŞİMSEL BİBLİYOTERAPİNİN KULLANILMASI: ÖĞRETMENLİK ALGISINA YANSIMALAR

USING DEVELOPMENTAL BIBLIOTHERAPY IN VOCATIONAL EDUCATION: REFLECTIONS TO TEACHING PERCEPTION

Semiha YÜKSEK USTA¹

Sultan Selen KULA²

Başvuru Tarihi: 13.05.2022

Yayına Kabul Tarihi: 01.02.2023

DOI: 10.21764/maeuefd.1116542

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu araştırma gelişimsel bibliyoterapi kullanımının öğretmen adaylarının öğretmenlik algısına etkisini inceleme amacıyla yapılmıştır. Yirmi dört sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilen çalışmada, Grigory Petrov tarafından yazılmış olan ve Türkçe'ye ilk kez 1928 yılında çevrilen, farklı ülkelerin egemenliğinde uzun yıllar yaşamış bir toplumun kalkınmasını ve kendi ayakları üzerinde durmasını konu edinen “Beyaz Zambaklar Ülkesinde” ve yine aynı yazarın bir matematik profesörü olan Raçinski'nin üniversitedeki görevinden istifa ederek doğduğu köye öğretmen olarak atanmasının gerçek öyküsünü ele alan “İdealist Öğretmen” isimli kitaplarını okumanın öğretmen adaylarının mesleki algılarına katkıları incelenmiştir. Bu nitel çalışmada veriler, öğretmen adaylarının kitaplara yönelik görüşlerini yazdıkları raporlardan elde edilmiş ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının bibliyoterapi sürecinden sonra, bir öğretmenin pes etmeyen, fedakâr, değişime açık, kararlı, bilgili, iletişim becerisi yüksek, adil, sıra dışı, lider, ileri görüşlü, sabırlı ve risk alabilen kişilik özelliklerine sahip olması gerektiği, öğretmenlerin toplumun gelişmesi için çaba göstererek ve elini taşın altına koyarak toplumsal sorumluluklara sahip olması gerektiği yönünde bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca aday öğretmenlerin bibliyoterapi sonrasında öğretmenlik mesleğinin toplumun herhangi bir grubuna, hiçbir ayırım gözetmeksizin kapsayıcı olması gerektiğini, karakter ve değerler eğitimine, öğrencilerin özgüvenlerinin geliştirilmesine, derslerin günlük hayatla ilişki kurularak ezberci yaklaşımlardan uzak işlenmesine dair içgörüyü sahip oldukları saptanmıştır.

Abstract: This research was conducted to examine the effect of bibliotherapy use on pre-service teachers' perception of teaching. In the research carried out with twenty-four primary school pre-service teachers, the contribution of reading books to their professional perception was examined. One of the books was “The Country of White Lilies”, which was written by Grigory Petrov and second book by the same author “Idealist Teacher”. In this qualitative research, the data were analyzed by content analysis from the reports about the books read by pre-service teachers. It was revealed that after the bibliotherapy process, pre-service teachers had the perception that they should have personality traits that do not give up, are self-sacrificing, open to change, determined, knowledgeable, have high communication skills, fair, extraordinary, leader, forward-looking, patient and taking risks, and also that they should have social responsibilities by making an effort and taking the responsibility. In addition, pre-service teachers thought that the teaching profession should be inclusive to any group of the society, without any discrimination, and they had the insight into the education of character and values, the development of self-confidence of the students, and the teaching of lessons away from rote learning by establishing a relationship with daily life.

Keywords: *Teacher education, bibliotherapy, the country of white lilies, idealistic teacher, pre-service teacher*

Anahtar Sözcükler: *Öğretmen eğitimi, bibliyoterapi, beyaz zambaklar ülkesinde, idealist öğretmen, öğretmen adayı*

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, E-Posta: semihausta@sdu.edu.tr, ORCID:0000-0001-6371-0307

² Doç. Dr. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-Posta: selen.yazgunoglu@ahievran.edu.tr, ORCID:0000-0002-1614-3431

Giriş

Bilgi edinmenin ve okumanın iyileştirici yönü olduğunu ifade eden bir kavram olan bibliyoterapi, bir kişinin problemlerini kitaplarla çözmesine yardım etmek için izlenebilecek bir süreçtir (Pardeck, 1989) Bu süreç, planlanmış ve yönlendirilmiş materyalleri okuma görevlerini içermektedir. Çünkü okumak insanın tutumunu, hissini ve davranışını etkileyebilmektedir (Shechtman, 2009). Bibliyoterapinin, gelişimsel ve klinik amaçlı olmak üzere iki tür kullanım alanı vardır. Klinik bibliyoterapi, ruh sağlığı uzmanları tarafından kullanılmaktadır. Gelişimsel bibliyoterapi ise, bireye kitap önermeyi içeren eğitimcilerin, kütüphanecilerin kullanabildiği bir yöntemdir (Öncü, 2012). Gelişimsel bibliyoterapi, uzmanlar ve eğitimciler tarafından, bireylerin karşılaştıkları günlük yaşama ait sorunlarını önleyebilmeleri veya ortaya çıkmış olan sorunların üstesinden gelebilmeleri için kullanılmaktadır. Nitelikli kitapların insan psikolojisi üzerinde iyileştirici bir etkisi olduğu gibi kişide var olan bazı güçleri harekete geçirici özellikleri de bulunmaktadır (Öner, 2007). Wolberg'e (1967) göre ayrıca bireylerin bir konuda sahip oldukları yanlış tutumları değiştirmek ve yerine olumlu olanları yerleştirmek veya bir konuya dair düşük olan motivasyonlarını güçlendirmek yönünde de destekleyici rolü mevcuttur (Akt. Bulut, 2010). Buradan hareketle kişilerin eğitim ve kariyer yaşantıları başta olmak üzere motivasyona ihtiyaç duydukları alanlarda kitaplardan faydalanmanın mümkün olduğu söylenebilmektedir. Nitekim kariyer konulu bibliyoterapinin öğrencilerin özellikle kariyer motivasyonlarını artırmada güçlü bir şekilde etkisi olduğu bilinmektedir (Eliasa & Iswanti, 2014). Eğitimin farklı alanlarında özellikle de çocukları birçok yönden desteklemek için öğretmenler tarafından kullanılan bibliyoterapi, kişisel ve profesyonel gelişimde de bir araç olarak kullanılabilir. Öğretmen eğitimi de bibliyoterapinin uygulanması yönünde potansiyel taşıyan önemli bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Morawski, 1997). Bibliyoterapide uygun kitap seçimi, titizlik gösterilmesi ve birtakım ölçütlere göre hareket edilmesi gereken bir konudur (Öner, 2007). Çünkü bibliyoterapi, sıradan bir okuma eylemi değil bir yöntemdir (Leana Taşcılar, 2012) ve önemli olan doğru zamanda, doğru kişiyle, doğru kitabı buluşturmadır (Philpot, 1997). Doğru kitap seçiminde göz önünde bulundurulacak önemli noktalardan biri kitaptaki kahramanlar ve yaşadıkları olayların okuyucu ile benzer durumlarda olması, yani okuyucunun kahramanla özdeşim kurabilmesinin mümkün olmasıdır. “Özdeşim Kurma” bibliyoterapinin aşamalarından ilkidir. Diğerler aşamaları ise “Katarsis ve “İçgörü Geliştirme” olarak tanımlanmaktadır. Özdeşim kurma aşamasında okuyucu kendi yaşadığı durumu, okuduğu kitaptaki kahramanın durumu ile özdeşleştirerek olayı

içselleştirmektedir (Karagöz, 2015; Karagül, 2018; Öner, 2007). İkinci evre olan katarsiste ise okuyucu kendi duyguları ile yüzleşmeye başlayarak, duygularını keşfedip duygularından arınarak (katarsis) bir rahatlama yaşamaktadır (Pardeck, 1995). Bibliyoterapinin son evresinde ise okuyucu içgörü kazanıp kendi içinde bir bütünlük sağlamaktadır (Öner, 2007). Süreç bireyin kendi özelliklerine, yaşadıklarına, sorunlarına ilişkin bir içgörü kazanarak kendi içinde bir bütünlüğe ulaşabilmesi ile tamamlanmaktadır. Böylelikle kişinin kendini algılayışı değişmekte ve farkında olmadığı yönlerini tanıyarak kendi öyküsünü yeniden oluşturmasına katkı sunulmaktadır (Öncü, 2012). Bu bilgiler ışığında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik algı ve tutumları, motivasyonları açısından öğretmen ve eğitim konulu kitaplar kullanılarak yapılan bibliyoterapi uygulamalarının etkili olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmen hikâyelerine dair yapacakları okumaların kendi mesleki algıları üzerindeki etkilerini inceleyen bu çalışmada öğretmen adaylarının, Grigory Petrov' un (1866-1925) yazmış olduğu ve birçok dile çevrilen kitapları “Beyaz Zambaklar Ülkesinde” ve “İdealist Öğretmen”i okuduktan sonra ifade ettikleri görüşleri incelenmiştir. Böylelikle öğretmenlik mesleğinin toplum üzerindeki değiştirici rolünü ele alan kitaplarla bibliyoterapi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki algılarına yansımaları incelenmiştir. Bibliyoterapi sürecinde kitap seçiminin önemli bir yeri olduğundan söz edilmişti. Bu araştırma kapsamında “Beyaz Zambaklar Ülkesinde” ve “İdealist Öğretmen” kitaplarının bibliyoterapi amacıyla seçilmesinin belirli sebepleri bulunmaktadır. Yazar Petrov, ülkelerin kalkınmasında eğitimin büyük bir öneminin olduğuna inanmaktadır. “Yeryüzünü cennete çevirecek yolun” eğitim olduğunu düşünmektedir. Eğitim verenler, okul ve üniversitelerdeki eğitimciler olduğundan onların hem iyi düzeyde meslek bilgisine sahip olmaları hem de “yeryüzünü cennete çevirme” ideali taşımalarının önemli olduğunu düşünmektedir (Duymaz, 2008). Petrov' un bu hedefle kaleme almış olduğu “Beyaz Zambaklar Ülkesinde” kitabı, farklı ülkelerin egemenliğinde uzun yıllar yaşamış Fin toplumunun kalkınmasını ve kendi ayakları üzerinde durmasını konu edinmektedir. Kitap Türkçe 'ye ilk kez 1928 yılında çevrilmiştir ve 1930'lu yıllarda Milli Eğitim ve Milli Savunma Bakanlıklarının genelge ile mensuplarına tavsiye ettikleri bilinmektedir (Çıkla, 2012). Beyaz Zambaklar Ülkesinde kitabının Türkçe versiyonunun arka kapağında yer alan ifadeye göre Mustafa Kemal Atatürk, kendi döneminde çevrilen bu eserin ülkedeki bütün eğitim kurumlarının, özellikle de askeri okulların ders programlarına eklenmesini istemiştir (Petrov, 2018). Diğer bir kitap ise aynı yazara ait, matematik profesörü olan Raçinski'nin üniversitedeki görevinden istifa ederek doğduğu köye öğretmen olarak atanmasının gerçek öyküsünü ele alan “İdealist Öğretmen”

adlı kitaptır. Bulgarca' dan Türkçe' ye 1928 tarihinde çevrilen ve o tarihten günümüze gelinceye kadar Türkiye'de değişik yayınevlerince birçok kez basılan kitapta köy öğretmenliğini kendine özgü yöntemlerle ve tutkuyla yürüten profesörün kısa bir sürede yetiştirdiği öğrencilerin başarılarının ülke çapında hayranlık yaratmasını konu almaktadır (Geçgel, 2021).

Araştırmanın, öğretmen yetiştiren eğitim programlarında bibliyoterapi uygulamalarının yaygınlaşmasına destek sağlaması ve araç olarak kullanılan öğretmenlik konulu kitapların öğretmen adaylarına olumlu mesleki algı geliştirmeleri bakımından faydalı olduğunu ortaya koyması açısından önemli ve özgün olduğu düşünülmektedir. Yaşanmış olaylara dayalı bu kitaplardaki kahramanlarla öğretmen adaylarının özdeşim kurabilecekleri ve sonuç olarak mesleki yönden olumlu bir içgörü kazanacakları düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, öğretim sürecinde bibliyoterapi materyali olarak kullanılan kitapların sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik algılarına yansımalarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğretim sürecinde kullanılan bibliyoterapi tekniğinin sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik algılarına yansımaları nasıldır? sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgu bilim) desene göre tasarlanmıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adayları ile bibliyoterapi tekniğinin kullanıldığı bir öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreçle ilgili incelemeler yapmak ve öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik algılarına etkilerini belirlemek amacıyla fenomenolojik araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Fenomenolojik araştırmalar, insanların bir olguya ilişkin deneyimlerini, yorumlarını ve düşüncelerini ortak ve farklı yönleriyle analiz ederek karşılaştırmaya yarar (Patton, 2014; Van Manen, 2016). Bu araştırmanın tasarlandığı fenomenolojik araştırmanın adımları ve her bir adımda yürütülen uygulamalar şu şekildedir (Creswell, 2013);



Şekil 1. Araştırmada kullanılan fenomenolojik araştırma deseni uygulama süreci

Çalışma Grubu

Bu araştırma, Türkiye'nin Akdeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde 2021-2022 bahar döneminde öğrenim gören 24 sınıf öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde rol oynayan ölçütler, öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği alanında öğrenim görmesi, dördüncü sınıf olmaları ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul etmeleridir. Dördüncü sınıfa devam eden öğrenci sayısı 55'tir. Araştırmaya gönüllü olarak

katılmayı 24 öğretmen adayı kabul etmiştir. Katılımcıların %62,5'i (n=15) kadın, %37.5'i (n=9) erkek, yaş ortalamaları ise 22.5'tir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada bibliyoterapi sürecinin sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik algılarına etkilerini belirlemek amacıyla açık uçlu bir sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken araştırmacılar, araştırmanın amacını göz önünde bulundurarak, öğretmen adaylarına yöneltilecek sorularla ilgili literatür okumaları yapmışlardır. Okumalar sonucunda alternatif sorular oluşturmuş ve bu soruları ikişer öğretmen adayı ile pilot uygulama yaparak değerlendirmişlerdir. Pilot değerlendirme sonucunda ideal olduğuna karar verilen soru seçilerek görüşme formu oluşturulmuştur. “Grigory Petrov tarafından yazılmış olan “Beyaz Zambaklar Ülkesinde” ve “İdealist Öğretmen” kitaplarında yer alan görüşler sizin öğretmenlik algınızı nasıl etkilemiştir?” Sorusu ile sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik algılarındaki olası farklılaşmaya ilişkin görüşleri alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Bibliyoterapinin özdeşim kurmak, katarsis ve içgörü kazanmak olmak üzere üç aşaması bulunmaktadır. Kitap seçiminde öğretmen adaylarının özdeşim kurabilecekleri olay ve karakterlerin yani öğretmen ve aydınların hikâye kahramanlarının olması ve geri kalmış toplumun bu kahramanlar desteğiyle kalkındırılması, özdeşimin sağlanması açısından tercih edilmiştir. Kitaplardaki olay örgüsünde öğretmenlerin toplum mimarlığı yönünde zorluklarla karşılaşması, çeşitli stres durumlarına maruz kalması ve bunları aşmak için çaba sarf etmesi katarsis aşamasına hizmet etmektedir. İçgörü kazanımı ise, kitabın sonunda toplumların öğretmenler ve aydınların özverili faaliyetleri sayesinde refaha kavuşması ve kendi ayakları üzerinde durma noktasında güç kazanması, emeklerin karşılığını bulması ile olmaktadır.

Veriler toplanmadan önce 15.03.2022 tarih ve 118/30 sayılı kararı ile etik kurul izinleri alınmıştır. Veriler 2021-2022 bahar öğretim döneminde toplanmıştır. Öğretmen adaylarına öncelikle İdealist Öğretmen kitabı tanıtılmış ve okumaları için iki haftalık bir süre tanınmıştır. Ardından görüşleri, öğretmen adaylarından yazılı olarak toplanmıştır. Covid-19 Pandemi koşulları nedeniyle pek çok

öğretmen adayıyla yüz yüze gelerek görüşme yapmak riskli görülmüştür. Hem araştırmacının hem katılımcıların sağlığı için verileri yazılı olarak toplamak tercih edilmiştir.

Daha sonra aynı süreç Beyaz Zambaklar Ülkesinde kitabı için de gerçekleştirilmiştir. Aynı süre kitabın okunması için tanınmış ve sürenin sonunda görüşler alınmıştır. Katılımcılara veri toplama sürecinin başında araştırmacının amacı, kapsamı ve verilerin kullanımı ile ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı taahhüt edilerek görüşler “öğretmen adayı”nın kısaltması olan ÖA olarak kodlanmış ve her bir katılımcıya ayrı bir numara verilmiştir. “ÖA1, ÖA2... ÖA24” gibi...

Araştırmacılar veri toplama sürecinde öğretmenlik mesleğine ilişkin ilgili alanyazın taraması yapmaya başlamışlardır. Araştırmanın kapsamıyla ilgili literatürün bilinmesi verilerin analizi sırasında hem araştırmacılara bakış açısı kazandırmakta hem de veri analiz sürecini kolaylaştırmaktadır (Maxwell, 2013).

Verilerin Analizi

Elde edilen nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, literatürde yer alan analiz basamaklarına uygun biçimde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Deşifre Edilmesi. Analizde ilk olarak veriler bilgisayar ortamında düzenlenmiş ve veriler, araştırmacılar tarafından tekrar tekrar okunmuştur. Verilerin tekrarlı okunmasındaki temel amaç, akıl yürütme süreçlerini işe koşarak verilerden anlam çıkarmaktır (Merriam, 2009).

Kodlama. Sonraki aşamada, verinin anlam bütünlüğünü koruyacak biçimde ve kodların birbiri ile ilişkileri göz önünde bulundurularak kodlama yapılmıştır (Miles & Huberman, 2016). Yapılan kodlamalar iki araştırmacı tarafından tartışılarak kodlara ilişkin görüş birliğine varılmıştır.

Tema ve Alt Temaların Oluşturulması. Tema, kodların oluşturduğu ortak fikirlerin birleştiği temel örüntüler, bilgi üniteleridir (Corbin & Strauss, 2008). Bu araştırmada araştırmacılar, tema ve alt temaları oluştururken araştırma sorularına cevap oluşturabilecek kapsamda ilgili literatürden yararlanmışlardır (Merriam, 2009).

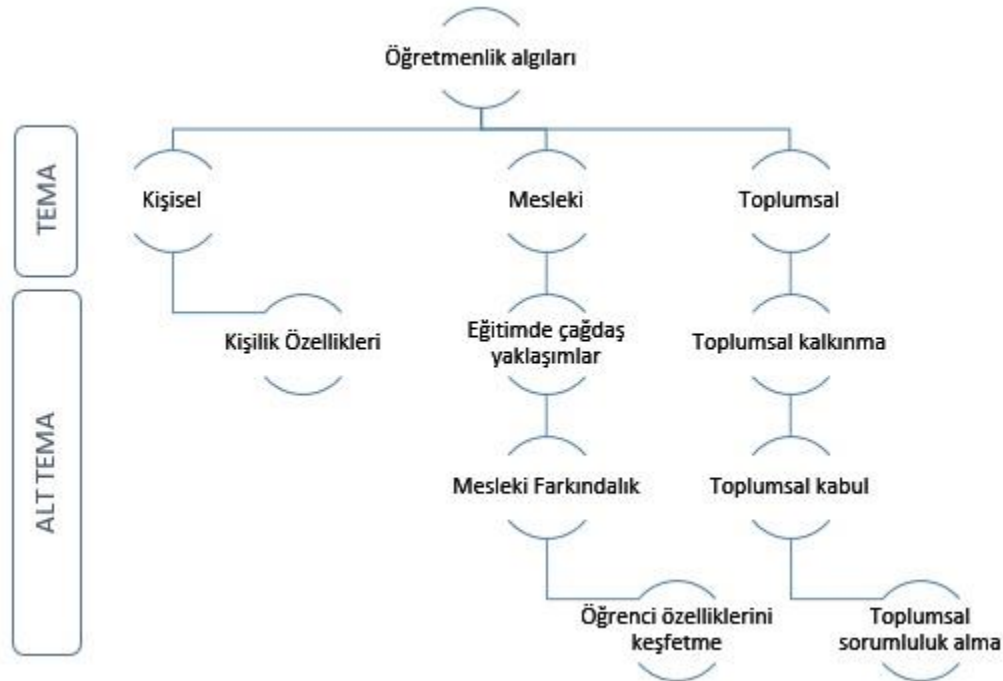
Geçerlik ve Güvenirlik. Araştırmanın dış geçerliğini (nitel araştırmalarda aktarılabirliği) sağlayabilmek için araştırmacı, katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılarla yer vermiş ve

araştırma raporunda araştırmanın tüm süreçlerini detaylı olarak okuyucuya aktarmıştır. Bulgular kısmında ise zengin ve yoğun betimlemelere yer verilerek aktarılabilirliği sağlamak amaçlanmıştır (Merriam, 2009). Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için araştırmadan elde edilen bulgular literatür ile desteklenmiştir (Başkale, 2016). Güvenirliği arttıran bir diğer yöntem olarak ise kodlayıcılar arası güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırmanın kodlayıcılar arası güvenilirliğini sağlamak için öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları nitel araştırma konusunda yetkin biri eğitim bilimleri, biri temel eğitim alanında olan iki uzmanın görüşüne sunulularak tutarlılıkları incelenmiştir. Bu tutarlılığa ilişkin uzlaşma yüzdesi= $[Görüş\ Birliği / (Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)] \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Formül sonucu elde edilen .89 değeri, iki araştırmacı arasındaki kodlamanın tutarlı olduğunu göstermektedir (Miles & Huberman, 2002).

Bulgular

Bibliyoterapi Tekniğinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Algılarına Yansımaları

Bibliyoterapi tekniğinin sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik algılarına yansımalarına ilişkin tema ve alt tema bulgularına Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 2. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik algılarına ilişkin tema ve alt temalar

Şekil 2’de görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları; kişisel, mesleki ve toplumsal olmak üzere üç tema altında sınıflandırılmıştır. Kişisel temanın alt teması kişilik özellikleri; meslekî temanın alt temaları eğitimde çağdaş yaklaşımlar, meslekî farkındalık ve öğrenci özelliklerini keşfetme; toplumsal temanın alt temaları ise toplumsal kalkınma, toplumsal kabul ve toplumsal sorumluluk alma olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının kişisel temasına ilişkin alt tema ve kodları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kişisel Temasına İlişkin Öğretmenlik Algıları

Tema	Alt Tema	Kod	f
Kişisel	Kişilik özellikleri	pes etmeme	5
		fedakâr	4
		değişime açık olma	4
		kararlı	4
		bilgili	4
		etkili iletişim	3
		adaletli	2
		sıra dışı	1
		lider	1
		ileri görüşlü	1
		sabırlı	1
		risk alabilen	1

Sınıf öğretmeni adayları, bir öğretmenin kişilik özelliklerinin pes etmeyen, fedakâr, değişime açık, kararlı, bilgili, iletişim becerisi yüksek, adil, sıra dışı, lider, ileri görüşlü, sabırlı ve risk alabilen yapıda olmasının gerekli olduğunu düşünmektedirler. Örneğin, ÖA3 kodlu öğretmen adayı “Dans edenler deli zannedildi, müziği duyamayanlar tarafından. Öğretmen de aynı şekilde normalin dışında olmalıdır. Kısaca mucize gerçekleştirmek için sıra dışı olmak gerekir.” sözleriyle öğretmenliğin sıra dışı bir kişiliğe ve bakış açısına sahip olarak etkili yürütüleceği düşüncesini ifade etmiştir. ÖA16 kodlu öğretmen adayı ise “Gerçek bir eğitimcinin dokunduğu yerlerin güzelleşebileceğine inancım arttı. Öğretmenlik sabır ve fedakârlık ister.” sözleriyle öğretmenliğin sabır ve fedakârlık gerektiren bir meslek olduğu algısını ifade etmiştir. ÖA24 kodlu öğretmen adayı ise “Karşımızdaki insanın söylemek istediklerini anlaması için birçok yola başvurmamız gerektiğini gösteriyor...Bir eğitimcide bulunması gereken en önemli özelliklerden birisi de güçlü

bir hitap ve ikna kabiliyetine sahip olmasıdır.” sözleriyle öğretmenlik mesleğinde, iletişim becerilerinin önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının meslekî temasına ilişkin alt tema ve kodları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslekî Temasına İlişkin Öğretmenlik Alguları

Tema	Alt Tema	Kod	f
Meslekî	Eğitimde çağdaş yaklaşımlar	karakter-değer eğitimi	12
		özgüven geliştirme	7
		günlük hayatla ilişki kurma	6
		sosyal öğrenme	5
		ezbercilikten uzak	4
		ilgi çekici ders hazırlama	3
		çok yönlü düşünme	2
		aktif öğretim yöntemleri	1
		çağa uygun güncelleme	1
		merak uyandırma	1
		öz denetimli öğrenciler	1
		Mesleki farkındalık	idealist olma
	aile ile işbirliği		5
	hayatı anlamlandırma		3
	duyguları uyandırma		3
	yol gösterme, rehberlik		3
	hayat boyu öğrenme		2
	vatana hizmet		2
	yüreğe dokunma		2
	yürekendirme		1
	demokratik olma	1	
kutsal meslek	1		
Öğrenci özelliklerini keşfetme	yetenekleri keşif	5	
	ilgi alanlarını keşif	4	
	gizli cevherleri ortaya çıkarma	3	
	sihirbaz	2	
	yüksek beklentiye girmeme	1	

Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin algılarının meslekî boyutunun; eğitimde çağdaş yaklaşımlar, mesleki farkındalık ve öğrencilerin özelliklerini keşfetme alt temalarına ayrıldığı bulgusu elde edilmiştir. Eğitimde çağdaş yaklaşımlardan, karakter eğitimi ve değerler eğitimi öğretmen adayları tarafından sık ifade edilen kodlar olarak dikkat çekmektedir. Örneğin ÖA5 kodlu öğretmen adayı ahlaki değerleri olan bireyler yetiştirmekle ilgili görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir: “Toplumsal ve kültürel bir davranış biçimini çocuklara kazandırarak güzel ahlâk sahibi olmalarına katkı sağlanması gereklidir. Güzel, sağlıklı ve kaliteli bir yaşam, ileriye dönük temiz bir gelecek istiyorsak eğer kalbi, zihni berrak, sevgiyle dolu, toplumsal ve kültürel bilinci oturmuş, ahlâkı güçlü bireyler yetiştirmeliyiz.” ÖA16 kodlu öğretmen adayı ise, “Benim de hedeflerim

doğrultusunda öz denetimli, düşünmeyi bilen, onları cezbeden kötü davranışlara dur diyebilen çocuklar yetiştirmektir. Çocuklara derslerden daha önemli gördüğüm değerlerimizi kazandırmak, onların iyi insanlar olmasına vesile olmak düşüncesi beni her zaman heyecanlandırmıştır. Benim verdiğim ve uygulayarak gösterdiğim değerler hakkındaki bilgilerin onların zihninde yer edip uygulamaları beni çok mutlu edecektir.” diyerek öğrencilerin karakter gelişiminin öğretmenlik mesleği için önemini vurgulamaktadır. Bu ortak görüşü paylaşan ÖA23 kodlu öğretmen adayı ise benzer düşüncelerini şu sözlerle ifade etmektedir: “Çünkü artık öğrendim ki tüm kötülüklerin, tembelliklerin üstesinden ancak güçlü bir karakter gelebilir. İşte geleceğin bir öğretmeni olarak çocukları karakter olarak demir kadar güçlü olması için mücadele edeceğim.” Öğretmenlik mesleğinin çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla, ezberci eğitim bakış açısından uzak olması gerektiğini vurgulayan ÖA10 kodlu öğretmen adayı “Bize düşen en büyük görevlerden biri papağan gibi ezberle ders anlatmak yerine öğrencilerin zihinlerine girmek, o zihinlerin içindeki “yapabilirim” duygusunu ortaya çıkartmaktır.” sözleriyle bu görüşünü ifade etmiştir.

Meslekî farkındalık alt temasında ise idealist olma ve aile ile iş birliği içinde mesleği sürdürme sık ifade edilen kodlar olarak görülmektedir. ÖA5 kodlu öğretmen adayı “Öğrencilerin gidebileceği yolları gösterecek küçük hayatlarına kocaman ideallerin nasıl sığdığını ve bu idealleri gerçekleştirecek cesareti verecek öğretmenlere ihtiyaç vardır, daima da ihtiyaç olacaktır.” diyerek öğretmenlikte idealist bakış açısının katkılarını ifade etmektedir. Benzer biçimde ÖA6 kodlu öğretmen adayı “Öğretmenlerin ellerindeki güç yalnızca idealist bir öğretmenin elinde kullanılabilir bir hale gelmektedir.” sözleriyle öğretmenlerin idealist olmasının bu meslek için önemli bir farkındalık olduğunu vurgulamaktadır. ÖA10 kodlu öğretmen adayı ise “Bir öğretmen olarak sadece öğrencilere sınıf ortamında eğitim vermenin yanı sıra, veli ile ilişkileri de ön planda tutmalı bunun için uğraşmalıyız.” diyerek öğretmenin aileler ile iş birliğinin önemi üzerinde durmuştur.

Tablo 2’de yer alan alt temalardan bir diğeri olan öğrencilerin özelliklerini keşfetme alt temasında ise öğrencilerin yeteneklerini, ilgi alanlarını keşfederek onların gizli cevherlerini açığa çıkarma vurgulanmıştır. ÖA7 kodlu öğretmen adayı “Her bir öğrencinin keşfedilmeyen bir yeteneği veya ilgi duyduğu alan mutlaka vardır. Önemli olan bu yeteneklerin ortaya çıkarılmasında rehberlik yapan bir öğretmenin olması ve buna göre bir yönlendirmenin yapılması gerekir.” diyerek ve ÖA13 kodlu öğretmen adayı ise “Eğitim ideolojimin temelinde hep çocukların yeteneklerini küçük

yaşlarda keşfetmek onları bu yeteneklerine göre yönlendirmek bulunuyor.” sözleriyle öğrencilerin yeteneklerini keşfeden ve bu yetenekleri geliştirmek üzere onlara rehberlik eden bir öğretmen olmanın önemini vurgulamaktadır. ÖA3 kodlu öğretmen adayı ise “Öğretmen bir sihirbaza benzer. Çünkü öğretmen öğrencilerinin içindeki cevheri ortaya çıkarır. Orada olduklarını bilirsin ama fark edemezsin. İşte gerçek öğretmen öğrencinin bu cevheri fark etmesini sağlar.” sözleriyle öğretmenlerin öğrencilerin özelliklerini keşfeden ve bu gizli özellikleri ortaya çıkararak öğrencilerin kendini gerçekleştirme yolculuğunda onlara rehberlik etme özelliğini vurgulamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının toplumsal temasına ilişkin alt tema ve kodları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Toplumsal Temasına İlişkin Öğretmenlik Algıları

Tema	Alt Tema	Kod	f
Toplumsal	Toplumsal kalkınma	toplumu şekillendirme	10
		toplumun tüm alanlarda başarı çabası	4
		kahraman yetiştirme	2
		her yerde eğitim	2
		düzeni değiştiren öğrenciler yetiştirmek	1
		devlet meseleleri ile ilgilenme	1
		çalışma engellerini kaldırma	1
		toplumsal psikolojik sağlamlık	1
		milli bilinçle sahip öğrenci yetiştirme	1
		Toplumsal kabul	insanları dışlamama
	toplumdaki problemleri bireylere eğitim		2
	işçilerin eğitimi		1
	cinsiyet ayrımı		1
	Toplumsal sorumluluk alma	insanlara saygı	1
elini taşın altına koyma		5	
çaba gösterme		4	
mum gibi olma		3	

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları tarafından, öğretmenlik mesleğinin toplumsal bağlamda algılanan özellikleri ise, toplumsal kalkınma, toplumsal kabul ve toplumsal sorumluluk alma alt temalarında kavramsallaştırılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal kalkınmaya katkı sağlayan bir meslek olduğuna ilişkin algılar toplumu şekillendirme kodu ile ön plana çıkmaktadır. Örneğin ÖA3 kodlu öğretmen adayı “Öğretmen sadece öğrencilerini değil aynı zamanda toplumu da şekillendirebilme yeteneğine sahiptir. Çünkü eğitim sadece okulda olan bir süreç değildir. Evde de aynı hızıyla devam etmektedir... Halkı da yetiştirecek tek meslek öğretmenlerdir.” İfadeleriyle bu görüşü yansıtmaktadır. ÖA6 kodlu öğretmen adayı öğretmenlik mesleğini şöyle tanımlamıştır: “Öğretmenler toplumu şekillendiren güç ve bilgi sahibi kişilerdir.”. ÖA10 kodlu öğretmen adayı ise “Aldığımız eğitim, elde ettiğimiz başarılar, makam ve mevkiimiz bizden önce toplum için,

vatan için, bu ülkenin geleceği için önemlidir. Bu bilinçle olursak uzun bir süre sonra sahip olduğumuz bilgi birikimi topluma yararlı hale gelmiş olur ve somutlaşır. Toplumun yararını gözeten idealler oluşturmalı bunun için heyecanla, en enerjik halimizle öğrencilerin karşısında olmalıyız. Bazen yorulsa da umutsuzluğa da düşsek pes etmeden her öğrencinin elinden tutarak topluma ışık olan öğretmenler olmalıyız.” sözleriyle öğretmenlerin toplumsal rollerine değinmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının toplumsal kabulü arttıran bir özellik gösterdiği dikkat çekmektedir. İnsanları dışlamama en sık ifade edilen kod olarak dikkat çekmektedir. ÖA3 kodlu öğretmen adayı “Öğretmen toplumun içindeki problemleri insanları eğitmeli ve bunları topluma mal etmelidir. Eğer bu insanlar dışlanırsa topluma yeniden katıldıklarında problemlere neden olabilmektedir... Halkın içindeki köylü kesimi dışlamak bir milletin kendi ipini çekmesi demektir. Çünkü köylü milletin efendisidir... Bir öğretmen hiçbir şekilde cinsiyet ayırımına gitmemelidir. Kadınları sadece ev işleri yapan bireyler olarak görmek toplumun içindeki cevherleri çöpe atmak demektir.” sözleriyle öğretmenlerin her türlü ayrımcılıktan uzak olması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer görüşleri ÖA8 kodlu öğretmen adayı ise, “Eğitimi verenler diğer insanlara üstten bakmamalıdır. Her insan ötekileştirilmeden topluma kazandırılmalıdır. Eğitim merkeze alınarak hareket edilmelidir. En ileri seviyeye ancak bu yöntemle ulaşılabilir. Toplumun gelişmesi tek bir alana bırakılmamalıdır. Birlik ve beraberlik içinde hareket edilmeli en alttan en üste kadar herkese başarı için gerekli olan eğitim verilmelidir. Halkın sınıflara ayrılması ancak eğitimle engellenebilir. Her insanın değerli olduğu hiçbir zaman unutulmamalıdır.” sözleriyle ifade etmiştir. ÖA15 kodlu öğretmen adayı ise “Bir yerde bir şeyleri değiştirmek ancak orada yaşayanları olduğu gibi kabul etmek ve onlara karşı saygı ile başlar.” Diyerek insanlara saygı duyarak onları koşulsuz kabul etmenin bu meslek için önemi üzerinde durmuştur.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin bir diğer algısı ise, öğretmenlerin toplumsal sorumluluklarının olduğudur. Bu alt temada elini taşın altına koyma, çaba gösterme ve mum gibi olma kodları ortaya çıkmıştır. ÖA2 kodlu öğretmen adayı, “Eğitimci mum gibidir yanar ve bu süreçte insanlara ışık kaynağı olur ve güzel insanların oluşmasına zemin hazırlar ve mum da insan gibi ölümlüdür. Zamanı geldiğinde biter ama işini en layığı ile yaparak. İşte öğretmen mumdur, öğrencilerini var oldukça aydınlatır.” sözleriyle öğretmenlerin toplumu aydınlatmak için yanan bir mum gibi fedakârca çalışma sorumluluğunu vurgulamıştır. ÖA14 kodlu öğretmen adayı ise

öğretmenlerin topluma olan sorumluluklarını şu sözlerle ifade etmiştir: “İşte ben öğretmen olarak, diğeri bir doktor olarak herkes bu aydınlık gelecek uğruna elinden geleni yaparsa bambaşka oluruz. Okuduğum kitaplar sayesinde, birlik beraberlik ile bırakın ülkeyi, dünyanın bile değiştirilebileceğine inanıyorum artık. Neden biz de en dipteyken yükselerek çıkmayalım ki. Birçoğumuz hayatımız sanki bizim hiç değişmeyecek kaderimizmiş gibi yaşıyoruz. Oysa neden böyle düşünüyoruz ki. Şahsen ben her başarımın bir başlangıcı olduğuna inanıyorum. Tek yapmamız gereken bu başarıya ulaşabilmek için tüm inancımız ve gayretimizle yeni bir başlangıca adım atıp hem kendimizi hem de çevremizi değiştirebilmek.” ÖA16 kodlu öğretmen adayı “Öğretmenin azmiyle, değişmez denilen bir çocuğa bile umut kapıları açılabilir. Raçinski köye gidip oradakilerle tanıştığında köydekiler ve köye gelmeden önce çevresindeki insanlar ona, başarabileceği konusunda inanmamışlardı. Ama o, yılmadan ve kendini çocuklara sevdirecek onlara kötü alışkanlıklardan uzak duracak düşünce yapısı sağlayarak hedefine ulaşmıştır. Ben de hedeflerim doğrultusunda olumsuzluklara kulak asmadan umutsuzluklara umut olmak için çabalamalıyım.” sözleriyle toplumun değişimi için öğretmenin sorumluluk alması ve çaba göstermesi gerektiği üzerinde durmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bibliyoterapi uygulaması kapsamında okudukları kitapların sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik algılarına yansımalarını belirlemenin amaçlandığı bu çalışmada öğretmen adayları bir öğretmenin pes etmeyen, fedakâr, değişime açık, kararlı, bilgili, iletişim becerisi yüksek, adil, sıra dışı, lider, ileri görüşlü, sabırlı ve risk alabilen kişilik özelliklerine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bibliyoterapi sürecini olumlu mesleki algıya ilişkin içgörü kazanarak tamamlamış oldukları sonucuna varılabilmektedir. Öğretmen adaylarının görüşmelerde ifade ettiği özellikler, idealist öğretmen tanımıyla paralellik göstermektedir. Bu tanıma göre idealist bir öğretmen öğrencilerini topluma faydalı bir şekilde yetiştirmeyi amaç edinerek her koşulda ve zamanda bunu gerçekleştirmek için çaba harcayan kişidir. Mevcut çalışmada öğretmen adayları tarafından okunan İdealist Öğretmen kitabında idealist öğretmen simgesi olan Raçinski bu tanıma karşılıkta ve kitabı okuyan sınıf öğretmeni adayları da bu özelliklerin bir öğretmende olması gereken özellikler olduğunu ifade etmişlerdir. İğde ve Yakar (2021) öğretmenlerin idealist öğretmen algılarını inceledikleri çalışmada öğretmenlerin idealist öğretmenlerin kişisel özelliklerini “yenilikçi, hedefleri olan, çalışkan, kararlı, araştırmacı, geleceğe dönük, ileri görüşlü,

mücadeleci, iletişimi güçlü, lider, açık fikirli, adaletli, hoşgörülü, problem çözücü, azimli, sabırlı, sevgi dolu, özgüvenli” olarak tanımlamışlardır. Budak ve Kula (2017), sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu algılarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmekte olup kitapları okuyan öğretmen adaylarının idealist öğretmen tanımına dair geçerli bir farkındalıkları olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmenlerin toplumun gelişmesi için çaba göstererek ve elini taşın altına koyarak toplumsal sorumluluklara sahip olması gerektiği yönünde bir algıya sahip oldukları görülmüştür. Beyaz Zambaklar Ülkesinde kitabında Fin toplumunun kalkınması için Fin aydın Snelman ile birlikte “Birkaç genç Finlandiyalı öğretmen, din adamı, avukat ve memurun halk kitlelerinin eğitim ve kültür düzeyinin artırılması için adeta seferberlik ilan etmiş” (Petrov, 2018, s.93) olduklarından söz edilmektedir. Kitapta Snelman öğretmenlerin toplum yapılandırılmasındaki öneminden şöyle söz etmektedir; “Değerli dostlar işinizin ne kadar ağır olduğunun farkındayım (...) Şunu unutmayın bizler halkın uyandırılması gibi bir işe daha yeni başlıyoruz (...) Halkın içinde bulunduğu cehalete karşı verilecek mücadelenin bütün yükünü omuzlarımızda taşımak zorundayız. Yapacağımız bu işin karşılığında övgü anlayış ve sempati de beklemeyelim. Tam aksine ağır bedeller ödememiz gerekebilir! (...)” (Petrov, 2018, s.94). İdealist öğretmen kitabında ise üniversitedeki görevinden ayrılarak kırsal bir bölgede öğretmenlik yapmak isteyen profesör, kendisini eleştirenlere karşı; “Petrol yerin altında ve yeryüzü petrol bakımından çok zengin ancak çok derinlerde. Erişmek için uzun ve zorlu bir kazı süreci gerekiyor. Aynı şey dünyadaki tüm diğer zenginler için de geçerli. Halkın manevi zenginliği için de... Kömür, tuz, demir kendi kendine yeryüzüne çıkmıyor, kazılarak çıkartılıyor. Ben de halkın zihninin ve vicdanının madenine giriyorum.” (Petrov, 2018, s.13) İfadeleriyle öğretmenlerin toplumun gelişmesi için elini taşın altına koymasına yönelik inancını dile getirmiştir. Öğretmen adaylarının görevlerinin önemini kavrayarak mesleklerine karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri, mesleğe başladıklarında görevlerini yerine getirmelerine, araştırmacı ve özgün fikirler geliştirmelerine, öğrencileri daha kolay motive etmelerine, sözlü ve sözlü olmayan bilgilerini aktarmalarına katkı sunmaktadır (Çeliköz & Çetin, 2004). Bu yönden bakıldığında bu bibliyoterapi sürecinin, öğretmen adaylarının mesleğin önemine ve gereksinimlerine dair anlayışlarını pekiştirdiğini söylemek mümkündür.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelere göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının toplumsal kabulü destekleyen yönde olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenlik mesleğinin toplumun herhangi bir grubuna, hiçbir ayırım gözetmeksizin kapsayıcı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Sosyo-ekonomik, kültürel, psikolojik ve cinsiyet ayrımı gözetmeksizin hiçbir özellikteki bireyin dışlanmaması gerektiği; her kesimden bireyin eğitim görme hakkına sahip olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının, toplumun bu farklı kesimlerindeki bireylerin öğretmenler tarafından korunması ve onlara öğretmenler tarafından yol gösterilmesi gerektiğine ilişkin algıları literatürdeki araştırmalarla da örtüşmektedir (Kula, 2020).

Araştırmanın diğer bir sonucu öğretmen adaylarının okudukları kitaplardan hareketle öğretmenlik mesleğinde çağdaş eğitim yaklaşımlarının kullanılmasının gerekli olduğunu ifade etmeleridir. Öğretmen adaylarının karakter ve değerler eğitimine, öğrencilerin özgüvenlerinin geliştirilmesine, derslerin günlük hayatla ilişki kurularak ezberci yaklaşımlardan uzak işlenmesini önemsedikleri görülmüştür. Şişman (2009), eğitimin iyi karakterli ve erdemli insan yetiştirme işi olduğunu ve moral bir faaliyet olduğunu belirtmektedir. Öğretmenliğin moral/ahlaki, ruhi, entelektüel yönlerinin göz ardı edilmemesi gerektiğini ifade ederken günümüz toplumunda çok bilgili insanlardan daha çok iyi karakterli insanlara ihtiyaç duyulduğunu öne sürmüştür. Araştırma sonucunda bibliyoterapi süreci sonunda öğretmen adaylarının karakter ve değer eğitiminin ön planda tutulması gerektiğini ifade etmeleriyle bu anlayışa dair bir içgörü geliştirdikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları kitapları okuduktan sonra öğretmenliğin birtakım meslekî farkındalıklara sahip olunması gereken bir meslek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenin idealist olması, aile ile iş birliği kurabilmesi, öğrencilerin hayatını ve duygularını anlamlandırmasına rehberlik etmesi bu farkındalıklar arasında sıralanmıştır. Benzer şekilde Ulubey'in (2017) yapmış olduğu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı Aday Öğretmen Yetiştirme programına dahil olmuş öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen ve aralarında Beyaz Zambaklar Ülkesinde'nin de olduğu kitapları okuduktan sonra görüşleri sorulmuştur ve öğretmenler bir öğretmenin fedakâr olma, her öğrenciye ulaşmaya çalışma ve öğrencinin kendine inanmasını sağlama ayrıca derse eğlence ve oyun katarak fark yaratan öğretmen olma özellikleri taşıması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın sonuçlarından bir diğeri, bibliyoterapi süreci sonunda öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfedip onların gizli özelliklerinin ortaya çıkarılmasında önemli rollerinin olduğu algısına sahip olduklarıdır. İdealist Öğretmen’ de çocukların gizli kalmış özelliklerinin ortaya çıkarılması “Hepsi birer canlı elmas veya zümrüt! Diyordu Raçinski, köylü çocuklar hakkında. Hepsi birer pırlanta, oysa geldiklerinde çamur veya kilden yapılmış gibiler. Dışarıdaki çamur temizlendiğinde ve kabuğu çıkarıldığında neredeyse her çocuğun kafası değerli bir taş mahiyetinde” (Petrov, 2018, s.38) sözleriyle ifade edilmektedir. Duymaz’a (2008) göre de öğretmenlik mesleği bir “keşif” ve “elmas arayıcılığı mesleği”dir. Gizli kalan değerleri bulup işleyerek toplumun ve insanlığın hizmetine sunmak öğretmenlerin mesleki özelliği olmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığına göre de öğrenciyi tanımak, öğretmenlerin genel yeterliklerinden biridir. Yani çocukların bireysel yetenek, ilgi ve potansiyellerinin farkına varmak ve bunu geliştirmek öğretmenlerin temel yeterliklerinden sayılmaktadır (MEB, 2006).

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre kitaplar sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmenlik mesleğinin toplumu şekillendirme, toplumun başarıya ulaşmasını sağlama, toplum düzenini değiştirebilecek öğrenciler yetiştirme gibi yollarla toplumsal kalkınmaya hizmet eden bir meslek olduğu algısına katkı sunmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlerin toplumsal değişim rolü olduğuna dair içgörü geliştirdikleri görülmektedir. Literatür de bu sonucu desteklemektedir. Öğretmenlerin rollerinden biri çevresel rolleridir. Bu çevresel rol, öğretmenin çevre kalkınmasına düşünsel ve liderlik bakımından destek vermesini ifade etmektedir. Ve hatta öğretmene toplumsal reformcu gözüyle de bakılabileceği belirtilmektedir. Öğretmenler kırsal alanlarda daha yaygın şekilde olmak üzere bireylerin yaşam kalitelerinin yükseltilmesinde, okulda öğretim esnasında veya gerektiğinde okul dışında bilgi yayma yoluyla toplumsal reformcu rolü üstlenmektedirler (Tezcan, 1997; Gündüz, 2005).

Sonuç olarak bakıldığında, öğretmen adaylarının bibliyoterapi sürecinde okumuş oldukları kitaplardan sonra mesleki algılarına yönelik olumlu yönde bir içgörü kazandıkları görülmektedir. Yazınsal eserler vasıtasıyla okuyucu, okuduğu kitaplardaki kahramanların durumunu anlar ve empati geliştirir ancak kitaplar aynı zamanda okuyucuya kendi kişisel deneyimleri ile benzer hikâyeler sunar. Dolayısıyla okuyucu hikâye ile bağ kurarak kendi görüşlerinin, düşüncelerinin, tavırlarının ve inançlarının farkına varır ve başkalarının düşüncelerini anlamakla kalmaz kendi düşüncelerine yönelik farkındalık edinir (Dal, 2018). Öğretmen adayları kendi düşüncelerine dair

farkındalıklar geliştirmişlerdir. Örnek olarak araştırmaya katılan öğretmen adayı ÖA14'ün; “Okuduğum kitaplar sayesinde, birlik beraberlik ile bırakın ülkeyi, dünyanın bile değiştirilebileceğine inanıyorum artık. Neden biz de en dipte yken yükseklerle çıkmayalım ki. Birçoğumuz hayatımız sanki bizim hiç değişmeyecek kaderimizmiş gibi yaşıyoruz. Oysa neden böyle düşünüyoruz ki.” ifadeleri verilebilmektedir. Öğretmen eğitiminde de yazınsal eserlerin eğitimi ve motivasyonu desteklemede kullanımı zamanla artış göstermektedir. Nitekim Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde ataması yapılmış öğretmenlerin ilk görev yıllarında dâhil oldukları Aday Öğretmen Yetiştirme Programı 2016 yılında önemli değişikliklerle uygulanmaya başlanmıştır. Değişikliklerden biri aday öğretmenler için kitap ve film listesinin eklenmiş olmasıdır (MEB, 2016). Bu değişikliklerle programa dâhil edilen kitap okuma ve film izleme etkinliklerinin değerlendirildiği çalışmalarda Aday Öğretmen Yetiştirme Programının diğer uygulamalara kıyasla en olumlu değerlendirilen ve en faydalı etkinliklerinden olduğu belirtilmiştir (İlyas, Coşkun & Toklucu 2017; Ulubey, 2018). Çetinkaya ve Topçam (2019) öğretmen adaylarının mesleğe yönelik algılarını belirlemek ve olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmak için literatür çemberleri yönteminin etkililiğini değerlendirdikleri araştırmada öğretmen adaylarıyla içinde İdealist Öğretmen kitabının da olduğu 5 kitap ile okuma çemberi yöntemini uygulamışlardır. Araştırmanın sonunda, sürecin öğretmen adaylarının bakış açıları üzerinde olumlu etkisi olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen adayları ile bibliyoterapi sürecinin yürütüldüğü çalışmalar sınırlı da olsa alanyazında mevcuttur. Bunlardan Wilson ve Thornton (2008) tarafından sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının matematik kaygıları üzerinde bibliyoterapinin olumlu etkileri incelenmiştir. Bibliyoterapi sürecinde aday öğretmenler, öğrencilerin öğrenme ve matematik kaygılarıyla ilgili okumalar yapmışlar ve araştırmacılar bu süreç sonunda öğretmen adaylarının kendi matematik öğrenme ve öğretme kapasitelerini değerlendirdiklerini ve öğretmeye yönelik güven ve coşkularının arttığını belirtmişlerdir. Marlowe ve Maycock (2000) öğretmen adayları ile yapmış oldukları bir çalışmada, bibliyoterapinin öğretmen adaylarının cezalandırma eğilimini azaltan etkisini ortaya koymuşlardır. Duygusal Bozukluğa Giriş dersini alan 29 öğretmen adayına ön ve son test olarak cezalandırma eğilimi ölçeği uygulanmıştır. Süreçte ise bir yazarın duygusal ve davranışsal bozuklukları olan öğrencilerle ilişki kurma ve öğretmeye ilişkin otobiyografik anlatımlarının bulunduğu 5 kitabı grup bibliyoterapisi çerçevesinde okutmuşlardır. Araştırmanın sonunda grubun cezalandırmaya ilişkin ön ve son testlerinin karşılaştırılmasıyla cezalandırma eğiliminde küçük, ancak önemli bir düşüş görülmüştür. Bu sonuç okumanın terapötik

etkisi ile ilişkilendirilmiştir. Yanı sıra katılımcıların yansıtıcı günlüklerine dayanarak kitapları okuyarak kahramanla özdeşleşme kurduklarını ve bunun duygusal ve bilişsel öğrenmeye yol açtığını ortaya koymuşlardır. Eliasa ve Iswanti (2014) ise psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında eğitim gören üniversite öğrencilerinin kariyer motivasyonlarına bibliyoterapinin etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonunda kitapların okunmasından sonra çalışma grubunun başarıya ulaşmak için motive oldukları görülmüştür. Ayrıca gözlem ve görüşmeler sonucunda öğrencilerin hayatlarını düzenlemeye motive oldukları, tembellik yapmadıkları ve olumlu düşündükleri bulunmuştur. Araştırmacılar kariyer konulu bibliyoterapinin öğrencilerin özellikle profesyonel danışman olmaya yönelik kariyer motivasyonlarını artırmada ve kariyer problemlerini aşmak için ruh hallerini desteklemede güçlü bir şekilde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Söz konusu bu araştırmaların da sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin alanlarına yönelik bilimsel kitapların dışında hikâye ve kahramanların olduğu ve bibliyoterapinin özdeşim, katarsis ve içgörü kazanma aşamalarına uygun bir okuma eylemi yapabilecekleri kitapları, eğitim konularında ve meslektaşları hakkında üretilmiş olan eserleri okuduklarında bu eserlerden olumlu yönde etkilendiklerini söylemek mümkündür. Kitaplar eğitimcilere, öğrencilerinin entelektüel becerilerinden daha fazla duygusal gelişimlerinde yardım edebilecekleri araçlardır. Çünkü hikayeler doğrudan insan duygularına hitap ederler (Rozalski, Stewart ve Miller, 2010; Furner, 2004; Forgan, 2002). Dolayısıyla bibliyoterapi tekniğinin öğretmen yetiştirmede kullanılması, öğretmen adaylarının duyguları daha fazla içeren bir kavram olarak mesleki algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Daha sonraki araştırmalar için araştırmacılara, bu doğrultuda yazılmış olan daha fazla eserin öğretmenlere mesleki yönden etkisini incelemeleri önerilebilir. Bu konuya özgü yazılmış nitelikli eserlerin öğretmen eğitimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir dolayısıyla, eğitim alanında tecrübeli yazarlara bu amaç doğrultusunda eser vermeleri önerilebilir. Öğretmen ve öğretmen adaylarına ise, mesleklerine yönelik yazınsal eserlerden olumlu mesleki tutum ve motivasyonlarını arttırmaya yönelik yararlanmaları önerilmektedir.

Kaynaklar

- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Budak, Y. & Kula, S. S. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 311-329.
- Bulut, S. (2010). Yetişkinlerle yapılan psikolojik danışmada bibliyoterapi (okuma yoluyla sağaltım) yönteminin kullanılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 46-56.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory (third edition)*. Los Angeles, USA: Sage
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods]*. M. Bütün & SB Demir, Trans. (Eds.). İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Çeliköz, N. & Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 160-167.
- Çetinkaya, F. Ç. & Topçam, A. B. (2019). A different analysis with the literature circles: Teacher candidates' perspectives on the profession. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 7(4), 8-16.
- Dal, S. (2018). *MEB aday öğretmen yetiştirme programındaki kitapların eleştirel pedagoji açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Duymaz, R. (2008). İdealist öğretmenin eğitim anlayışı. <https://docplayer.biz.tr/22454704-Idealist-ogretmen-in-egitim-anlayisi.html> adresinden erişilmiştir.
- Eliasa, E.I. & Iswanti, S. (2014). Bibliotherapy with the career topic to increase the student's career motivation of guidance and counseling. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 114, 434 – 438.
- Furner, J. M. (2004). Using bibliotherapy to overcome math anxiety. *Academic Exchange Quarterly*, 8, 209-213.
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38, 75-82.
- Geçgel, H. (2021). An overview of educational problems in Grigory Petrov's "Idealist Teacher". *Route Educational & Social Science Journal*, 8(5), 324-334.
- Gündüz, H. B. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

- İğde, H., & Yakar, İ. (2021). Öğretmenlerin idealistlik düzeylerinin ve idealist öğretmen algılarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 1283-1309. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.841171>.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ. & Toklucu, D. (2017). Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli izleme ve değerlendirme raporu. <https://setav.org/assets/uploads/2017/04/AdayOgretmenler.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Karagöz, B. (2015) Kendilik değerini koruma bağlamında çocuk edebiyatı eserlerinin kullanımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 486-493.
- Karagül, S. (2018) Çocuk edebiyatı ve bibliyoterapi. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 3(6), 43-55.
- Kula, S. (2020). Güncel bir kavram olarak kapsayıcı eğitime öğretmen adaylarının bakış açısı. VII.th International Eurasian Educational Research Congress. Conference Proceedings, 770-784.
- Leana Taşçılar, M. (2012). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin de bulunduğu sınıflarda bibliyoterapi kullanımı: Model önerisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi* 2(2), 118-13.
- Marlowe, M. & Maycock, G. (2000) Phenomenology of bibliotherapy in modifying teacher punitiveness. *The Journal of Genetic Psychology*, 161(3), 325-336.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach (third edition)*. Los Angeles, USA: Sage.
- MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB (2016). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge. Sayı: 2456947, oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/02052358_ynerge.docx adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, USA: Jossey-Bass
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2002). *The qualitative researcher’s companion*. Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Morawski, C. M. (1997). A role for bibliotherapy in teacher education. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 37(3). https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol37/iss3/6 adresinden erişilmiştir.
- Öncü, H. (2012) Bibliyoterapi yönteminin okullarda psikolojik danışma ve rehberlik amacıyla kullanılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 147-170.
- Öner, U. (2007) Bibliyoterapi. *Journal of Arts and Sciences*, 1(7), 133-150

- Pardeck, J. T. (1995). Bibliotherapy: An innovative approach for helping children. *Early Child Development and Care*, 110, 83-88.
- Pardeck, J. T., & Pardeck, J. A. (1989) Bibliotherapy: A tool for helping preschool children deal with developmental change related to family relationships. *Early Child Development and Care*, 47(1), 107-129. <https://doi.org/10.1080/0300443890470106>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Petrov, G. (2018). *Beyaz zambaklar ülkesinde*. (A. Yetik, Çev.) İstanbul: Koridor.
- Petrov, G. (2018). *İdealist öğretmen*. (A. Ali, Çev.) İstanbul: Koridor.
- Philpot, J. G., (1997) *Bibliotherapy for classroom use*. Nashville, Tennessee: Incentive Publications.
- Rozalski, M., Stewart, A., & Miller, J. (2010). Bibliotherapy: Helping children cope with life's challenges. *Kappa Delta Pi Record*, 47, 33-37.
- Shechtman, Z. (2009). *Treating child and adolescent aggression through bibliotherapy*. Springer Science + Business Media.
- Şişman, M. (2009). Teacher's competencies: a modern discourse and the rhetoric. *İnönü University Journal of The Faculty of Education*, 10(3), 63-82.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (Vol. 11). Ankara.
- Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33(2): 480-502
- Wilson, S. & Thornton, S. (2008). "The factor that makes us more effective teachers": Two pre-service primary teachers' experience of bibliotherapy. *Mathematics Teacher Education and Development*, 9, 21-35.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Bibliotherapy, which is a concept that expresses the healing aspect of acquiring knowledge, is a way to be followed to help a person solve his problems with books. This process includes reading tasks on planned and directed reading materials, because reading can affect a person's attitude, feeling and behavior. There are two types of uses of bibliotherapy, developmental and clinical. Developmental bibliotherapy is used by experts and educators to prevent individuals' problems of daily life they encounter or to overcome problems that have arisen. Qualified books have a healing effect on human psychology, as well as activating some of the powers that exist in the person. In addition, it has a supportive role in changing an individuals' wrong attitudes about a subject and replacing them with positive ones or strengthening their low motivation on the subject. From this point of view, it is thought that it is possible to benefit from books in areas where people need motivation, especially in their education and careers. In light of this information, it is thought that bibliotherapy applications using books about teacher and education will be effective in terms of perceptions, attitudes and motivations of pre-service teachers towards the profession. In this study, which examined the effects of pre-service teachers' readings of teacher stories on their own professional perceptions, pre-service teachers' views were analyzed after the bibliotherapy process in which they read the books "The Country of White Lilies" written by Grigory Petrov (1866-1925) and "Idealist Teacher" by the same author. Thus, the reflections of the bibliotherapy process on the professional perceptions of students were examined with the books that deal with the transformative role of the teaching profession on society.

Method

The research was designed according to the phenomenological research pattern, one of the qualitative research methods. This research was conducted with 24 primary school pre-service teachers studying at a state university in the Mediterranean Region of Turkey in the spring term of 2021-2022. Criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group. The criteria that played a role in the determination of the study group were that pre-service teachers are studying in the field of primary classroom teaching, being in the fourth grade, and voluntarily accepting to participate in the research. 62.5% (n=15) of the participants were female, 37.5% (n=9) were male, with an average age of 22.5. In the research, an opinion form

consisting of an open-ended question was used to determine the effects of the bibliotherapy process on students' perceptions of teaching. With the question "How did the views in the books "The Country of White Lilies" and "Idealist Teacher" written by Grigory Petrov affect your perception of teaching?", the opinions of students about the possible differentiation in their perceptions of teaching were taken. The obtained qualitative data were analyzed by content analysis. Content analysis was carried out in accordance with the analysis steps in the literature.

Findings

In the bibliotherapy process, the reader is expected to go through three stages. These three stages are identification, catharsis, and insight development. Results of this research showed that students developed a positive insight about the teaching profession after completing the bibliotherapy process by reading the books. Perceptions students at the end of the process were classified under three themes as personal, professional and social. The sub-theme of the personal theme was determined as personality traits; sub-themes of the professional theme were determined as contemporary approaches in education, professional awareness and discovering student characteristics; the sub-themes of the social theme were determined as social development, social acceptance and social responsibility. Students developed insights that the personality traits of a teacher should be self-sacrificing, open to change, determined, knowledgeable, high in communication skills, fair, extraordinary, leader, forward-thinking, patient and risk-taking. The professional dimension of students' perceptions of teaching were divided into sub-themes; contemporary approaches in education, professional awareness and discovering the characteristics of students. Among the contemporary approaches in education, character education and values education draw attention as codes frequently expressed by students. In the sub-theme of discovering the characteristics of students, it was emphasized to reveal the hidden gems of the students by discovering their talents and interests. At the end of the bibliotherapy process, the characteristics of the teaching profession perceived by students in the social context were classified under the sub-themes of social development, social acceptance and social responsibility.

Discussion and Results

At the end of the research, it was seen that pre-service teachers gained a positive insight into their professional perceptions after the books they read during the bibliotherapy process. Through

literary works, the reader understands the situation of the heroes in the books he reads and develops empathy, but the books also offer the reader similar stories with their own personal experiences. Therefore, by connecting with the story, the reader becomes aware of his own views, thoughts, attitudes and beliefs, and not only does he understand the thoughts of others, but also gains awareness of his own thoughts. Students developed awareness of their own thoughts. As an example, student ÖA14 wrote; “Thanks to the books I read, I now believe that the world can be changed with unity, let alone a country. Why don't we go higher when we're at the bottom? Many of us live our lives as if it were our eternal destiny. But why do we think that way?”. In teacher education, the use of literary works to support education and motivation shows an increase over time. As a matter of fact, the results of the studies conducted with teachers have also stated that reading books in in-service vocational training is one of the most positively evaluated and most beneficial activities compared to other practices. When the results of these studies are evaluated together, it is possible to say that in addition to scientific books for their fields, teachers are positively affected by works produced on education subjects and about their colleagues that have stories and heroes letting them doing a reading activity in accordance with the identification, catharsis and gaining insight stages of bibliotherapy.

ETİK BEYAN: "Mesleki Eğitimde Gelişimsel Bibliyoterapinin Kullanılması: Öğretmenlik Algısına Yansımalar" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce SDÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 15.03.2022 tarih ve 118/30 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. "

AKIL VE ZEKÂ OYUNLARI ALANINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN SİSTEMATİK BİR ANALİZİ*

A SYSTEMATIC ANALYSIS OF THE STUDIES IN THE FIELD OF MIND AND INTELLIGENCE GAMES

Aslıhan AYAR¹

Halime TÜYSÜZ²

Gökçen Bahar ALP³

Pınar ÇAVAŞ⁴

Başvuru Tarihi: 06.07.2021

Yayına Kabul Tarihi: 02.03.2023

DOI: 10.21764/maeuefd.959450

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu çalışmada ulusal ve uluslararası alan yazındaki akıl ve zekâ oyunları ile ilgili makaleler ve ulusal alan yazında bulunan lisansüstü tezler çeşitli değişkenler açısından incelenerek, çalışmaların mevcut durumunun ortaya konulması ve ileride yapılacak araştırmalara rehber olması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında 2011-2020 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunan, anahtar kelimelerinde “akıl oyunları, zekâ oyunları, akıl ve zekâ oyunları (mind games, intelligence games, mind and intelligence games)” terimlerini içeren 23 lisansüstü tez ile TÜBİTAK ULAKBİM-Dergi Park, ERIC, Web of Science ve Science Direct veri tabanlarında ilgili anahtar kelimeleri içeren 35 makale araştırma kapsamına alınmıştır. Ulaşılan tezler ve makaleler; araştırmaların türü ve yıllara göre dağılımı, araştırma yöntemleri, çalışılan örneklem grupları, örneklem büyüklükleri, örnekleme yöntemleri, veri toplama araçları, veri analizi yöntemleri, çalışmalarda kullanılan akıl ve zekâ oyunları, çalışmaların yürütüldüğü dersler ve bulguları yönünden incelenerek betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlar ışığında önerilerde bulunulmuştur.

Abstract: In this study, articles on mind and intelligence games in national and international literature, as well as postgraduate theses found in national literature, were examined in terms of various variables to reveal the current state of research and guide future studies. For this purpose, 23 postgraduate theses containing the keywords "mind games, intelligence games, mind and intelligence games" in the YOK National Thesis Center database between 2011-2020 and 35 relevant articles containing the keywords in TUBITAK ULAKBIM-Dergi Park, ERIC, Web of Science, and Science Direct databases were included in the research scope. The theses and articles obtained were analyzed using descriptive analysis techniques, examining the type and distribution of research by years, research methods, sample groups, sample sizes, sampling methods, data collection tools, data analysis methods, mind and intelligence games used in the studies, courses in which the studies were conducted, and findings. Based on the results obtained, recommendations were made.

Anahtar Sözcükler: *Akıl oyunları, zekâ oyunları, akıl ve zekâ oyunları, doküman incelemesi.*

Keywords: *Mind games, intelligence games, mind and intelligence games, document review.*

* Bu çalışma 28-29 Mayıs 2021 tarihleri arasında düzenlenen 2. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ **Sorumlu Yazar,** Araş. Gör., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, aslihanayar96@gmail.com ORCID: 0000-0002-1137-4679

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, halime-tuysuz-96@hotmail.com ORCID: 0000-0002-8782-4840

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, gbahar_95@hotmail.com ORCID: 0000-0003-1042-7027

⁴ Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, pincarcavas@gmail.com ORCID: 0000-0001-9492-9002

Giriş

İçinde bulunduğumuz dönem, bilgi paradigmasında ciddi bir değişimi beraberinde getirmiş, bu değişim bireylerin sahip olması gereken nitelikleri etkilemiştir (Hamarat, 2019). Çağın gereksinimlerini yerine getirebilecek bireylerin karşılaştığı problemlere farklı çözüm yolları üretebilmeleri, eleştirel düşünebilmeleri, alışılmışın dışında akıl yürütebilmeleri, hızlı ve pratik kararlar alabilmeleri gerekmektedir (Alkaş Ulusoy, Saygı & Umay, 2017). İnsanın farklı açılardan düşünebilmesi ve çeşitli çözümler üretebilmesini sağlayan zihninin, mantığının ve bilişsel kapasitesinin hayatı boyunca geliştirilebilir nitelikte olduğu bilinmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Öğrencileri 21. yüzyıl bilgi ve becerileriyle donatabilmek için özellikle öğretim programlarının ve ders içeriklerinin bu bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin ilgisini çekecek, onları öğrenmeye motive edecek ve kalıcı öğrenmelerini destekleyecek eğitimsel araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan düşünüldüğünde, oyunlar eğitim süreçlerini olumlu yönde etkileyen ve öğrenmeyi kolaylaştıran güçlü araçlar olarak kabul edilmektedir (Dempsey, Haynes, Lucassen & Casey, 2002). Oyunların sınıf içi ortamlara entegre edilmesi, öğrencilerin yaşadığı çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireyler olmalarında önemli görülmektedir.

İnsanlığın tüm dönemlerinde var olan oyun kavramının tek bir tanımı olmadığı gibi türleri konusunda da tek bir sınıflandırma bulunmamaktadır. Fakat düşsel gereklilik ve kurallılık öğelerini göz önünde bulundurarak bir sınıflama yapmak, böylece oyunları dramatik ve eğitsel oyunlar olarak nitelendirmek mümkündür (Aytaş & Uysal, 2017). Dramatik oyunlar, bireylerin anne, baba, doktor, öğretmen gibi çevrelerinde bulunan karakterleri taklit ettikleri ve keşfettikleri, özgür bir ortamda oynanan oyunlardır (Oruç, 2013; akt. Aytaş & Uysal, 2017). Eğitsel oyunlar ise, eğitsel hedefler doğrultusunda belirlenen becerilerin, öğrenciler tarafından davranışa dönüştürülmesi için geliştirilen oyunlardır (Aksoy, 2014). Eğitsel oyun kategorisinin içerisine alınabilen zekâ oyunları, bireylerin zihinsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini geliştirme amacıyla hazırlanan eğlendirici, öğretici ve dikkat çekici oyun materyalleridir (Çağır, 2020).

Türkiye’de zekâ oyunları ilk kez 2012 yılında “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi” adı altında seçmeli ders olarak öğretim programında yer almıştır. MEB’e (2013) göre zekâ

oyunları dersinin genel amacı, öğrencilerin sahip oldukları zekâ potansiyellerinin farkına varması ve bunu geliştirmesi, karşılaştıkları sorunlara özgün çözümler üretmesi, hızlı ve doğru karar vermeleri, oyunlar yoluyla iş birliği ve birlikte çalışma becerilerini geliştirmeleri, esnek ve eleştirel düşünebilmeleri, farklı bakış açıları geliştirmeleri, akıl yürütme ve mantığı etkili bir şekilde kullanmaları, özgüven kazanmaları ve problem çözümüne yönelik olumlu tutum geliştirmeleridir. Program kapsamına alınan zekâ oyunları “akıl yürütme ve işlem oyunları, sözel oyunlar, geometrik-mekanik oyunlar, hafıza oyunları, strateji oyunları, zekâ soruları” olmak üzere altı kategoriye ayrılarak gruplandırılmıştır.

Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili yürütülen araştırmalar incelendiğinde hem ulusal hem de uluslararası alan yazında gittikçe artan bir öneme sahip olduğu görülmektedir (Özdevecioğlu & Hark Söylemez, 2021). Bu araştırmalarda yer alan verilerin sistematik olarak analiz edilmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Ulusal alan yazında akıl ve zekâ oyunlarının mevcut durumunu ortaya koyan yalnızca bir çalışma bulunmaktadır. Dokumacı Sütçü (2021) Türkiye’de 2014-2020 yılları arasında zekâ oyunları ile ilgili yapılan lisansüstü tez ve makaleleri tematik ve metodolojik açıdan incelemiştir. Yapılan inceleme sonucunda, zekâ oyunları ile ilgili ilk araştırmanın 2014 yılında yapıldığı, bu yıldan sonra yapılan araştırmaların sayısının arttığı ve 2017 sonrasında belirgin bir artış olduğu bulunmuştur. Araştırmaların çoğunlukla nicel araştırma yöntemleriyle tasarlandığı ve zekâ oyunlarının bazı değişkenlere etkisinin araştırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda en çok tesadüfi örnekleme yönteminin kullanıldığı, en fazla ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile çalışıldığı tespit edilmiştir.

Karamustafaoğlu & Kılıç (2020) ulusal alan yazında 2010-2019 yılları arasında eğitsel oyunlar üzerine yapılan 122 araştırmayı disiplin alanı, araştırma kökeni, yöntem, örneklem grubu ve büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve anahtar kelimeler bakımından incelemiştir. Yapılan çalışmaların çoğunlukla fen bilimleri disiplininde tasarlandığı, nicel ve deneysel yöntemlerin kullanıldığı, yıllar ilerledikçe yapılan çalışma sayılarının arttığı bulunmuştur. Araştırmaların genellikle ortaokul ve ilkokul öğrencileri ile yürütüldüğü, verilerin toplanmasında testlerin kullanıldığı, analizlerde ise t-testinin sıklıkla tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazındaki çalışmaların sistematik olarak incelenmesi, çalışılan konu hakkında genel bir fikir sahibi olmayı, alandaki boşlukları ve eksiklikleri saptamayı (Kanlı ve diğ., 2014), mevcut durumun genel hatlarıyla özetlenmesini (Kartal & Eryılmaz Ballı, 2020) sağlamaktadır. Akıl ve zekâ oyunları alanındaki çalışmaların hem metodolojik hem de tematik açıdan analizi, bu alanda yeni çalışmalar yapacak araştırmacıların araştırma konusu belirlemesine katkı sağlaması ve bütüncül bir bakış açısı sunması bakımından önemlidir. Türkçe kaynakların yanı sıra yurtdışında yapılan çalışmaların da incelenmesi, ulusal ve uluslararası alan yazın hakimiyetine imkân verecek, uluslararası alan yazındaki politika, öneri ve çalışmaların nasıl yürütüldüklerine ilişkin kanıtlar sağlayacaktır (Moher ve diğ., 1996). Bu çalışma kapsamında ulusal ve uluslararası alan yazında akıl ve zekâ oyunları ile ilgili yapılan makaleler ve ulusal tezler çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve ileride yapılacak araştırmalara rehber olması amaçlanmıştır.

Bu amaç kapsamında araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) 2011-2020 yılları arasında akıl ve zekâ oyunları alanında yapılan ulusal tezler ile ulusal ve uluslararası makalelerin mevcut durumu nedir?
 - a) Araştırmaların türü ve yıllara göre dağılımı nasıldır?
 - b) Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri ve desenler, veri toplama araçları ve veri analizi yöntemleri nelerdir?
 - c) Araştırmalarda çalışılan örneklem grupları, örneklem büyüklükleri ve örnekleme yöntemleri nelerdir?
 - d) Çalışmalarda en çok kullanılan akıl ve zekâ oyunları ile çalışmaların yürütüldüğü dersler nelerdir?
 - e) 2011-2020 yılları arasında akıl ve zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların bulguları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır. Doküman incelemesi, araştırma konusuyla ilgili bilgi içeren materyallerin geniş

zaman diliminde incelenmesi ve analiz edilmesini sağlamaktadır (Cansız Aktaş, 2015). Ulusal ve uluslararası alan yazındaki akıl ve zekâ oyunları ile ilgili araştırmalara ulaşma ve mevcut durumu ortaya koyma imkânı sağladığı için çalışmada bu yöntem kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

2011-2020 yılları arasında ulusal ve uluslararası alan yazında bulunan akıl ve zekâ oyunları ile ilgili çalışmaların incelendiği bu çalışmada, veri toplama süreci anahtar kelimelerin belirlenmesi ile başlamıştır. Anahtar kelimelerinde “*akıl oyunları, zekâ oyunları, akıl ve zekâ oyunları (mind games, intelligence games, mind and intelligence games)*” terimlerini içeren çalışmalar araştırma kapsamına alınmıştır. Ulusal alan yazındaki makaleler, TÜBİTAK ULAKBİM-Dergi Park veri tabanında ilgili anahtar kelimelerin aratılması ile belirlenmiştir. Uluslararası alan yazın taraması ERIC, Web of Science ve Science Direct veri tabanlarında gerçekleştirilmiş, ilgili alana yönelik 12 makale bulunmuştur. Bu makalelerin yedisinin Türk yazarlara ait olduğu dikkat çekmiştir. Araştırma ilgili alana yönelik son 10 yılda yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Bu nedenle uluslararası alan yazında 2011 yılı öncesinde yapılan diğer çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiştir. Böylece belirlenen anahtar kelimeleri içeren 36 makale araştırma kapsamına alınmıştır. Bir makalenin (M₃) hem Web of Science hem de ULAKBİM-Dergi Park veri tabanında tarandığı görülmüş ve toplamda 35 makale incelenmiştir. Makalelerin yayınlandığı dergilere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Akıl ve Zekâ Oyunlarıyla İlgili Makalelerin Yayınlandığı Dergiler

Makalenin Yayınlandığı Dergi Adı	f	Makalenin Yayınlandığı Dergi Adı	f
Abant İzzet Baysal EFD (AİBUEFD)	2	MÜSBİD	1
ADDICTA	1	NEF-EFMED	1
AEÜSBED	1	Scientific Education Studies (SES)	1
African Educational Research Journal	1	Spor ED	1
Bayburt Üniversitesi EFD	1	SUJE	1
British Journal of Educational Technology	1	Participatory Educational Research (PER)	1
Buca EFD	1	TOJET	1
Designs for Learning	1	TUJPED	1
Early Child Development and Care	1	Turkish Studies	1
EJEDUS	1	Turkish Studies- Educational Sciences	1
ESOSDER	1	Turkish Studies- Social Sciences	1
ESTÜDAM ED	1	Türk Dünyası Araştırmaları	1
Hacettepe Üniversitesi EFD	1	Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür ED	1
Journal of Education and Learning	1	Uşak Üniversitesi SBD	1
Journal of Education and Future	1	Ziya Gökalp EFD	1
Learning and Individual Differences	1	World Summit on Knowledge Society	1
Milli ED	1	7th European Conference on Games-Based Learning	1
Toplam			35
ED: Eğitim Dergisi			
EFD: Eğitim Fakültesi Dergisi			
SBD: Sosyal Bilimleri Dergisi			

Tablo 1'e göre akıl ve zekâ oyunları ile ilgili incelenen 35 makalenin 34 farklı dergide yayınlandığı görülmektedir. Çalışma kapsamında incelenen dergilerde 2011-2020 yılları arasında akıl ve zekâ oyunları ile ilgili birer makalenin yayınlandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte yalnızca bir dergide iki makalenin yayınlandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamına alınan lisansüstü tezler ise, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında anahtar kelimelerinde “*akıl oyunları, zekâ oyunları ile akıl ve zekâ oyunları*” terimlerinin aratılması ile belirlenmiştir. Toplam 23 lisansüstü tez araştırma kapsamına alınmıştır. İncelenen lisansüstü tezlerin yürütüldüğü üniversiteler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Akıl ve Zekâ Oyunlarıyla İlgili Tezlerin Yürütüldüğü Üniversiteler

Üniversite Adı	f	%	Üniversite Adı	f	%
Hacettepe	3	13,04	Erciyes	1	4,35
Kırıkkale	2	8,70	Sakarya	1	4,35
Balıkesir	2	8,70	Trabzon	1	4,35
Bayburt	1	4,35	Bahçeşehir	1	4,35
Atatürk	1	4,35	Yıldız Teknik	1	4,35
Mersin	1	4,35	Necmettin Erbakan	1	4,35
Bartın	1	4,35	Muğla Sıtkı Koçman	1	4,35
Dicle	1	4,35	Çanakkale Onsekiz Mart	1	4,35
Gazi	1	4,35	İstanbul Sabahattin Zaim ve		
ODTÜ	1	4,35	Marmara Ortak Programı	1	4,35
Toplam				23	100

Tablo 2’ye göre akıl ve zekâ oyunları ile ilgili 23 tezin 19 farklı üniversite bünyesinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Tezler en fazla Hacettepe Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesinde yürütülmüştür. Ayrıca bir tez İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi ortak yüksek lisans programı bünyesinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya dahil edilen 58 çalışmanın kodları Tablo 3’te verilmiştir. Araştırmalar sıralanarak analizlerde tanımlayıcı olması açısından makaleler “M₁, M₂,..., M₃₅” tezler ise “T₁, T₂,..., T₂₃” olacak şekilde kodlanmıştır.

Tablo 3

İncelenen Çalışmalar ve Kodları

Çalışma	Kod	Çalışma	Kod
Akçelik (2020)	T ₁	Aslan (2019)	M ₇
Aksakal (2020)	T ₂	Gençay ve diğ. (2019)	M ₈
Aşuluk (2020)	T ₃	Kula (2019)	M ₉
Bayramin (2020)	T ₄	Saygı & Alkaş Ulusoy (2019)	M ₁₀
Çağır (2020)	T ₅	Sarıcı Bulut & Sarıkaya (2018)	M ₁₁
Şanlıdağ (2020)	T ₆	Kul (2018)	M ₁₂
Çalışkan (2019)	T ₇	Sarıkaya (2018)	M ₁₃
Esen (2019)	T ₈	Dokumacı Sütçü (2018)	M ₁₄
Kama Yılmaz (2019)	T ₉	Yöndemli & Taş (2018)	M ₁₅
Savaş (2019)	T ₁₀	Zeybek & Saygı (2018)	M ₁₆
Şahin (2019)	T ₁₁	Adalar & Yüksel (2017)	M ₁₇
Terzi (2019)	T ₁₂	Alkan & Mertol (2017)	M ₁₈
Yağlı (2019)	T ₁₃	Alkaş Ulusoy, Saygı & Umay (2017)	M ₁₉
Baki (2018)	T ₁₄	Demirkaya & Masal (2017)	M ₂₀
Ergün (2018)	T ₁₅	Erdoğan, Eryılmaz Çevirgen & Atasay (2017)	M ₂₁
Marangoz (2018)	T ₁₆	Kara (2016)	M ₂₂
Yöndemli (2018)	T ₁₇	Orak, Karademir & Artvinli (2016)	M ₂₃
Altun (2017)	T ₁₈	Devecioğlu & Karadağ (2014)	M ₂₄
Dokumacı Sütçü (2017)	T ₁₉	Baş, Kuzu & Gök (2020)	M ₂₅
Sadıkoglu (2017)	T ₂₀	Çağır & Oruç (2020)	M ₂₆
Demirel (2015)	T ₂₁	Ergün & Gözler (2020)	M ₂₇
Kurbal (2015)	T ₂₂	Sarar Kuzu & Durna (2020)	M ₂₈
Yılmaz (2019)	T ₂₃	Altun (2019)	M ₂₉
Can (2020)	M ₁	Demirel & Karakuş Yılmaz (2019)	M ₃₀
Çetin & Özbuğutu (2020)	M ₂	Bottino, Ott & Tavella (2013a)	M ₃₁
Dağlı (2020)	M ₃	Bottino, Ott & Tavella (2013b)	M ₃₂
Kurupınar & Aydoğan (2020)	M ₄	Liao & Shih (2013)	M ₃₃
Sargin & Taşdemir (2020)	M ₅	Dagnino, Ballauri, Benigno, Caponetto & Pesenti (2013)	M ₃₄
Yılmaz & İkikardeş (2020)	M ₆	Dikici Sığırtmaç (2012)	M ₃₅

Verilerin Analizi

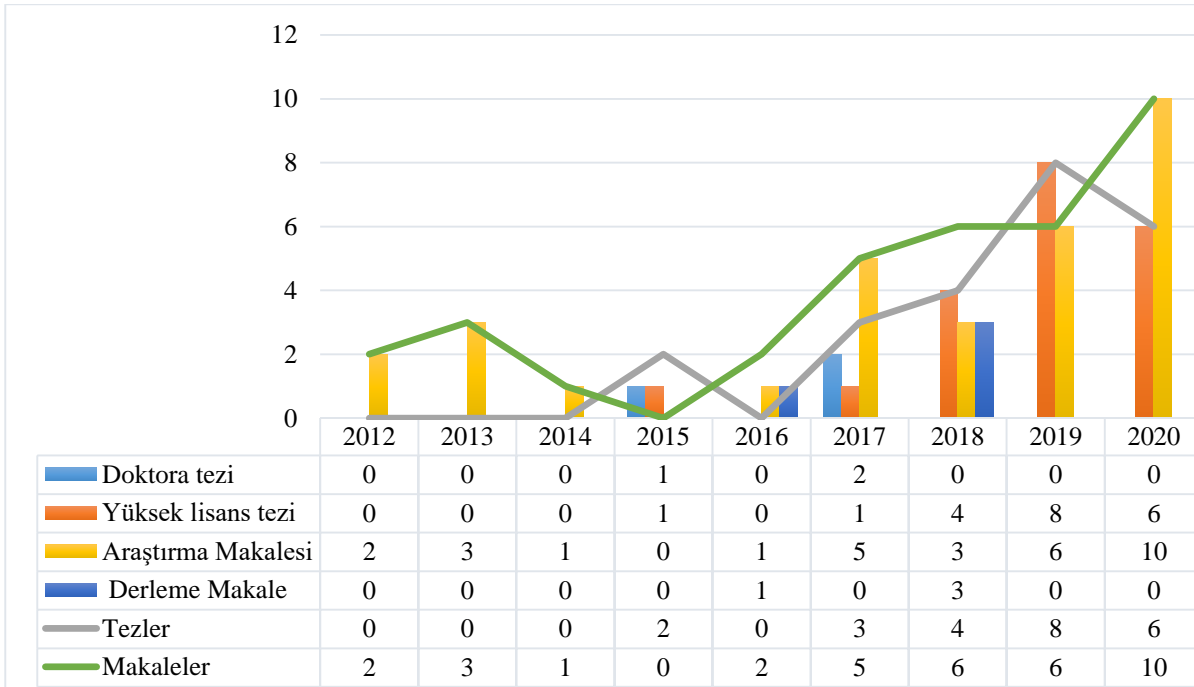
Bu çalışmada, elde edilen bulguların düzenlenerek ve yorumlanarak açık bir şekilde sunulduğu, kavramsal yapının önceden belirlendiği betimsel analiz tekniği kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Analiz süreci Çavaş, Ayar, Bula & Gürçan (2020) tarafından hazırlanan “Tez Sınıflandırma Formu” ve “Makale Sınıflandırma Formu” temel alınarak yürütülmüştür. Veriler, bu formlar üzerinde bazı değişiklikler yapılarak oluşturulan iki yeni sınıflandırma formu aracılığıyla

sistematik olarak sınıflandırılmıştır. Araştırma kapsamına dahil edilen çalışmalar çeşitli değişkenler açısından incelenerek analiz edilmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için, incelenen makale ve tezler araştırmacılar tarafından bağımsız olarak ayrı ayrı analiz edilerek kodlanmıştır. Araştırmacıların yaptığı analizler ve kodlamalar karşılaştırılarak birbirleriyle tutarsız olan ifadeler tespit edilmiş ve araştırmacıların analizleri arasında uyum sağlanana kadar tartışılmıştır. Yapılan görüşmeler sonrasında analizlere ilişkin ifadelerde tutarlılık sağlanmış ve analizler son halini almıştır. Ayrıca araştırmanın yöntem ve aşamaları ayrıntılı ve açık bir şekilde anlatılmıştır. Verilerin toplanma ve analiz süreçlerinin nasıl yapıldığı verilerin toplanması kısmında detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

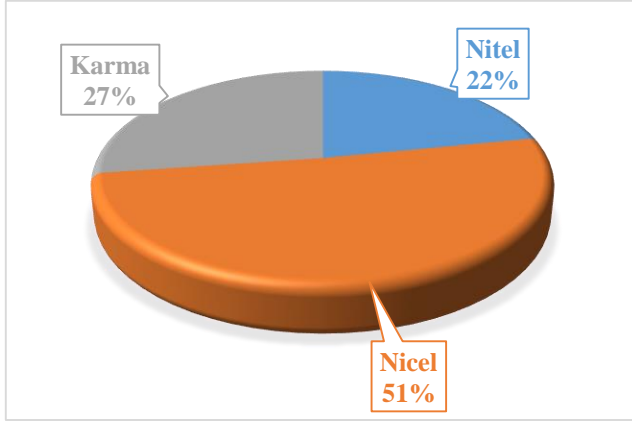
Bulgular

Bu çalışma kapsamında incelenen akademik çalışmalara ilişkin betimsel bilgiler Grafik 1’de verilmiştir.



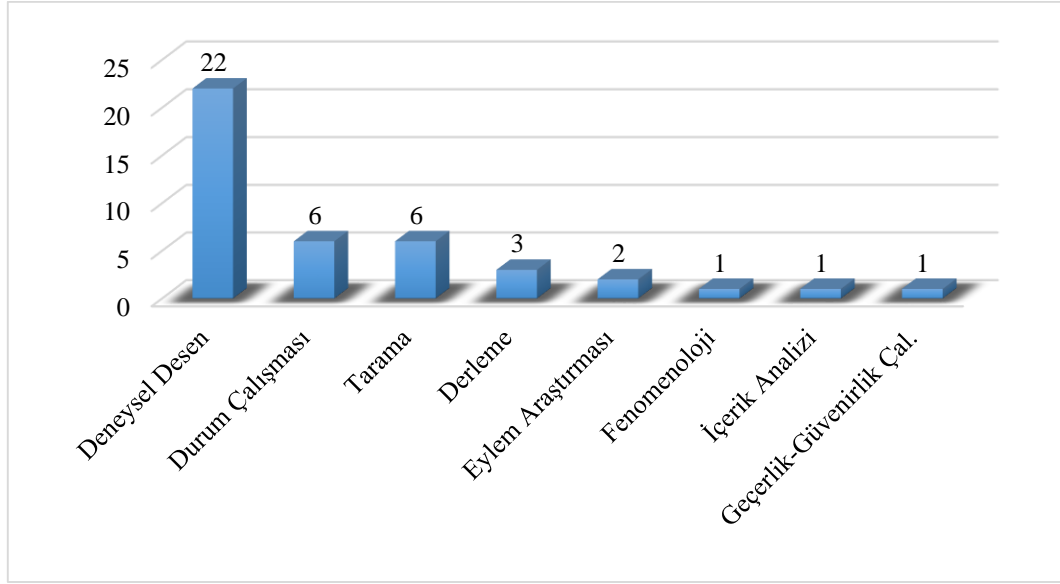
Grafik 1. İncelenen çalışmaların türü ve yıllara göre dağılımı

Grafik 1’de yer alan verilere göre, akıl ve zekâ oyunları ile ilgili 2011-2020 yılları arasında 20 yüksek lisans tezi, üç doktora tezi ve 35 makale olmak üzere toplam 58 akademik çalışmaya ulaşılmıştır. Türkiye’de akıl ve zekâ oyunları ile ilgili ilk tezin 2015 yılında hazırlandığı, 2016 yılında herhangi bir tezin yapılmadığı ve 2017 yılı itibariyle yapılan tez sayısında artış olduğu görülmektedir. Makalelerin dağılımı incelendiğinde ise, 2012 yılında yurtdışında bir adet makalenin yayınlandığı, yıllar geçtikçe yayınlanan makale sayısının arttığı bulunmuştur. Yıllara göre akıl ve zekâ oyunları alanında yapılan araştırmaların sayısındaki artış göze çarpan bulgular arasındadır. Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı Grafik 2’de verilmiştir.



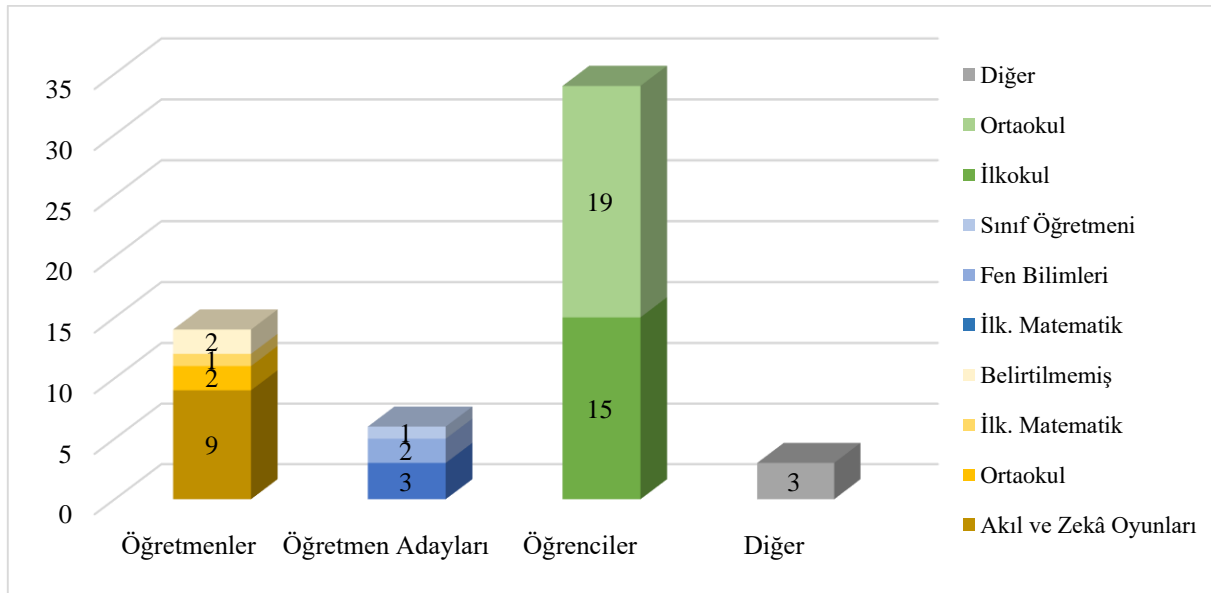
Grafik 2. İncelenen çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımı

Grafik 2’ye göre, akıl ve zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların en çok nicel araştırma yöntemi kullanılarak tasarlandığı görülmektedir. Bu yöntemi sırasıyla karma ve nitel yöntem kullanılarak yürütülen çalışmalar takip etmektedir. İncelenen çalışmalarda kullanılan araştırma desenlerinin dağılımı Grafik 3’te verilmiştir.



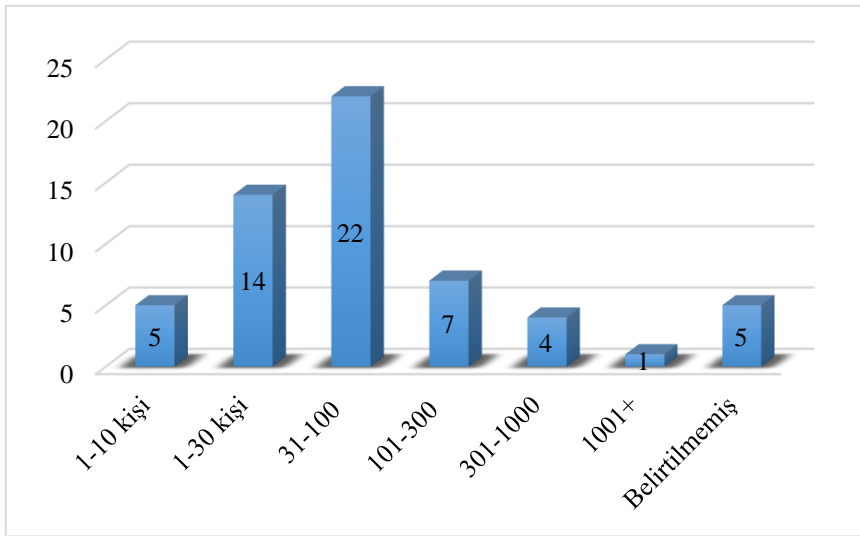
Grafik 3. İncelenen çalışmalarda kullanılan araştırma desenlerinin dağılımı

Grafik 3'e göre, akıl ve zekâ oyunları ile ilgili çalışmalarda en fazla deneysel desenlerin kullanıldığı görülmektedir. Geçerlik-güvenirlik çalışması, fenomenoloji ve içerik analizi kullanılarak tasarlanan çalışmalara daha az yer verilmiştir. Araştırmalarda çalışılan örneklem gruplarına ilişkin bilgiler Grafik 4'te verilmiştir.



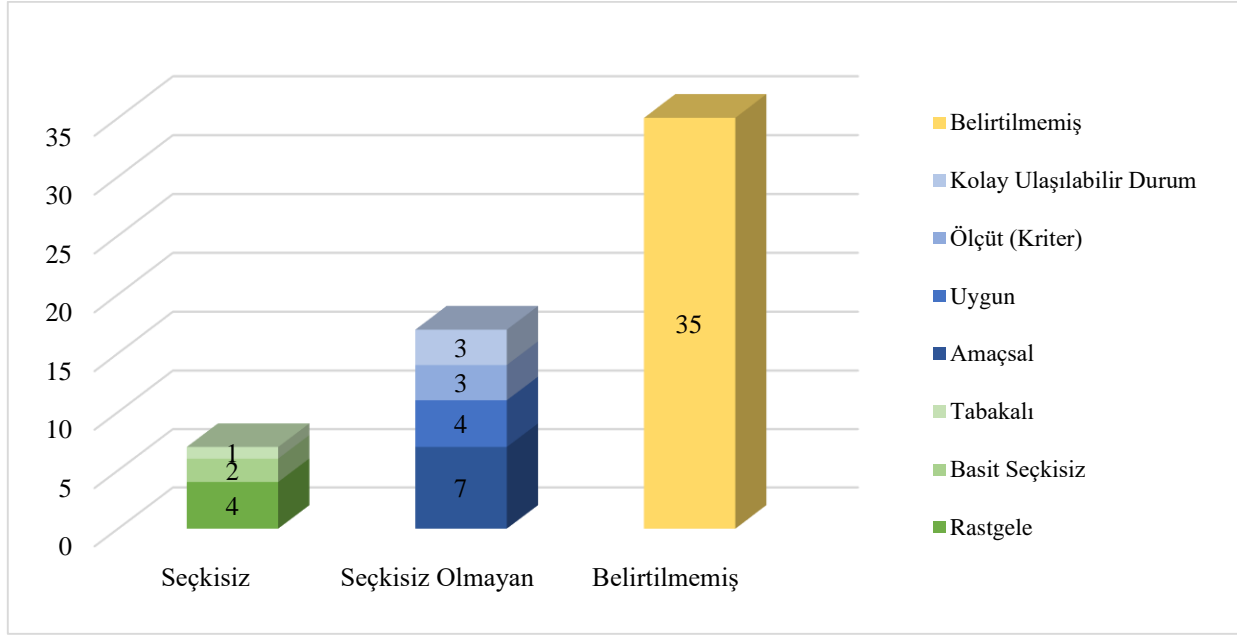
Grafik 4. İncelenen araştırmalarda çalışılan örneklem grupları

Grafik 4'te yer alan verilere göre, incelenen araştırmalarda örneklem grubu olarak en çok öğrencilerle çalışıldığı görülmektedir. Öğrencilerle yürütölen bu çalışmalar, çoğunlukla ortaokul düzeyinde ve 6. Sınıf kademesindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Lise düzeyinde hiçbir araştırmanın yapılmadığı dikkati çekmektedir. Araştırmalarda en çok çalışılan ikinci örneklem grubu ise öğretmenlerdir. Çalışmalarda çoğunlukla akıl ve zekâ oyunları öğretmenlerinin seçildiği görölmüştür. Ayrıca ortaokul öğretmenlerinin örneklem olarak belirlendiği iki çalışmada öğretmenlerin branşlarının verilmediği, bir çalışmada ise farklı branşlardan öğretmenlerin örnekleme dâhil edildiği bulunmuştur. Diğer kategorisinde yer alan çalışmalarda, örneklem olarak okul yöneticisi, öğrenci velisi ve mülteci öğrencilerin olduğu belirlenmiştir. Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili incelenen araştırmalardaki örneklem büyüklükleri Grafik 5'te verilmiştir.



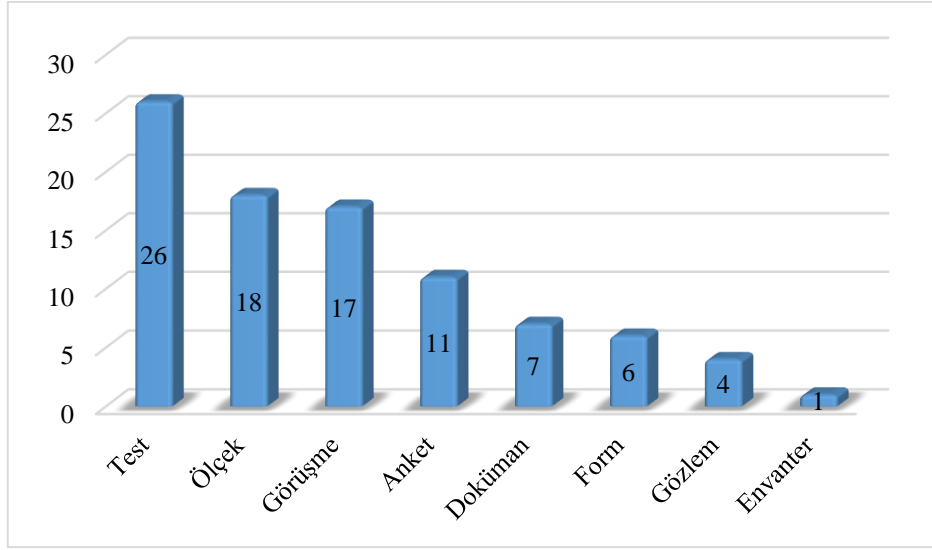
Grafik 5. İncelenen araştırmalardaki örneklem büyüklüğü

Grafik 5'teki verilere göre, incelenen araştırmalardaki örneklem büyüklüğünün en fazla sırasıyla 31-100 ve 11-30 aralığında olduğu görölmektedir. Yalnızca bir çalışmada (M₃) örneklem grubunun 1001'in üzerinde olduğu göze çarpan bir bulgudur. Bu çalışmada 1730 öğrenci örnekleme dahil edilmiş olup, bu öğrencilerin 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinde olduğu görölmüştür. İncelenen araştırmalarda kullanılan örnekleme yöntemleri Grafik 6'da verilmiştir.



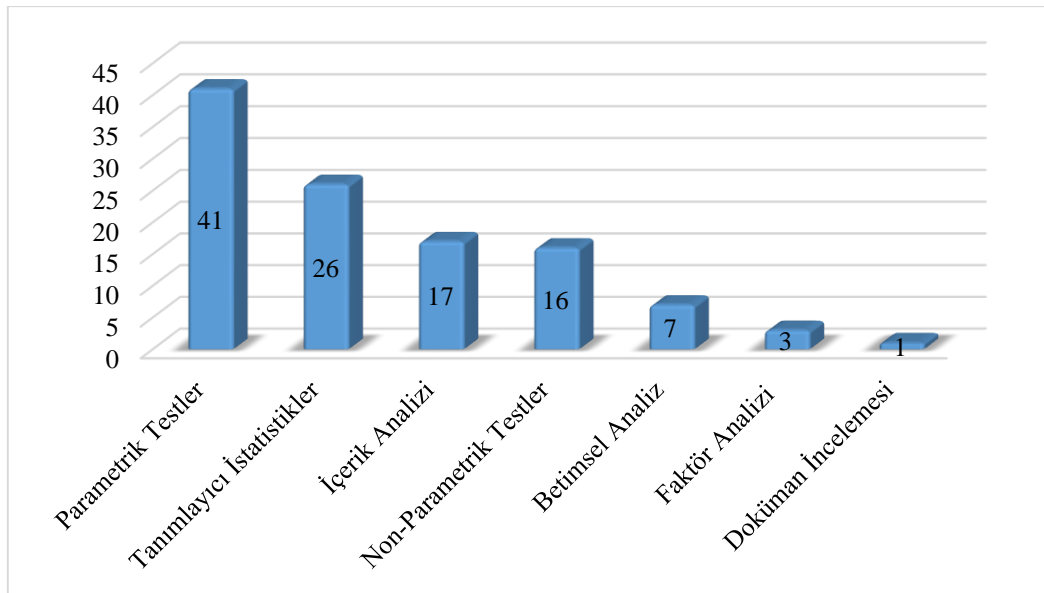
Grafik 6. İncelenen çalışmalarda kullanılan örnekleme yöntemleri

İncelenen çalışmalarda kullanılan örnekleme türü, Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel (2017) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre seçkisiz örnekleme ve seçkisiz olmayan örnekleme olmak üzere iki ayrı kategoride incelenmiştir. Grafik 6'ya göre, incelenen çalışmalarda araştırmacıların en çok seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerini tercih ettikleri görülmektedir. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden en fazla sırasıyla amaçsal ve uygun örnekleme tercih edilmiştir. Ayrıca incelenen 28 Türkçe ve yedi İngilizce çalışmada kullanılan örnekleme yönteminin belirtilmediği ulaşılan diğer bir bulgudur. Araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının dağılımı Grafik 7'de verilmiştir.



Grafik 7. İncelenen araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları

Grafik 7'ye göre akıl ve zekâ oyunları ile ilgili yürütölen araştırmalarda sekiz farklı veri toplama aracının kullanıldığı; bunlar arasından en fazla sırasıyla testlerin, ölçeklerin ve görüşmelerin tercih edildiği görölmektedir. Ayrıca iki çalışmada kullanılan veri toplama aracına dair herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır. Araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerinin dağılımı Grafik 8'de verilmiştir.



Grafik 8. İncelenen araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri

Grafik 8'e göre, incelenen araştırmalarda verilerin analizinde en çok parametrik testlerin tercih edildiği görülmektedir. Parametrik testler içerisinde en fazla kullanılan test t-testidir. Araştırmalarda kullanılan yüzde, frekans, aritmetik ortalama gibi tanımlayıcı istatistikler ikinci sırada yer almaktadır. İncelenen araştırmalarda kullanılan akıl ve zekâ oyunlarına ilişkin bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

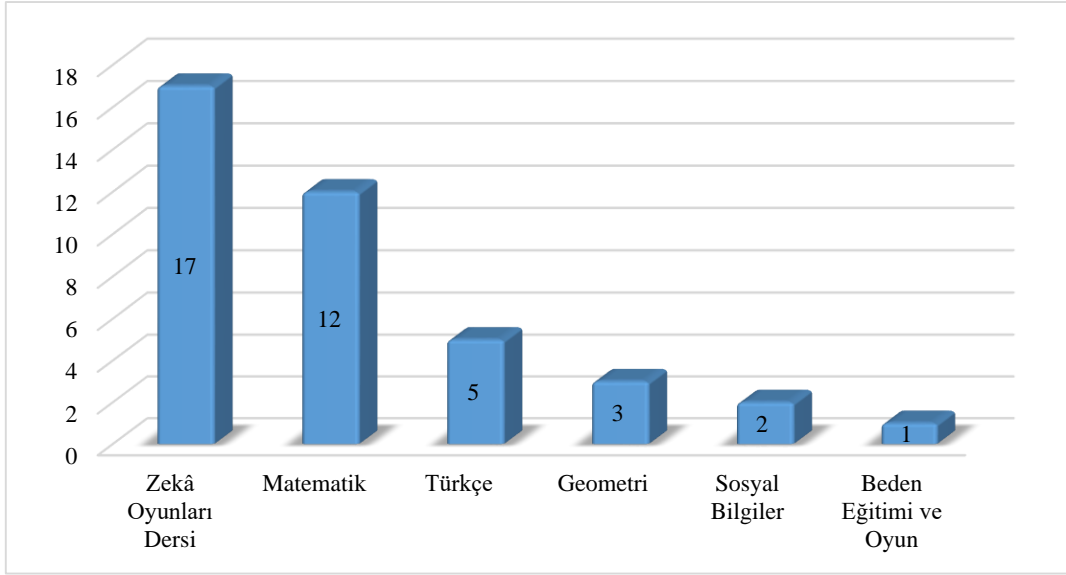
Tablo 4

İncelenen Araştırmalarda En Çok Kullanılan Akıl ve Zekâ Oyunları

Akıl ve Zekâ Oyunları		f	Akıl ve Zekâ Oyunları		f	Akıl ve Zekâ Oyunları		f
	Mangala	15	Satranç	8	Üçtaş		6	
Strateji Oyunları	Reversi	10	Quoridor	7	Amiral Battı-Battleship		6	
	Dokuztaş	8	Abalone	7	Surakarta-Bihar		6	
	Toplam						139	
Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları	Sudoku	13	Çit (Slitherlink)	5	ABC Bağlama		4	
	Kendoku	8	Sihirli Piramit	5	Kakuro		4	
	İşlem Karesi	7	Yapboz	5	İp ve Düğüm Oyunları		4	
	Rush Hour Trafic	6	Kakuzu-Japon Sudoku	4				
	Toplam						123	
Geometrik – Mekanik Oyunlar	Tangram	17	Q-Bitz	7	Rubik Küp		5	
	Soma Küpü	11	Pentomino	7	Jenga		5	
	Katamino	8	Apartmanlar	7				
	Toplam						112	
Sözel Oyunlar	Kelime Avı Oyunu	7	Scrabble	5	Hikâye Küpleri		3	
	Tık Tak Boom	6	Anagram	5	Resfebe		3	
	Toplam						45	
Hafıza Oyunları	Resim Hatırlama	6	Eş Bulma Oyunu	4				
	Toplam						20	
Dijital Oyunlar	Tree Tent	4						
	Toplam						16	
Zekâ Soruları							5	
Genel Toplam							459	

Tablo 4'e göre, incelenen araştırmalarda kullanılan akıl ve zekâ oyunları *Strateji Oyunları*, *Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları*, *Geometrik–Mekanik Oyunlar*, *Sözel Oyunlar*, *Hafıza Oyunları*, *Dijital Oyunlar* ve *Zekâ Soruları* olarak gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma Millî Eğitim Bakanlığının (2016) akıl ve zekâ oyunu türleri sınıflandırılması esas alınarak yapılmıştır. Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili yapılan araştırmalarda en fazla kullanılan oyun türünün Strateji Oyunları olduğu görülmektedir. Kullanılan 46 farklı strateji oyunu içerisinde en fazla tercih edilen oyunlar Mangala,

Reversi, Dokuztaş ve Satranç'tır. En çok kullanılan ikinci oyun türü ise Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları'dır. Bu türde kullanılan 53 farklı oyun arasında Sudoku en fazla tercih edilen oyundur. Dijital Oyun kategorisinde bulunan akıl ve zekâ oyunlarının yalnızca yurtdışında yapılan çalışmalarda kullanıldığı dikkati çekmektedir. İncelenen 58 çalışmanın birinde (M₂₉) hangi akıl ve zekâ oyunu kullanıldığı belirtilmemiştir. İncelenen araştırmaların yürütüldüğü derslere ilişkin bilgiler Grafik 9'da verilmiştir.



Grafik 9. Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili çalışmaların yürütüldüğü dersler

Grafik 9'a göre incelenen çalışmaların en fazla sırasıyla zekâ oyunları dersi, matematik dersi ve Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırmalarda en az çalışılan iki dersin beden eğitimi ve oyun ile sosyal bilgiler olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca incelenen 11 Türkçe ve sekiz İngilizce çalışmanın herhangi bir dersle doğrudan ilişkilendirilmediği görülmüştür.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların bulgularının nasıl olduğuna ilişkin tematik analizde beş tema ortaya çıkmıştır. Temalar, kategoriler ve alt kategorilerle ilgili veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Akıl ve Zekâ Oyunlarıyla İlgili Çalışmalardaki Bulguların İncelenmesi

Tema	Kategori	Alt Kategori	Olumlu Etki	Etki yok
Bilişsel Alana Yönelik Etkiler	Zekâ Gelişimi Matematiksel Beceriler Problem Çözme Akademik Başarı Dikkat		M ₁₇ , M ₂₄ , T ₇ , T ₁₄	
			M ₂ , M ₁₀ , M ₁₄ , M ₁₅ , M ₁₉ , T ₇ , T ₁₇ , T ₂₃	
			M ₂₄ , M ₃₀ , T ₄ , T ₇ , T ₁₁ , T ₁₄ , T ₂₁ , T ₂₂	M ₁₉ , T ₂₂
			M ₂₆ , M ₂₇ , M ₃₁ , M ₂₃ , M ₃₀ , T ₅ , T ₂₁	
			M ₉ , M ₂₉ , M ₃₁ , T ₇ , T ₁₄ , T ₁₃ , T ₁₆ , T ₁₈	
		Analistik düşünme	M ₂₄ , M ₂₅ , T ₇ , T ₁₆ , T ₂₂	
		Akıl yürütme	M ₁₉ , M ₃₂ , M ₃₄ , T ₂₂	
		Stratejik düşünme	T ₁₆ , T ₂₂	T ₂₁
	Üst Düzey Düşünme Becerileri	Yaratıcı ve yansıtıcı düşünme	M ₅ , T ₆ , T ₇ , T ₁₂ , T ₁₄ , T ₁₆	
		Eleştirel düşünme	M ₂₅ , T ₁₀ , T ₁₄ ,	
	Görsel-uzamsal düşünme	M ₁₆ , M ₂₀ , M ₂₉ , T ₁₃ , T ₁₆ , T ₁₈	T ₁₉	
	İpuçlarından faydalanma		T ₁₆	
	Hızlı ve pratik düşünme	T ₇		
	Sosyal Beceri		M ₉ , M ₁₇ , M ₂₄ , M ₂₇ , T ₇ , T ₁₄	
Duyuşsal Alana Yönelik Etkiler	Duygusal Gelişim	Duygusal gelişim	M ₁₉ , T ₁₄	
		Empati	M ₉	
		Karar verme	M ₂₅ , T ₇ , T ₈	
		Pes etmeme/çaba	T ₇ , T ₁₄ , T ₁₇	
		Sabırlı davranış gösterme	M ₁₇ , M ₁₉ , M ₂₄ , T ₇ , T ₈ , T ₁₄	
		Saldırganlık davranışı	M ₈	
		Okul doyumunu	T ₈	
		Özgüven	M ₉ , M ₁₉ , T ₁₄	
		Akademik öz yeterlik		T ₁₄
	Tutum	Sosyal bilgilere yönelik	M ₂₆ , T ₅	
		Matematiksel problem çözme	T ₆	
		Matematiğe yönelik	M ₁₉ , M ₂₃	T ₂₃
	Algı	Ölçek geliştirme	M ₄	
		Problem çözme algısı	T ₁₄	T ₁₁ , T ₁₇
		Oyun algısı	İyi/güzel algılama	T ₁₄ , T ₂₂
Akıl yürütme oyunlarını zor bulma			M ₂₄ , T ₂₂	
Strateji oyunlarını kolay bulma	T ₂₂			
Teknoloji Kullanımı	Teknolojik araç-gereçlerin kullanımı	M ₁₈		
	Oyun bağımlılığı	M ₃		
	Değerler Eğitimi	T ₂₀		
Öğrenme ve Öğretme Sürecine Yönelik Etkiler	Öğrenme Motivasyonu	M ₉ , M ₃₃		
	Öğrenmeye Katkıları	M ₂₄ , M ₃₂ , T ₁₄		
	Matematiksel Süreçler ve Öğrenmeler	M ₂ , M ₁₉ , M ₂₁ , T ₂ , T ₂₂		
	Fen Eğitimi	M ₂ , T ₁₀		
	Türkçe Eğitimi	M ₃₅ , T ₁ , T ₅		
	Sözcük ve kavram gelişimi	M ₃₅ , T ₁ , T ₅		
	Okuduğunu anlama	T ₃		
	Yazma	M ₂₈		
	Öğrenciyi Tanıma	M ₁₇		

Tablo 5

Akıl ve Zekâ Oyunlarıyla İlgili Çalışmalardaki Bulguların İncelenmesi (Devamı)

Tema	Kategori	Alt Kategori	Çalışma Kodları
Öğretim Programı	Sınıf seviyesi	Uygun	T ₇
		Uygun değil	M ₅
	Program içeriği	Kazanımlar amacına uygun/ işlevsel ve uygulanabilir	M ₁₇ , M ₁₉ , T ₇
		Öğrenci merkezli, esnek	T ₇
		Yenilenmeli	M ₅
	Değerlendirme yöntemleri	Sürece dayalı/farklı yöntem kullanılmalı	M ₁₇ , M ₁₉ , M ₂₄
		Değerlendirme etkinlikleri yetersiz	T ₇
Dersin adı	Uygun	M ₂ , M ₁₉	
Uygulama Boyutu	Öğretmen özellikleri	Rehber rolü	M ₉ , T ₇
		Sabırlı, güler yüzlü	M ₂₄
		Zekâ oyunlarına ilgi duyan	M ₁ , T ₇
		Bilgi sahibi/eğitim almış	M ₂ , M ₁₇ , M ₂₄ , T ₇
	Yaşanan sorunlar	Malzeme ve materyal eksikliği	M ₁ , M ₅ , M ₇ , M ₁₇ , M ₁₉ , M ₂₇ , T ₇ , T ₁₅
		Öğretmenlerin bilgi eksikliği	M ₁ , M ₅ , M ₁₇ , M ₂₄ , T ₇
		Sınıf fiziki şartlarının yetersizliği	M ₇ , M ₁₉ , T ₇
		Kalabalık sınıflar	M ₅ , T ₇
		Ders süresi yetersizliği	M ₁ , M ₇ , T ₇
		Yüksek ses düzeyi	M ₉
	Ders olarak seçme nedeni	Eğlenceli/ilgi çekici olması	M ₁ , M ₁₇ , T ₇ , T ₁₄ , T ₂₂
		Farklı beceri alanlarının gelişimini desteklemesi	M ₂₇ , T ₁₅
	Okulda ders olarak uygulanması öneriler	Sınıf fiziki koşulları elverişli olmalı	M ₂ , M ₂₄ , T ₇
		Sınıf mevcudu az olmalı	M ₂
Ders Kitapları ve yardımcı kaynaklar eklenmeli		M ₁₇ , M ₂₄ , T ₇	
Farklı oyunlar/etkinlikler yapılmalı		M ₂₄ , T ₇	
	Zorunlu olmalı	T ₇	

İncelenen araştırmalarda ulaşılan bulgulara ilişkin tematik analizde *bilişsel alana yönelik etkiler*, *duyuşsal alana yönelik etkiler*, *öğrenme ve öğretme sürecine yönelik etkiler*, *öğretim programı ve uygulama boyutu* olmak üzere beş tema ortaya çıkmıştır.

Bilişsel alana yönelik etkiler teması *zekâ gelişimi*, *matematiksel beceriler*, *problem çözme*, *akademik başarı*, *dikkat* ve *üst düzey düşünme* olmak üzere altı kategoriden oluşmaktadır. Akıl ve zekâ oyunlarının bilişsel alana yönelik değişkenler üzerine etkilerinin incelendiği birçok çalışmada, bireyler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu bulunmuştur. Ancak görsel-uzamsal düşünme (T₁₉) ve

stratejik düşünme (T₂₁) becerileriyle ilgili birer çalışmada ve problem çözme becerisiyle ilgili iki çalışmada (M₁₉, T₂₂) herhangi bir etki bulunmamıştır.

Duyuşsal alana yönelik etkiler teması *sosyal beceri, duygusal gelişim, tutum ve algı* olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır. Akıl ve zekâ oyunlarının duyguşsal alana yönelik değişkenler üzerine etkilerinin incelendiği birçok çalışmada, bireyler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Ancak akademik öz yeterlik (T₁₄), matematiğe yönelik tutum (T₂₃) ve problem çözme algısı (T₁₁, T₁₇) değişkenleriyle ilgili çalışmalarda herhangi bir etki bulunmadığı, tutumla ilgili bir ölçek geliştirme çalışması (M₄) yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca oyun algısına yönelik çalışmalarda oyunların güzel ve eğlenceli olduğu (T₁₄, T₂₂), akıl yürütme oyunlarının zor (M₂₄, T₂₂), strateji oyunlarının kolay olduğu (T₂₂) belirtilmiştir.

Öğrenme ve öğretme sürecine yönelik etkiler teması *matematikselsüreçler ve öğrenmeler, fen eğitimi, Türkçe eğitimi ve öğrenciyi tanıma* olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır. Akıl ve zekâ oyunlarının öğrenme ve öğretme sürecine yönelik değişkenler üzerine etkilerinin incelendiği tüm çalışmalarda, bireyler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca bir çalışmada (T₂) bireylerin sayı duyusu stratejilerini nasıl kullandıklarına ilişkin araştırma yapılmıştır.

Akıl ve zekâ oyunları dersi öğretim programına yönelik öğretmenlerden alınan görüşler sonucu ulaşılan bulguları içeren öğretim programı teması *sınıf seviyesi, program içeriği, değerlendirme yöntemleri ve dersin adı* olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır. Öğretim programının sınıf seviyesine uygun olduğu (T₇) ve uygun olmadığı (M₅); program içeriğinin öğrenci merkezli, esnek yapıda (T₇) ve kazanımların amacına uygun, işlevsel ve uygulanabilir olduğu (M₁₇, M₁₉, T₇) belirtilirken, içeriğin yenilenmesi gerektiğine (M₅) değinilmiştir. Dersin değerlendirme yöntemleri için programda bulunan değerlendirme etkinliklerinin yetersiz olduğu (T₇), farklı ve sürece dayalı yöntemler kullanılması gerektiği (M₁₇, M₁₉, M₂₄) belirtilen görüşler arasındadır. Ayrıca dersin adının “Zekâ Oyunları” olması katılımcılar tarafından uygun bulunmuştur (M₂, M₁₉).

Uygulama Boyutu temasında ise, *öğretmen özellikleri, yaşanan sorunlar, ders olarak seçme nedeni ve ders olarak uygulanmasına öneriler* kategorileri bulunmaktadır. Akıl ve zekâ oyunlarını uygulayan öğretmenlerin rehber rolünde (M₉, T₇), sabırlı ve güler yüzlü (M₂₄), zekâ oyunlarına ilgi

duyan (M₁, T₇), bilgi sahibi ve eğitim almış öğretmenler (M₂, M₁₇, M₂₄, T₇) olması gerektiği belirtilmiştir. Uygulamalar sırasında malzeme ve materyal eksikliği (M₁, M₅, M₇, M₁₇, M₁₉, M₂₇, T₇, T₁₅), öğretmenlerin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaması (M₁, M₅, M₁₇, M₂₄, T₇), sınıf fiziki koşullarının yetersizliği (M₇, M₁₉, T₇), sınıf mevcudunun kalabalık olması (M₅, T₇), ders süresi yetersizliği (M₁, M₇, T₇) ve ses düzeyinin yüksek olması (M₉) gibi sorunlar yaşanmaktadır. Öğrenciler bu dersi eğlenceli ve ilgi çekici olması (M₁, M₁₇, T₇, T₁₄, T₂₂), zekayı geliştirmesi (T₇) nedeniyle, öğretmenler de farklı beceri alanlarının gelişimini desteklemesi (T₁₅, M₂₇) nedeniyle seçmiştir. Seçmeli zekâ oyunları dersinin okullarda daha etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik öneriler verilmiştir. Bunlar, sınıf fiziki koşulları elverişli olmalı (M₂, M₂₄, T₇), yeterli sayıda ders kitabı ve yardımcı kaynak bulunmalı (M₁₇, M₂₄, T₇), farklı türde oyunlar/etkinlikler yapılmalı (M₂₄, T₇) ve sınıf mevcudu az olmalı (M₂) olarak sıralanabilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, 2011-2020 yılları arasında ulusal ve uluslararası alan yazındaki akıl ve zekâ oyunları ile ilgili makaleler ve ulusal alan yazında bulunan lisansüstü tezler çeşitli değişkenler açısından incelenerek, çalışmaların mevcut durumunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalışmada 2011-2020 yılları arasında son 10 yıla ilişkin makale ve lisansüstü tezler araştırma kapsamına alınmasına rağmen 2014 yılı ve öncesinde ulusal alan yazında akıl ve zekâ oyunları ile ilgili herhangi bir çalışmanın yapılmadığı bulunmuştur. Bu durumun gerçekleşmesinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında MEB tarafından ortaokul müfredatına Seçmeli Zekâ Oyunları Dersi'nin eklenmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak 2012 yılı ve öncesinde yurtdışında akıl ve zekâ oyunları ile ilgili araştırmaların yapılmış olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların büyük bölümünün makale türünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bu sonucu, Dokumacı Sütçü'nün (2021) akıl ve zekâ oyunları alanındaki araştırmaların analizini yaptığı çalışmasında ulaştığı lisansüstü tez sayısının makale sayısından fazla olduğuna ilişkin sonuçla uyumlu bulunmamıştır. Bu durumun ulusal alan yazına ek olarak uluslararası alan yazında bulunan makalelerin de araştırma kapsamına dâhil edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili çalışmalar araştırma yöntemleri bakımından incelendiğinde, en fazla nicel araştırma yöntemlerinin ve deneysel desenlerin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Nicel araştırmaları sırasıyla karma ve nitel yöntem kullanılarak yürütülen çalışmalar takip etmektedir. Nitel yöntemler arasında ise en çok durum çalışmasının kullanıldığı bulunmuştur. Akıl ve zekâ oyunlarının bilişsel ve duyuşsal alana yönelik değişkenlere olan etkisini incelemek amacıyla birçok çalışma nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Hem nitel hem nicel verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasını sağlayan, zayıf yönlerini telafi eden karma yöntem (Creswell & Plano Clark, 2018) veya olayların doğal ortamında, gerçekçi ve bütüncül yönüyle ortaya konulmasını sağlayan nitel araştırmaların (Yıldırım & Şimşek, 2016) kullanılması daha detaylı ve derinlemesine çalışmalar yapılmasına olanak verebilmektedir. Ancak buna rağmen çalışılan durumla ilgili daha nesnel ve objektif sonuçlara ulaşmayı sağlayan, süreçlerin uygulanabilirliği açısından araştırmacılara kolaylıklar tanıyan nicel yöntemlerin daha fazla kullanıldığı düşünülmektedir.

İncelenen çalışmalarda araştırmacılar en çok seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal ve uygun örnekleme tercih etmiştir. Amaçsal örnekleme, belirli ölçütleri karşılayan, belirli özelliklere sahip bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde, uygun örnekleme ise araştırmacının zaman, para ve iş gücü kaybını önleyebileceği, verilerini kolaya ulaşılabileceği bir örneklemden toplayabileceği durumlarda tercih edilir (Büyüköztürk ve diğ., 2017). İncelenen araştırmalarda bu örnekleme yöntemlerinin tercih edilme nedeninin çalışmalarda deneysel desenin daha fazla kullanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili araştırmalarda en fazla yararlanılan örnekleme grubunun ortaokul ve ilkokul öğrencileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dokumacı Sütçü (2021) de araştırmasında en fazla tercih edilen örnekleme gruplarının ortaokul ve ilkokul öğrencileri olduğunu belirtmektedir. Karamustafaoğlu & Kılıç (2020) eğitsel oyun araştırmalarını doküman analizi ile incelediği çalışmada en fazla seçilen örnekleme gruplarının ortaokul ve ilkokul öğrencileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Somut işlemler döneminde bulunan ilkokul öğrencileri ve soyut işlemler dönemine geçiş aşamasında olan ortaokul öğrencilerinin soyut kavramları öğrenebilmesi için kavramların somutlaştırılarak ele alınması gerekmektedir. Oyunlar, özellikle bu dönemdeki çocuklar için

önemli bir yere sahiptir. Eğlenceli bir eğitim ortamı sunan akıl ve zekâ oyunları, ilkökul öğrencileri için etkili bir ders materyalidir. Ayrıca zekâ oyunları dersi ortaokullarda seçmeli bir ders kapsamında okutulmaktadır. Bu sebeplerle incelenen çalışmalarda öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak uygun örneklemelerin tercih edildiği söylenebilir. Ayrıca incelenen çalışmalarda örneklem büyüklüğü olarak çoğunlukla 31-100 arası öğrenci topluluklarının seçildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun akıl ve zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak deneysel yöntemlerin tercih edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

İncelenen araştırmalarda en fazla tercih edilen veri toplama aracı testler ve ölçeklerdir. Çalışmaların genellikle nicel araştırma yöntemleri kullanılarak tasarlanması ile en fazla kullanılan veri toplama araçlarının testler ve ölçekler olması sonuçlarının birbirleriyle örtüştüğü görülmektedir. Benzer şekilde Dokumacı Sütçü (2021) incelediği çalışmalarda, en çok kullanılan veri toplama aracının testler olduğunu belirtmiştir.

Araştırmalarda verilerin analizi ve çözümlenmesinde en çok parametrik testlerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Parametrik testler içerisinde en fazla t-testi kullanılmıştır. İncelenen çalışmaların çoğunlukla nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenlerle yürütülmüş olması nedeniyle, verilerin analizinde de t-testinin fazla kullanılması beklenen bir sonuçtur. Ayrıca araştırmalarda tanımlayıcı istatistiklerin sıklıkla kullanıldığı bulunmuştur. Bu durumun, tüm araştırmalarda örneklem grupları ile ilgili bilgiler verilirken yüzde, frekans, aritmetik ortalama gibi tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Dokumacı Sütçü (2021) çalışmasında betimsel istatistiklerin, t-testi, ANOVA ve ANCOVA'nın en fazla tercih edilen veri analizi teknikleri olduğunu belirtmektedir.

Araştırma kapsamına alınan çalışmalar, kullanılan akıl ve zekâ oyunları açısından incelenmiş ve oyunlar yedi farklı grup altında toplanmıştır. Çalışmalarda en çok kullanılan oyun türünün Strateji Oyunları olduğu görülmüştür. Strateji oyunları, oyuncuların strateji ve taktik oluşturmalarını, mantıksal çıkarım yapmalarını, kendisinin ve başka oyuncuların deneyimlerini öğrenmesini içeren, çok basitten çok karmaşığa geniş bir yelpazesi olan oyunlardır (MEB, 2016). Geniş yelpazesinin olması strateji oyunlarının daha çok tercih edilmesinde etkili olabilir. En fazla kullanılan ikinci oyun türü ise Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları'dır. Bu oyunlar, verilen ipuçlarından yola çıkılarak

sadece mantıksal çıkarım ile sonuca ulaşılan, genellikle tek kişilik bulmaca tarzındaki oyunlardır (MEB, 2016). Bu oyunların hem kâğıt kalem ile oynanabilmesi hem de bilgisayar ortamında oynanabilmesi kolay ulaşılabilir olmasını sağlamaktadır. Oyunların tercihinde bu durumun etkili olduğu düşünülmektedir. Yurt dışında yapılan çalışmaların dijital akıl ve zekâ oyunları kullanılarak yürütüldüğü tespit edilen diğer bir sonuçtur. İncelenen araştırmalarda kullanılan akıl ve zekâ oyunlarının listelenmesi, yeni çalışmalar yapacak araştırmacılar için çalışmalarında kullanacağı oyunların seçiminde yol gösterici olması açısından önem taşımaktadır.

İncelenen çalışmaların en fazla zekâ oyunları dersi ve matematik dersi kapsamında gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ortaya çıkmasında 2012 yılında ortaokulların müfredatına “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi”nin eklenmesinin ve araştırmacıların matematik dersinin içeriğinde yer alan soyut konuları somutlaştırarak sunmak istemesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

İncelenen çalışmalardaki bulguların nasıl olduğuna ilişkin analizde bilişsel alana yönelik etkiler, duyuşsal alana yönelik etkiler, öğrenme ve öğretme sürecine yönelik etkiler, öğretim programı ve uygulama boyutu olmak üzere beş tema ortaya çıkmıştır. Akıl ve zekâ oyunlarının bireylerin bilişsel ve duyuşsal gelişim alanlarına, öğrenme ve öğretme süreçlerine birçok olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşleri alınarak akıl ve zekâ oyunları dersi öğretim programı ve uygulama boyutu değerlendirilen çalışmaların sonuçları incelendiğinde, genel olarak olumlu görüşler belirtildiği, dersin uygulamalarının iyileştirilmesi için çeşitli öneriler getirildiği tespit edilmiştir. Bu önerilerden bazıları zekâ oyunları dersinin haftalık ders saatinde bir artışa gidilmesi, dersi verecek öğretmenlerin uzmanlaşması için seminerler düzenlenmesi, dersin uygulanmasındaki farklı uygulamaların kaldırılarak dersi verecek öğretmenlere rehber olacak bir yönerge hazırlanması, her okulda gerekli materyallerle donatılmış bir zekâ oyunları atölyesinin kurulması şeklinde sıralanabilir. Alan yazında bulunan akıl ve zekâ oyunlarının sistematik analizinin yapıldığı diğer çalışmalarda, araştırma bulgularına ilişkin herhangi bir inceleme yapılmadığı gözlemlenmiştir. Yapılan bu çalışmada ise araştırmaların bulgularının açıkça ifade edilmesi çalışmanın önemini ve farkını ortaya koymaktadır.

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili süreçlerin bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulmasına olanak veren, daha derinlemesine ve detaylı çalışılmasını sağlayan nitel ve karma yöntemlerin kullanıldığı araştırmaların artırılması önerilebilir.
2. Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili çalışmalarda örneklem grubu olarak daha çok ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin tercih edildiği görülmüştür. Yapılacak yeni çalışmaların lise düzeyindeki öğrenci toplulukları veya farklı branşlardan öğretmen adaylarıyla yürütülmesi önerilebilir.
3. Yeni araştırmalarda daha önce sıkça kullanılan örnekleme türleri ve testler yerine, daha az kullanılan örnekleme türlerine ve veri toplama araçlarına yer verilebilir.
4. İncelenen çalışmalar genellikle zekâ oyunları ve matematik dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Yapılacak yeni çalışmalar Türkçe, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilimleri gibi dersler bünyesinde de tasarlanabilir.
5. Bu çalışmada 2011-2020 yılları arasında ulusal ve uluslararası alan yazındaki akıl ve zekâ oyunları ile ilgili makaleler ve ulusal alan yazında bulunan lisansüstü tezler incelenmiştir. Yapılacak yeni araştırmalar uluslararası alan yazında yer alan akıl ve zekâ oyunları ile ilgili lisansüstü tezleri kapsayacak şekilde tasarlanabilir.

Kaynakça

- Adalar, H., & Yüksel, İ. (2017). Sosyal bilgiler, fen bilimleri ve diğer branş öğretmenlerinin görüşleri açısından zekâ oyunları öğretim programı. *Turkish Studies*, 12(28), 1-24. doi:10.7827/TurkishStudies.12428
- Akçelik, D. (2020). *İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde zekâ oyunları ile sözcük öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Aksakal, K. (2020). *7. sınıf öğrencilerinin zekâ oyunları dersinde sayı duygusu stratejilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Aksoy, N. C. (2014). *Dijital oyun tabanlı matematik öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, başarı güdüsü, öz-yeterlik ve tutum özelliklerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alkan, A., & Mertol, H. (2017). Üstün yetenekli öğrenci velilerinin akıl-zekâ oyunları ile ilgili düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 57-62.
- Alkaş Ulusoy, Ç., Saygı, E. & Umay, A. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin zekâ oyunları dersi ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 280-294. Doi: 10.16986/HUJE.2016018494
- Altun, M. (2017). *Fiziksel etkinlik kartları ile zekâ oyunlarının ilkökul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altun, M. (2019). The effects of mind games and games containing physical activity on attention and visual perception levels of primary school students. *Journal of Education and Learning*, 8(6), 72-82.
- Aslan, M. (2019). Zekâ oyunları dersine giren öğretmenlerin derste yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 3(1), 56-73.
- Aşuluk, Y. (2020). *Zekâ oyunlarının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aytaş, G. & Uysal, G. (2017). Oyun kavramı ve sınıflandırılmasına yönelik bir değerlendirme. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 675-690. Doi:10.18026/cbayarsos.298146
- Baki, N. (2018). *Zekâ oyunları dersinde uygulanan geometrik-mekanik oyunların öğrencilerin akademik öz yeterlik ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Baş, Ö., Kuzu, O., & Gök, B. (2020). The effects of mind games on higher level thinking skills in gifted students. *Journal of Education and Future*, (17), 1-13. DOI: 10.30786/jef.506669
- Bayramın, T. (2020). *6. sınıf öğrencilerinin zekâ oyunlarında kullandığı problem çözme stratejilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Bottino, R. M., Ott, M., & Tavella, M. (2013a). Investigating the relationship between school performance and the abilities to play mind games. In *European Conference on Games Based Learning* (p. 62). Academic Conferences International Limited.
- Bottino R.M., Ott M., & Tavella M. (2013b) Children's performance with digital mind games and evidence for learning behaviour. In: Lytras M.D., Ruan D., Tennyson R.D., Ordonez De Pablos P., García Peñalvo F.J., Rusu L. (eds) Information systems, e-learning, and

- knowledge management research. *WSKS 2011. Communications in Computer and Information Science*, vol 278. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-35879-1_28
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, D. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının zekâ oyunlarını öğretim süreciyle bütünleştirmeye yönelik görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50,172-190.
- Cansız Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 337-373). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L., (2018). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çağır, S. (2020). *Sosyal bilgiler kavramlarının öğretiminde zekâ ve akıl oyunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çağır, S., & Oruç, Ş. (2020). Intelligence and mind games in concept teaching in social studies. *Participatory Educational Research*, 7(3), 139-160.
- Çalışkan, S. H. (2019). *Ortaokul zekâ oyunları dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çavaş, P., Ayar, A. & Gürcan, G. (2020). Türkiye’de STEM eğitimi üzerine yapılan araştırmaların durumu üzerine bir çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 823-854. DOI: 10.33711/yyuefd.751853
- Çetin, A., & Özbuğutu, E. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akıl-zekâ oyunları ile ilgili görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 93-99.
- Dagnino, F. M., Ballauri, M., Benigno, V., Caponetto, I., & Pesenti, E. (2013). Reasoning abilities in primary school: A pilot study on poor achievers vs. normal achievers in computer game tasks. *Learning and Individual Differences*, 23, 213-217.
- Dağlı, Z. (2020). An analysis of the role of intelligence games in policies aimed at fighting gaming addiction. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, Online first publication. <http://dx.doi.org/10.5152/addicta.2020.19084>
- Demirkaya, C., & Masal, M. (2017). Geometrik-mekanik oyunlar temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin uzamsal düşünebilme becerilerine etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 600-610.

- Demirel, T. (2015). *Zekâ oyunlarının Türkçe ve matematik derslerinde kullanılmasının ortaokul öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Demirel, T., & Karakuş Yılmaz, T. (2019). The effects of mind games in math and grammar courses on the achievements and perceived problem-solving skills of secondary school students. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1482-1494.
- Dempsey, J. V., Haynes, L. L., Lucassen, B. A. & Casey, M. S. (2002). Forty simple computer games and what they could mean to educators. *Simulation & Gaming*, 33(2), 157-168. Doi: 10.1177/1046878102332003
- Devecioğlu, Y., & Karadağ, Z. (2014). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-61.
- Dikici Sığırtmaç, A. (2012). Does chess training affect conceptual development of six-year-old children in Turkey?. *Early Child Development and Care*, 182(6), 797-806.
- Dokumacı Sütçü, N. (2017). *Zekâ oyunlarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin uzamsal yeteneklerine ve uzamsal yetenek özdeğerlendirmelerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Dokumacı Sütçü, N. (2018). Geometrik-mekanik zekâ oyunlarının öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerinin gelişimine etkisi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 7(14), 154-163.
- Dokumacı Sütçü, N. (2021). Zekâ oyunları ile ilgili yapılan ulusal bilimsel araştırmaların tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 988-1007. DOI: 10.17755/esosder.826045
- Erdoğan, A., Eryılmaz Çevirgen, A., & Atasay, M. (2017). Oyunlar ve matematik öğretimi: Stratejik zekâ oyunlarının sınıflandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 287-311.
- Ergün, E. (2018). *Zekâ oyunları dersine giren öğretmenlerin oyun tercihleri ve zekâ oyunlarının uygulanabilirliğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Ergün, E., & Gözler, A. (2020). Analyzing of the opinion of teachers conducting mind game courses for the applicability of mind games. *African Educational Research Journal*, Special Issue 8(2), 220-223.
- Esen, M. (2019). *Zekâ oyunlarının 4. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye ilişkin karar verme becerisine, sabırlı davranış göstermesine ve okul doyumuna etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

- Gençay, Ö. A., Gür, E., Gençay, S., Gür, Y., Tan, M. & Gençay, E. (2019). Zekâ oyunlarının 12-15 yaş aralığındaki çocukların saldırganlık davranışlarına etkisi. *Spor Eğitim Dergisi*, 3(1), 36-43.
- Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları. *Seta Analiz*, 272, 1-28.
- Kama Yılmaz, Ş. (2019). *Seçmeli zekâ oyunları dersine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kanlı, U., Gülçiçek, Ç., Göksu, V., Önder, N., Oktay, Ö., Eraslan, F., Eryılmaz, A. & Güneş, B. (2014). Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongrelerindeki fizik eğitimi çalışmalarının içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 127-153. DOI: 10.17152/gefd.33332
- Kara, A. (2016). Türk zekâ ve strateji oyunu mangala (dokuz kumalak) ve Türkiye'de son yıllarda yapılan çalışmalar. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 225.
- Karamustafaoğlu, O. & Kılıç, M. F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1-25.
- Kartal, S., & Eryılmaz Ballı, F. (2020). Okul terki araştırmaları: sistematik bir analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 257-278.
- Kul, M. (2018). Türk'ün strateji ve zekâ oyunu "mangala". *Electronic Turkish Studies*, 13(18), 979-990.
- Kula, S. S. (2019). Zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerine yansımaları: Bir eylem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 253-282.
- Kurbal, M. S. (2015). *An investigation of sixth grade students' problem solving strategies and underlying reasoning in the context of a course on general puzzles and games* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Middle East Technical University, Ankara.
- Kurupınar, A. & Aydoğan, Y. (2020). Zekâ oyunlarına yönelik tutum ölçeğinin (ZOTÖ) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies-Education*, 15(6), 4383-4400.
- Liao, G. Z., & Shih, Y. J. (2013). Between Sudoku rules and labyrinthine paths--a study on design for creative sudoku learning. *Designs for Learning*, 6, 58-79.
- Marangoz, D. (2018). *Mekanik zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- MEB. (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi (5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Türkiye. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2016). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi (5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretmenler için öğretim materyali*. Ankara: Türkiye. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Moher D., Fortin P., Jadad A.R., Jüni P., Klassen T., Le Lorier J., Liberati A., Linde K. & Penna A. (1996). Completeness of reporting of trials published in languages other than English: implications for conduct and reporting of systematic reviews. *Lancet*. 347 (s. 363-366). Doi: 10.1016/s0140-6736(96)90538-3
- Orak, S., Karademir, E., & Artvinli, E. (2016). Orta Asya'daki zekâ ve strateji oyunları destekli öğretime dayalı uygulamaların akademik başarıya ve tutuma etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Özdevecioğlu, B. & Hark Söylemez, N. (2021). Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili olarak yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (28), 17-53. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/igdirsosbilder/issue/65608/977735>.
- Sadıkoğlu, A. (2017). *Zekâ ve akıl oyunları dersinin değerler eğitimindeki rolünün öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Sarar Kuzu, T., & Durna, C. (2020). The effect of intelligence and mind games on secondary school students' writing success. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(3), 70-79.
- Sarıcı Bulut, S. & Sarıkaya, M. (2018). Bizim Mecmua'da akıl oyunları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 568-591.
- Sarıkaya, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında yayınlanan çocuk dergilerindeki "Akıl Oyunları" örnekleri. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13).
- Sargın, M., & Taşdemir, M. (2020). Seçmeli zekâ oyunları dersi öğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (Bir durum çalışması). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(75), 1444-1460.
- Savaş, M. A. (2019). *Zekâ oyunları eğitiminin fen bilimleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Saygı, E., & Alkaş Ulusoy, Ç. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının hafıza oyunları ile hafıza oyunlarının matematik öğretimine katkısına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 331-345.

- Shute, V. J. & Ke, F. (2012). Games, learning, and assessment. In *Assessment in Game-Based Learning*, 43-58. Doi: 10.1007/978-1-4614-3546-4_4
- Şahin, E. (2019). *Zekâ oyunlarının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve problem çözme algılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Şanlıdağ, M. (2020). *Zekâ oyunları dersinin öğrencilerin matematik problemi çözme tutumlarına ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Terzi, H. (2019). *Zekâ oyunlarının 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi, Bayburt.
- Yağlı, M. C. (2019). *Zekâ oyunlarının ilköğretim öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yılmaz, D. (2019). *Akıl ve zekâ oyunlarının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin akıl yürütme becerilerine ve matematiksel tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, Ş., & İkikardeş, N. Y. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin zekâ oyunları dersine dair görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 528-576.
- Yöndemli, E. N. (2018). *Zekâ oyunlarının (strateji ve geometri) ortaokul düzeyindeki öğrencilerde matematiksel muhakeme yeteneğine ve matematik dersinde gösterilen çabaya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Yöndemli, E. N. & Taş, İ. D., (2018). Zekâ oyunlarının ortaokul düzeyindeki öğrencilerde matematiksel muhakeme yeteneğine olan etkisi. *Turkish Journal of Primary Education*, 3(2), 46-62.
- Zeybek, N., & Saygı, E. (2018). Apartmanlar oyununun ortaokul matematik öğretmen adaylarının uzamsal görselleştirme yeteneklerine olan etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2541-2559.

Extended Abstract

Introduction

The information paradigm of our age has brought about a shift in the qualifications required of individuals, who must be able to find innovative solutions to the problems they encounter by thinking critically and creatively. Educational games, which are powerful tools that enhance learning and are believed to have a positive impact on the educational process, can aid in the development of individuals who possess the skills necessary for their time. Mind and intelligence games are included in the curricula in 2012 as a part of the course "Mind Games in Secondary School and Imam Hatip Secondary School."

It is recognized that both national and international literature has shown increasing interest in studying mind and intelligence games, and that the information from these studies needs to be thoroughly evaluated. Thus, both methodological and thematic systematic analyses of national and international studies on mind and intelligence games are essential to contribute to the definition of a research subject and to provide a holistic perspective for future studies in this area.

Purpose

The purpose of this study is to analyze articles on mind and intelligence games in national and international literature, as well as postgraduate theses in national literature, based on several variables to demonstrate the current state of research and provide directions for future research.

Method

This study utilized document analysis as a qualitative research method. Studies about mind and intelligence games conducted between 2011 and 2020 in national and international literature were analyzed. The keywords "mind games, intelligence games, mind and intelligence games" were searched in the Council of Higher Education National Thesis Center database and TUBITAK ULAKBIM- Dergi Park, ERIC, Web of Science, and Science Direct databases. Thus, 23 postgraduate theses and 35 articles were obtained in these databases based on the keywords. These

studies were evaluated thematically and methodologically using descriptive analysis. Educational game materials that promote flexible growth and are enjoyable and instructive. These games enable individuals to find various solutions to their problems, improve their critical and creative thinking, and enhance their social skills such as cooperation and communication. Their usage in the educational setting is crucial as they profoundly affect a person's development. In Türkiye, mind games were first included in the curricula in 2012 as a part of the course "Mind Games in Secondary School and Imam Hatip Secondary School."

It is recognized that both national and international literature has shown increasing interest in studying mind and intelligence games, and that the information from these studies needs to be thoroughly evaluated. Thus, both methodological and thematic systematic analyses of national and international studies on mind and intelligence games are essential to contribute to the definition of a research subject and to provide a holistic perspective for future studies in this area.

Findings, Discussion and Conclusion

The scope of this study included articles and postgraduate theses published in the last decade, from 2011 to 2020. There were no studies on mind and intelligence games in the national literature prior to 2014, and the number of such studies increased only after 2014. However, studies on mind and intelligence games were discovered in foreign literature prior to 2012.

When analyzing studies on mind and intelligence games, it was discovered that quantitative research methods were most frequently used. Experimental designs were found to be the most commonly used in quantitative studies. Following the quantitative studies, mixed or qualitative methods were used. Case studies were also discovered to be the most frequently used qualitative method. According to the findings, studies were carried out using the quantitative research method to investigate the effects of mind and intelligence games on variables in the cognitive and affective domains.

Secondary and elementary school students were found to be the most frequently used sample groups in the analyzed scientific studies on mind and intelligence games. According to the studies examined, the non-random sampling method was most frequently used in research. The most

popular non-random sampling method was purposeful or random sampling. This is thought to be why experimental designs were used more frequently in studies.

In the field of mind and intelligence games research, tests are the most commonly used data collection tool. It was determined that parametric tests were the most frequently used tools in the research's data analysis. The t-test was the most prevalently used of these parametric tests.

The studies included in the scope of this research were analyzed and classified into seven groups based on their use of mind and intelligence games. The most commonly used games in the studies were strategy games. It was discovered that the majority of the studies examined were conducted in the context of teaching mind games or mathematics.

ETİK BEYAN: “Akıl ve Zekâ Oyunları Alanında Yapılan Çalışmaların Sistemik Bir Analizi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM OKULLARI'NDA GÖREV YAPAN KÜLTÜR DERSLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTLERİNE İLİŞKİN ADALET ALGILARININ ADAMS'IN "ADALET KURAMI'NA GÖRE İNCELENMESİ

PERCEPTIONS OF VOCATIONAL AND TECHNICAL SECONDARY SCHOOL'S TEACHERS OF CULTURE COURSES ABOUT JUSTICE REGARDING THE ORGANIZATION ACCORDING TO ADAMS' EQUITY THEORY

Ali SABANCI¹

Arzu ENGÜR²

Başvuru Tarihi: 23.10.2021 Yayına Kabul Tarihi: 13.12.2022 DOI:10.21764/maeuefd.1013946
(Araştırma Makalesi)

Özet: Adams (1963)'a göre iki kişi arasında bir karşılaştırma söz konusu olduğunda birinde veya ikisinde birden bu karşılaştırmanın adaletsiz olduğuna dair bir algı oluşabilir. Kişi açısından ücret, eğitim, zekâ, deneyim, beceriler, kıdem, yaş, cinsiyet, etnik köken, sosyal statü ve daha da önemlisi iş için harcadığı çaba karşılaştırmaya konu olabilir. Bu çalışmada amaç Adams'ın Eşitlik Teorisine göre öğretmenlerin çalıştıkları örgüte ilişkin adalet algılarının nasıl olduğunu; bu algıların işe ve örgüte yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemektir. Araştırma nitel araştırma yönteminde ve olgubilim desendir. Araştırma verileri görüşme yöntemi ile ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde NVIVO12 nitel araştırma paket programı kullanılarak betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Antalya ilinin 5 merkez ilçesinde bulunan beş resmi Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumu'nda görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenen dokuz öğretmen oluşmuştur. Yapılan çalışmada öğretmenlerin bireysel çabalarına karşılık örgütten elde ettikleri maddi ve manevi çıktılarını karşılaştırdıkları bununla birlikte kendilerini buldukları örgüt içinde ve dışında çalışanlar ile kıyaslayarak duygusal bir çıkarımda buldukları, öğretmenlerin yaptıkları karşılaştırmalar sonucunda ağırlıklı olarak güdülenmelerini olumsuz yönde etkileyecek nitelikte algılara sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlerin güdülenmesi, Motivasyon, Eşitlik teorisi, Yönetici, Öğretmen, Adalet algısı

Abstract: According to Adams (1963), when there is a comparison between two people, one or both may perceive that this comparison is unfair. In terms of the individual, pay, education, intelligence, experience, skills, seniority, age, gender, ethnicity, social status and effort for work can be the subject of comparison. The aim of this study is to determine how teachers' perceptions of justice regarding the organization they work for according to Adams' Equity Theory and how these perceptions affect their attitudes towards work and organization. The research is in qualitative research method and phenomenological design. Research data were collected by interview method and using a semi-structured interview form.

In the analysis of the data, descriptive and content analysis was performed using the NVIVO12 qualitative research package program. The study group of the research consisted of nine teachers working in five official Vocational and Technical Secondary Education Institutions in 5 central districts of Antalya in the 2021-2022 academic year and determined through maximum diversity sampling, one of the purposive sampling methods. In the study, it was seen that teachers compared the material and moral outputs they obtained from the organization in return for their individual efforts, and they made an emotional inference by comparing themselves with those working inside and outside the organization they were in.

Keywords: Teacher motivation, Motivation, Equity theory, Administrator, Teacher, Justice perception

Giriş

Kişİ İhtiyaçlarını karşılamak için kişisel enerji havuzundan enerji kullanır. Güdülenme, kişinin, gereksinimlerini karşılamak için bu enerjiyi hangi eylemlere yönlendireceğine ilişkin seçimlerinden

¹ Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, alisabanci@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2508-7339

² Dr., Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü, arzuengur@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3659-1004

oluşur. Yön, çaba ve süreklilik ile ilgili kararlar farklı eylemlere zaman ve enerji bırakmak açısından önemlidir. Yön, hangi eylemler üzerinde çalışılacağını, çaba, bu eylemler üzerinde ne kadar sıkı çalışılacağını ve süreklilik bu eylemler üzerinde ne kadar çalışılacağını belirtir (Pritchard ve Ashwood, 2008). Güdülenme, bir kişinin bir hedefe ulaşmak için çabalarının güçlendirildiği, yönlendirildiği ve sürdürüldüğü sürece atıfta bulunur. Bu tanımın üç temel unsuru vardır: Enerji, yön ve süreklilik. Enerji unsuru, yoğunluk, dürtü ve canlılığın ölçüsüdür. Güdülenmiş kişi çaba gösterir, daha çok çalışır. Yüksek düzeyde çaba, örgüte fayda sağlayan bir yöne yönlendirilmedikçe, olumlu iş performansına yol açmaz. Çalışanlardan beklenen çaba örgütsel hedeflerle tutarlı olmalıdır. Çalışanların bu hedeflere ulaşmak için çabalarının sürekli olması beklenir (Robbins ve Coulter, 2012). Güdüleme çalışmada işi yapma isteğinin yaratılmasıdır (Aydın, 2013a). Güdüleme bireyleri bilinçli ve amaçlı eylemlere yönelten, iç ve dış etkendir (Taymaz, 2011, s.110). Güdüleme, bireyi bir şeyi yapmak için harekete geçirmez (Demirtaş ve Güneş, 2002). Güdüleme faktörlerinin doğru tespit edilmesi, iş tatminini ve performansı olumlu etkilenmektedir. Motivasyonsuzluğun giderilmesi dışsal veya içsel etkiyle sağlanabilmektedir (Aslan ve Doğan, 2020). Örgütün bireyden beklentileri ve karşılığında bireye sunduğu kaynakların uyumu örgüt-birey etkileşiminde gereklidir (Aydın, 2014).

Örgütsel davranışta dışsal güdüleme birilerinin insanlara yaptığı bir şey, içsel güdülenme büyümeyi ve gelişmeyi sağlayıcı ortamları, koşulları oluşturarak, insanların güdülerini açığa çıkarmaktır. Bireyleri belli davranış göstermeye zorlayan içsel güçleridir. Çevresel güçler genellikle içsel güçleri harekete geçirir (Aydın, 2013a). İş görenler işin niteliği, kişilik özellikleri gibi nedenlerle içsel olarak ücret, ödül, ekstra imkânlar gibi faktörlerle dışsal olarak motive olabilirler (Aslan ve Doğan, 2020). İçsel güdüleme teorileri; ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi, varolma-ilişki kurma-gelişme ihtiyaçları teorisi, çift faktör teorisi ve başarı ihtiyacı teorisidir. Dışsal güdüleme teorileri; şartlandırma ve pekiştirme teorisi, eşitlik teorisi, beklenti teorisi, geliştirilmiş beklenti teorisi ve amaç teorisidir (Önen ve Kanayaran, 2015). Armstrong (2009)'a göre de içsel güdülenme, insanların kendi kendine oluşturdukları faktörlerden kaynaklanabilir. Bireyler işlerinin önemli, ilginç ve zorlayıcı olduğunu hissettiklerinde; onlara makul derecede özerklik, başarı ve ilerleme fırsatları sağlandığında ve kendilerine becerilerini ve yeteneklerini geliştirme alanı bırakıldığında içsel güdülenmeden söz edilebilir. Dışsal güdüleme, insanları motive etmek için bir şeyler yapıldığında ortaya çıkar. Bunlar, teşvikler, artan ücret, övgü veya terfi gibi ödüllerden ve disiplin cezası, para cezası veya eleştiri gibi cezalardan oluşur. İçsel ve dışsal güdüleme kuramları özet olarak tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

İçsel ve Dışsal GÜdüleme Kuramları.

KATEGORİ	KURAM	KURAMCI	KURAM ÖZETİ	SONUÇLARI
Araçsallık	Taylorizm	Taylor (1911)	Bir şey yaparsak, başka bir şeye yol açar. Ödüller ve cezalar performanslarıyla ilişkiliyse, insanlar çalışmaya motive olacaktırlar.	İnsanları teşviklerle motive etmeye yönelik girişimlerin temelidir.
Güçlendirme	Güdüleme süreci	Hull (1951)	İhtiyaçların karşılanmasında deneyim kazanıldığında, insanlar bazı eylemlerin hedeflere ulaşılmasına yardımcı olurken bazılarının başarısız olduğunu algırlar. Başarılı eylemler, benzer bir ihtiyaç ortaya çıktığında tekrarlanır.	Etkili davranışı olumlu yönde güçlendiren geri bildirim sağlar
Gereksinim (İçerik) Kuramı	Gereksinim hiyerarşisi	Maslow (1954)	Beş ihtiyaçtan oluşan bir hiyerarşi vardır: fizyolojik, güvenlik, sosyal, saygınlık, kendini gerçekleştirme. Daha yüksek düzeydeki ihtiyaçlar, yalnızca daha düşük bir ihtiyaç (görelî olarak) karşılandığında ortaya çıkar.	İnsanları motive eden çeşitli ihtiyaçlara ve tatmin edilmiş bir ihtiyacın artık motive edici olmadığı fikrine dikkat çeker.
	ERG Kuramı	Alderfer (1972)	Üç temel ihtiyaç vardır: varlık, ilişki ve gelişme.	Maslow'un kuramında göre daha basit ve daha inandırıcı bir yaklaşım.
	Yönetimsel ihtiyaçlar	McClelland (1973)	Yöneticilerin üç temel ihtiyacı vardır: başarı, bağlılık ve güç.	Yöneticilerin ihtiyaçlarına ve başarı motivasyonu kavramını vurgular.
Süreç Kuramları/bilişsel kuramlar	Beklenti Kuramı	Vroom (1964), Porter ve Lawler	Motivasyon, ödüllerin çabayı takip etme olasılığına ve ödülün değerli olmasına bağlıdır.	Çaba ve ödül (görüş alanı) arasında bir bağlantı olması gerektiği, ödülün ulaşılabilir ve değerli olması gerektiği ile ilgili kuram.
	Amaç Kuramı	Latham ve Locke (1979)	İnsanlar, zorlayıcı ancak üzerinde anlaşmaya varılmış hedefleri varsa ve geri bildirim alırsa, motivasyonları artacaktır.	Performans yönetimi, hedef belirleme ve geri bildirim için gerekçe sağlar
	Adalet/ Eşitlik Kuramı	Adams (1965)	İnsanlara adil davranılırsa daha iyi motive olurlar.	Adil ödül ve istihdam uygulamalarına sahip olma ihtiyacı.
	Sosyal Öğrenme Kuramı	Bandura (1977)	Hedeflerin değeri ve bireyin bu hedeflere ulaşma yeteneği ile ilgili beklentilerin önemini vurgular.	Performans yönetimini, öğrenme ve geliştirme uygulamalarını etkiler.
İki faktör modeli	Gereksinim Temelli Kuram	Herzberg vd. (1957)	İki grup faktör iş tatminini etkiler: (1) işin kendisine özgü olanlar; (2) ücret ve çalışma koşulları gibi işe dışsal olanlar.	Başarı, tanınma, ilerleme, özerklik ve işin kendisi gibi bir dizi temel ihtiyacı tanımlar.
X ve Y Kuramları	Güdüleme genel yaklaşımlar	McGregor (1960)	X Teorisi, insanların çabaya zorlanmaları gerektiğine dair geleneksel görüştür; Y teorisi, insanların kendilerini adadıkları hedeflere hizmet etmeyi deneyimleyeceği görüşüdür.	Örgütsel bağlılığın, ödüllerin ve bireysel ve kurumsal ihtiyaçların bütünleştirilmesinin önemini vurgular.

Kaynak: Armstrong, M. (2009). *Armstrong's handbook of human resource management practice. 11th Edition. Philadelphia: Cogan Page.*

John Stacey Adams (1963) tarafından geliştirilen dışsal güdüleme teorilerinden biri olan “eşitlik teorisi” ise, bireyin iş ortamında kendi çabasıyla elde ettiği çıktıyı iş yerinde diğer bir arkadaşı ile ve

aynı seviyede başka bir kurumda çalışan meslektaşları ile karşılaştırarak eşitlik yargısına vardığını belirtmektedir. Eğer birey eşitsiz bir durum algılasa bu eşitsizliğe karşı bir davranış sergileyeceği düşünülmektedir. Adams (1963) eşitlik/adalet kuramını Festinger (1957)'in bilişsel uyumsuzluk "cognitive dissonance" teorisine dayandırdığını belirtmiştir. Festinger (1957)'e göre eşitsizlik: Kişinin iş ile ilgili algıladığı kendi girdileri ve/veya çıktıları, diğerlerinin girdileri ve/veya çıktıları ile ilgili algıladıklarıyla psikolojik olarak ters yönlü bir ilişki içinde olduğunda, eşitsizlik vardır. Festinger (1957) bilişsel uyumsuzluk (cognitive dissonance) teorisini açıklarken öncelikle kişilerin içinde buldukları durumları tutarlılık ve tutarsızlık şeklinde iki kavram açısından ele alır ve tutarsızlık, kelimesinin yerine uyumsuzluk; tutarlılık, kelimesinin yerine ise ahenk/uyum sözcüklerini kullanır. Uyumsuzluk ve tutarlılık ikili kavramlar arasında bulunan ilişkilere işaret eder. Bu kavramlar bilişlerden (bilgiler) oluşur. Burada biliş çevre, kendisi veya davranışları hakkında herhangi bir bilgi, görüş veya inanç anlamında kullanılmaktadır. Bu kavramlardan bazıları kişinin ne yaptığı, ne hissettiği, ne istediği ya da ne arzu ettiği, ne olduğu ya da neye benzediği ile ilgili iken diğerleri içinde yaşadığımız dünyanda neyin, nerede olduğu; neyin, neye yol açtığı; nelerin tatminkâr, acı verici, önemsiz veya önemli olduğu ile ilgilidir. Uyumsuzluk bilişler arasında uygun olmayan ilişkilerin varlığıdır. Uyumsuzluğun bulunması halinde durum psikolojik olarak rahatsızlık vereceğinden, kişiyi uyumsuzluğu azaltmaya buna karşılık tutarlılığı artırmaya çalışmak için motive edecektir. Dengesizlik durumu gerilim üretecek ve dengeli durumlar dengesizlik durumlarına tercih edilecektir.

Adams (1963)'a göre iki kişi arasında bir değişim (karşılaştırma) söz konusu olduğunda birinde veya ikisinde birden bu değişimin adaletsiz olduğuna dair bir algı oluşabilir. Bu sıkça kişinin ücret için göstermiş olduğu çaba için söz konusudur. Kişi açısından eğitim, zekâ, deneyim, beceriler, kıdem, yaş, cinsiyet, etnik köken, sosyal statü ve daha da önemlisi iş için harcadığı çaba değişime konu olabilir. Özel koşullarda kişinin görünümü, çekiciliği, sağlığı, eş özellikleri gibi başka özellikler de değişim konusudur. Bu özellikler girdiler olarak tanımlanmıştır. Bu girdiler kişi tarafından algılandığı gibidir ve diğer tarafın girdileriyle zorunlu olarak aynı anlamda değildir. Bu girdiler, tanıma ve uygunluk olmak üzere iki farklı kavramsal özelliğe işaret eder. Her iki taraf da özelliğin varlığına inanıyorsa özellik girdi olma potansiyeline sahiptir. Yalnızca değişime konu olan kişi özelliğin varlığına inanıyorsa o özellik özelliğin atfedildiği kişinin girdisi olarak kabul edilmez. Kişi özelliğin değişime uygun olduğunu düşünüyorsa ve bunun için adil bir getiri bekliyorsa bu bir girdidir.

Değişimin diğer tarafında, bir bireyin hizmetleri için aldığı ödüller vardır. Bu çıktılar, ücret, işe özgü ödüller, kıdem tazminatları, yan haklar, iş statüsü ve statü sembolleri içerir. Girdilere benzer bir şekilde, çıktılar da tanıma ve uygunluk açısından incelenebilir. Bir değişim durumunda yalnız alıcı veya hem alıcı hem de verici bir çıktının varlığını kabul ederse, psikolojik olarak bir çıktı olma

potansiyeline sahiptir. Alıcı, bunu değişim ile ilgili görüyorsa ve onun için marjinal bir faydası varsa, bu bir çıktıdır. Alıcı bu çıktıyı değişim açısından uygun kabul ederse ve onun için düşük değerde de olsa bir fayda sağlıyorsa, bu bir çıktı olarak değerlendirilebilir (Adams, 1963).

Adams (1963)'a göre eşitsizliğin varlığı, kişiyi eşitlik elde etmeye veya eşitsizliği azaltmaya motive edecektir ve bunu yapma motivasyonunun gücü, eşitsizliğin miktarına göre doğrudan değişecektir. Bu durumda kişinin eşitsizliği gidermede başvurabileceği seçenekler şöyle sıralanabilir:

1. Kişinin girdileri görece olarak başkalarının girdilerine ve kendi elde ettiği çıktılarına göre düşükse girdilerini artırabilir.
2. Kişinin girdileri görece olarak başkalarının girdilerine ve kendi elde ettiği çıktılarına göre yüksekse girdilerini azaltabilir. Kişinin çabası diğerlerinininkine ve kendi ücretine kıyasla yüksekse, çabasını ve üretkenliğini azaltabilir.
3. Kişinin çıktıları görece olarak başkalarının çıktılarına ve kendi girdilerine göre görece olarak düşükse çıktılarını artırabilir. Kişinin çabası diğerlerinininkine ve kendi ücretine kıyasla düşükse, ücret artışı elde ederek eşitsizliği azaltabilir.
4. Kişinin çıktıları görece olarak başkalarının çıktılarına ve kendi girdilerine göre görece olarak yüksekse çıktılarını azaltabilir. Bu, kişinin maaşını düşürmesi şeklinde olabilir.
5. Kişi herhangi bir eşitsizlikle karşılaştığında "alanı terk edebilir". Bu, işten ayrılma veya bir yer değiştirme, yeniden atama veya devamsızlık şeklinde olabilir.
6. Kişi girdilerini ve çıktılarını psikolojik olarak çarpıtabilir, gerektiğinde artırabilir veya azaltabilir. Ancak, çoğu birey gerçeklikten büyük ölçüde etkilendiğinden, çarpıtma genellikle zordur.
7. Kişi, diğerlerinin girdilerini ve çıktılarını artırabilir, azaltabilir veya çarpıtabilir veya onları alanı terk etmeye zorlayabilir.
8. Eşitsizlik olduğunda kişi referansını değiştirebilir.

Teoriye göre; bir çalışan hak ettiğinden veya aynı işi yapan diğer mesai arkadaşlarından az ödeme aldığını düşünüyorsa, bu kişi işletmeye ve diğer çalışma arkadaşlarına karşı düşmanlık gösterebilir. Eşitlik teorisini sadece maaş değil, çalışanın itibarı, makam, sosyal haklar, tanınırlık eşitlik teorisine değerlendirilebilir ve aşağıdaki şekilde formüle edilebilir (Şeker, 2014):

$$\frac{\text{Bireysel kazanımlar}}{\text{Bireysel olarak verilenler}} = \frac{\text{Göreceli olarak çalışma arkadaşlarının kazanımları}}{\text{Göreceli olarak çalışma arkadaşlarının verdikleri}}$$

Adams'ın eşitlik güdüleme kuramına göre, insanlar, örgüte verdiklerine karşılık örgütün kendilerine verdiklerini yeterli görmeleri durumunda, daha çok güdülenmektedirler (Demirtaş ve Güneş, 2002). Eşitlik kuramı eşitliğin olmadığına ilişkin duygunun bireyin eşitsizliği azaltma doğrultusunda güdülediğini kabul etmektedir (Aydın, 2013b). Eşitlik teorisi, çalışanların eşitsizliğe tepki olarak nasıl davranacağını ve eşitsizliği telafi edecek davranış türünü incelemiştir. Yöneticiler, çalışanlarına nasıl davrandıklarıyla ilgilenmelidir çünkü çalışanın bu muameleye ilişkin algıları örgütsel vatandaşlık davranışının seviyesini etkileyebilir (Al-Zawahreh ve Al-Madi, 2012). Bir durumun adilliğini belirlemek için birey, algılanan girdilerin ödüllere oranını karşılaştırır. Girdiler ve ödüller, sırasıyla bir bireyin neye katkıda bulduklarını ve bir ilişkiden ne aldıklarını algıladıkları olarak tanımlanır. Bir girdi veya ödül için verilen ağırlık öznedir (Disley, Hatton ve Dagnan, 2009). Bireysel psikolojide bireyin dış dünya ile ilişkilerini incelemek ve düşüncelerinde oluşturduğu dış dünyayı gözlemlemek gerekir. Kişi kendine dış dünya ile ilişkilerine göre limitler koyar. Bu sınırlar kalıtsal ya da çevresel faktörler ile değil, dış çevre ile ilişkiler sonucunda belirlenir (Adler, 1935). Eşitlik teorisi, eşit olmayan oranların kişide gerilim ürettiğini belirtir. Bu gerilim, kişinin girdilerini veya çıktılarını bilişsel olarak çarpıtması, durumu terk etmesi/bırakması, durumu değiştirmesi, girdiler (örneğin, birinin performansının çabasını veya kalitesini artırma/azaltma) veya çıktılarda değişime yönelme, kişinin kendini karşılaştırdığı birimi değiştirmesi yoluyla hafifletilebilir (Latham, 2007).

Bu çalışmanın amacı, Adams'ın "Eşitlik (Equity) Teorisi"ne göre "Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulları"nda görev yapan kültür dersleri öğretmenlerinin adalet algılarının nasıl olduğunu; bu algıların işe ve örgüte yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevaplar aranmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre;

- 1- Öğretmenlerin çalıştıkları okulda (işe yönelik eğitim, deneyim, yetenek, kıdem, konum, iş için harcanan çaba, iletişim becerileri ve teknik beceriler vb.) girdilerine ilişkin algıları nedir?
- 2- Öğretmenlerin a) çalıştıkları okulda girdilerine karşılık elde ettikleri çıktılara (ücret, unvan, çalışma koşulları, takdir, iş doyumunu vb.) ilişkin algıları ve b) bu algılarının işe ve örgüte yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri nedir?
- 3- Öğretmenlerin a) kendilerini okul içinde başka arkadaşları ile karşılaştırdıklarında elde ettikleri çıktılara (ücret, unvan, çalışma koşulları, takdir, iş doyumunu vb.) ilişkin algıları ve b) bu algılarının işe ve örgüte yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri nedir?
- 4- Öğretmenlerin a) kendilerini öğretmenlik mesleği dışında bir meslekte çalışan kişilerle karşılaştırdıklarında elde ettikleri çıktılara (ücret, unvan, çalışma koşulları, takdir, iş

doyumunu vb.) ilişkin algıları ve b) bu algılarının işe ve örgüte yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri nedir?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Nitel araştırma, bireyler ve gruplar arasındaki sosyal ve bireysel problemlerin derinlemesine incelenmesidir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgu bilim çalışmasında araştırmacılar tarafından katılımcıların bir kavrama, bir olaya ya da bir olguya hangi anlamları yükledikleri belirlenmeye çalışılır ve bu süreçte “neden” ve “nasıl” sorularının cevapları aranır (Creswell, 2014; Bayar ve Bayar, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Antalya ilinin 5 merkez ilçesinde (Muratpaşa, Konyaaltı, Aksu, Döşemealtı, Kepez) bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 5 resmi Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumu'nda görev yapan dokuz öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu çerçevede ilçelerden birer okul çalışma grubuna dahil edilmiştir. Bu okulların her birinden öğrenim düzeyi, branş, cinsiyet ve kıdem değişkenleri gözetilerek ikişer öğretmenin seçilmesine özen gösterilmiş ve gönüllülük esasına göre katılımları sağlanmıştır. Öğretmenlerden biri ile yapılan görüşme isteği üzerine analiz dışı tutulmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerde çalışma grubu 9 kişiden oluşmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.120).

Veri Toplama Yöntemi (Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve Geçerlik)

Veri toplama yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama yöntemi görüşmedir. Görüşme, iki veya daha fazla birey arasında gerçekleşen karşılıklı etkileşim, olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2014; Bayar ve Bayar, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veri toplamak amacıyla ilgili alanyazın incelenerek yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere ilişkin sorulara, ikinci bölümünde öğretmenlerin iş yaşamlarındaki eşitlik algılarına ilişkin düşünceleri ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere açık uçlu ana ve sonda sorulara yer verilmiştir. Bu sorular Adams'ın ortaya koyduğu çerçevede birinci olarak kişinin örgütünde kendi girdi ve çıktılarını karşılaştırmayı, ikinci olarak kişinin örgütündeki kendi girdi ve elde ettiği çıktıları ile iş arkadaşlarının girdi ve çıktılarını karşılaştırmayı ve üçüncü olarak da kişinin

kendi örgütündeki girdileri ve elde ettiği çıktılarla kendisine denk saydığı bir başka kurumda görev yapan birinin örgütündeki girdilerini ve çıktılarını karşılaştırmasına dayalı olarak tasarlanmıştır. Araştırmacılar, araştırmanın tüm aşamalarında mümkün olduğunca objektif olmaya dikkat etmiştir. Kodlama sürecinde uzman görüşüne başvurularak ve kodlamalar ayrıntılı bir şekilde ifade edilerek geçerlik artırılmaya çalışılmıştır. İç geçerlik açısından verilerin tutarlılığı, anlamlılığı, yansızlığı, kavramsal çerçeveye uyumluluğu dikkate alınmıştır. Dış geçerlik açısından ise kuramlarla tutarlılık, başka araştırma bulguları ile test edilebilirlik, örneklemin çeşitliliği, benzer durumlar ile genellenebilirlik ölçütleri dikkate alınmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular katılımcılar ile paylaşarak katılımcıların deneyimleri ve genel fikirleri ile uyumlu olduğu belirtilerek katılımcıların teyidi alınmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde katılımcıların Ö₁,... Ö_n şeklinde kodlanması yoluna gidilmiştir. Bulgular, katılımcı görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.120).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde NVIVO12 nitel araştırma paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bulgular öncelikle daha önce belirlenmiş kavramlara ve temalara göre; daha sonra ise verilerden çıkarılan kavramlara göre betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimsel ve içerik analizi sürecinde ortaya çıkan kodlardan yola çıkılarak temalar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259).

Bulgular

Bu bölümde Türk Milli Eğitim Sistemi'nde çalışan Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulu öğretmenlerinin örgüte ilişkin adalet algılarını ve bu algıların işe ve örgüte yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemektir. Bu amaçla alt problemlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulda (İşe Yönelik Eğitim, Deneyim, Yetenek, Kıdem, Konum, İş İçin Harcanan Çaba, İletişim Becerileri ve Teknik Beceriler vb.) Girdilerine İlişkin Alguları ile İlgili Bulgular

Birinci alt problemde ilk olarak çalışma gurubunun branş, cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumuna ilişkin demografik girdileri daha sonra da işe yönelik eğitim, deneyim, yetenek, kıdem, konum, iş için harcanan çaba, iletişim becerileri ve teknik beceriler vb. konularda algıları sunulmuştur.

Çalışma gurubunun branş, cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumuna ilişkin girdileri aşağıdaki tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışma Gurubunun Demografik Özellikleri.

	Branş	Cinsiyet	Kıdem	Öğrenim durumu
G1	İngilizce	Kadın	16 yıl	Yüksek lisans
G2	Tarih	Erkek	18	Yüksek lisans
G3	Coğrafya	Kadın	22 yıl	Lisans
G4	Coğrafya	Kadın	25 yıl	Lisans
G5	Rehberlik	Kadın	20	Lisans
G6	İngilizce	Kadın	21	Lisans
G7	Edebiyat	Kadın	24	Lisans
G8	İngilizce	Kadın	20	Lisans
G9	Matematik	Erkek	18	Yüksek lisans

Çalışma gurubunun adalet kuramı açısından girdi olarak anlamlandırılabilen deneyim, kişisel gelişim çabaları, iş için harcadıkları çaba/işe yönelik tutum, yeterlik, yetenek ve teknik becerilerine ilişkin algıları aşağıda sunulmuştur.

Deneyim. Katılımcıların bütünde değerlendirildiğinde, deneyim açısından yurt dışında öğretmenlik tecrübesi, meslekte geçirilen sürede elde edilen tecrübeler, farklı şehirlerde bulunan okullarda çalışarak farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerde öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin kendini farklı yönleriyle geliştirme fırsatı bulmuş olma, farklı öğretim kademelerinde görev yaparak farklı gelişim seviyelerindeki öğrencilerin öğrenme süreçleri ile ilgili kendini geliştirme, hatalarından öğrenme ve olgunlaşma gibi kapsamlı girdilere sahip oldukları görülmektedir. Bu konuda ifade edilen görüşler şöyledir. *G1:Yurtdışı öğretmenliğe gittim. Deneyimlerim sebebiyle kendimi bir tık yukarıda görüyorum diyebilirim. Milli eğitimde her düzeydeki kurumda çalıştım diyebilirim. İlkokul, ortaokul, lise, meslek lisesi, şu an Anadolu lisesinde çalışıyorum. Farklı yerlerde farklı kurumları gördüm. G3:Mesleğimde kendimi iyi bir yerde görüyorum. G8:Deneyim ve kıdem olarak, harcadığım çaba değerlendirildiğinde iyi olduğumu düşünüyorum. G9:Öğretmenlik açısından tecrübeli olduğuma inanıyorum. G5:Şu anki deneyimime keşke başlarda sahip olsaydım. Üniversitede verilen eğitimin bu anlamda yetersiz olduğunu düşünüyorum. Dönemsel hatalar yapsam da hatalarımı kabul etme olgunluğuna eriştiğimi düşünüyorum. G7:Değişik şehirlerde görev yaptım. Bunların hepsi bir tecrübe.*

Kişisel ve mesleki gelişim. Katılımcı öğretmenlerin lisansüstü öğrenim, proje üretme, yurt dışı deneyimi, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım, farklı ülkelerin eğitim uygulamalarından yararlanma, belgesel izleme, iletişim becerilerini geliştirme, kaynak inceleme gibi kişisel ve mesleki gelişim çabaları açısından da önemli girdilere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcılar gelişim çabalarını şu sözlerle ifade etmişlerdir: *G1:Mezun olduğum üniversite gayet iyiydi. Eğitim yönetiminde yüksek lisans yaptım. Yurtdışına gittim, dönünce milli eğitimde öğretmenliğe başladım. Hizmet içi eğitim kursları ve projeler ile tanıştım. G5:UNICEF ortaklığında bir projede eğitimler almıştım. Bunların mesleki gelişimim de çok etkili olduğunu düşünüyorum. Japonlardan ve Fransızlardan aldığım eğitimler oldu. Farklı kültürlerden aldığım eğitimlerle farklı anlayışları, farklı psikolojik yaklaşımları görme şansım oldu. Okumayı çok seviyorum. Kendi işimle ilgili yayınları okuyorum ve sosyal medyadan ilgili paylaşımları takip ediyorum G4:Belgeselleri, yayınları, dünyadaki değişimleri takip ediyorum. Öğrencilerle olan iletişimimin iyi olduğunu düşünüyorum. G8:İletişim becerilerimin iyi olduğunu düşünüyorum. G9:İletişimlerimi iyi kurmaya işimi iyi yapmaya çalışıyorum. Yöneticilik arzum nedeniyle yüksek lisans yapma gereği duydum..*

İş için harcanan çaba/işe yönelik tutum. Katılımcılar ağırlıklı olarak kişisel gelişime önem verdiklerini, farklı projelerde görev alarak, öğretmeyi yaşam amacı şeklinde benimseyerek, elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışarak, okulun kültürüne uymaya, olumlu katkı sağlamaya çabalayarak öğrencilere daha fazla yararlı olabileceği arzusu ile görev yaptıklarını öğrencilere öğretebilmekten elde edilen hazzın değerli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşleri şöyledir: *G1:Üstüne daha ne yapabilirim, kendimi nasıl geliştirebilirim hep düşündüm. Uluslararası projeler yaptım. G2:Kendimi iş için çaba harcama bakımından ortada görüyorum. G8: Herkes kendini iyi görüyordur mutlaka. Elimden geleni yapıyorum. G9:Deneyimleri yaşayarak öğreniyorum. Bu okula huzurla gelinmesini istiyorum. Herkesin buraya gelmek istediği, çalışmak istediği bir okul olduğunu görüyorum. G7:İyi, deneyimli bir öğretmenim, eğitimci bir aileden geliyorum. Dünyaya geliş amacımın öğretmek-öğretmek olduğuna inanıyorum. Çocukların öğrendiğini görmek bana zevk vermiştir.*

Yeterlik, yetenek ve teknik beceriler. Katılımcı öğretmenlerin çoğu öğretmenlik yeterlik, yetenek ve teknik beceriler açısından kendileri ile ilgili olumlu görüşlere sahiptir. Bu çerçevede öğretmenlerin alan uzmanlığı, pedagojik formasyon ve genel kültür açısından kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşleri şöyledir: *G7:Herzaman tahtanın önünü bir tiyatro sahnesi gibi görmüşümdür. Elbette işime hâkimim. Bitirdiğim üniversite, eğitimci bir aileden geliyor olmam, eğitimcilerin arasında büyüdüm. G9:Bunun teknik ve iletişim becerilerimi geliştirdiğini düşünüyorum. Kendimi iyi görüyorum ama yeterli görmüyorum. G3:Mesleki yeterliliğimin iyi olduğunu düşünüyorum. G4:Öğretmenlik bilgi ve becerisi açısından kendimi*

oldukça yeterli buluyorum. G5: Edindiğim bilgileri doğru yerlerde kullanabildiğimi görüyorum. G6: Yeterlilik değişken bir kavram ama ben yeterli düzeyde bilgi verebileceğimi biliyorum.

Öğretmenlerin a) Çalıştıkları Okulda Girdilerine Karşılık Elde Ettikleri Çıktılara (Ücret, Unvan, Çalışma Koşulları, Takdir, İş Doyumu vb.) İlişkin Algıları ve b) Bu Algılarının İşe ve Örgüte Yönelik Tutumlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

a) Öğretmenlerin çalıştıkları okulda girdilerine karşılık elde ettikleri çıktılara (ücret, unvan, çalışma koşulları, takdir, iş doyumunu vb.) ilişkin algıları

Çalışma koşulları. Katılımcılardan bazıları, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda branşları ile ilgili etkili öğretim olanaklarına sahip olmadıkları, öğrencilerden kendilerini olumlu motive edecek dönütler alamadıkları, hayal kırıklığı yaşama korkusuna sahip oldukları, algısına sahiptir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şöyledir: G3: *Buraya geldikten sonra burası meslek lisesi olduğu için ve ben kültür öğretmeni olduğum için öğrencide başarı elde edemiyorum. Çünkü kendimi yenilemeye güdüleyen bir öğrenci kitlesi yok. Bilgimi kullanamadığım için köreliyorum.* G6: *Yapabileceklerim olduğunu ama imkânlarım kısıtlı olduğu için yapmama yolunu seçtiğimi düşünüyorum. Hayal kırıklığı yaşamaktansa yapmamayı tercih ediyorum. Yetersiz olduğumu düşünmüyorum.* G2: *Çok büyük beklentilerim olmadığı için kabullendim diyebilirim. Zaten en başından koşulları biliyordum.* G4: *Kötü hissediyorum. İstedğim faaliyetleri yaptırılmıyor. Çalışma koşullarını yeterli bulmuyorum.*

Takdir edilme. Öğretmenlerden bazıları hem yönetsel açıdan yeterli takdir görmediklerini hem de öğrenci başarısı ile ilgili dönütlerin kendilerini mutsuz ettiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir: G3: *O kadar uğraşıyorum, sınıfta atmadığım takla yok ama aldığım dönüt yok. Mesleğimde doyum hissetmiyorum. Burada çalıştığım süre arttıkça yeterliliğimin azalacağını düşünüyorum.* G4: *Takdir görmüyorum.* G6: *Yaptığın işin karşılığını öğrenci bazında almak ve amir tarafından takdir edilmek daha motive edici olabilir. Takdir edilmenin yetersiz olduğunu düşünüyorum.* G8: *Öğrencilerden alınan geri dönütler, emeğimizin karşılığını maalesef alamıyoruz.*

Ücretten elde edilen doyum. Öğretmenlerin bir kısmı elde ettikleri ücretin ikinci derece önemli olsa bile çabalarının karşılığı olmadığını belirtmektedir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir: G1: *30 saat ders fiziksel anlamda yoruyor o zaman maddi anlamda emeğimin karşılığını alamadığımı düşünüyorum.* G4: *Ücretim yeterli değil.* G6: *Ücret bizim için ikinci planda kalıyor sanki. İşin dinamik noktası bu bence ama tatmin edici değil.*

b) Öğretmenlerin çalıştıkları okulda girdilerine karşılık elde ettikleri çıktılara (ücret, unvan, çalışma koşulları, takdir, iş doyumu vb.) ilişkin algılarının işe ve örgüte yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri

Katılımcıların, bütünde değerlendirildiğinde, sahip oldukları girdilerle elde ettikleri çıktıları karşılaştırdıklarında elde ettikleri algıların sonuçları ile ilgili iki görüşü yansıttıkları anlaşılmaktadır. Birinci olarak öğretmenler daha etkili ders planlaması dâhilinde yaratıcı materyal ve etkinlikler kullanabilecekken imtina ettiklerini, bu olumsuz algıların isteksizlik ve yılgınlık hislerini ortaya çıkardığını, iş doyumlarının düşük olduğunu düşünmektedir. İkinci olarak öğretmenler her ne kadar sahip oldukları girdilerle elde ettikleri çıktıları karşılaştırdıklarında olumsuz algılara sahip olsalar da daha etkili öğretim plan ve uygulamalarından vazgeçemediklerini ve bu durumların performanslarına olumsuz yansımaya izin vermediklerini vurgulamaktadırlar. Birinci görüş ile ilgili öğretmenlerin görüşleri şöyledir: *G3:İş doyumum hiç yok. Öğrenci üzerinde elde ettiğim etki anlamında kendimi yetersiz görüyorum. G6: Yapabileceklerim olduğunu ama imkânlarım kısıtlı olduğu için yapmaktan imtina ettiğimi düşünüyorum. Bende yılgınlık, isteksizlik, boş vermişlik hissiyatı yaratıyor. G4:İş doyumum yok. Öğrenme isteğim azalıyor. İsteki performansuma yansıdığını düşünmüyorum. İkinci görüş ile ilgili olarak da öğretmenler şöyle konuşmuşlardır: G1:İşimde daha da verimli nasıl olabilirim? Bunları düşünüyoruz. Daha farklı materyaller nasıl kullanabiliriz? Düşünüyoruz. Ben genelde pozitif düşünüyordum, motivasyonum yüksek. G2:Bu hislerim isteki performansuma yansımada. G7:Ben gittiğim okulu sahipleniyorum. Orası benim evimden daha fazla vakit harcadığım yer.*

Öğretmenlerin a) Kendilerini Okul İçinde Başka Arkadaşları ile Karşılaştırdıklarında Elde Ettikleri Çıktılara (Ücret, Unvan, Çalışma Koşulları, Takdir, İş Doymu vb.) İlişkin Algıları ve b) Bu Algılarının İşe ve Örgüte Yönelik Tutumlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

a) Öğretmenlerin kendilerini okul içinde başka arkadaşları ile karşılaştırdıklarında elde ettikleri çıktılara (ücret, unvan, çalışma koşulları, takdir, iş doyumu vb.) ilişkin algıları

Çalışma koşulları. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun daha olumsuz koşulları düşündüklerinde kendi koşullarını olumlama, yönetimin şartları iyileştirme çabası göstermemesi, öğretmenlerden bazılarının gerçeği yansıtmayan yüksek notlar vermesi ile kendi hakkında ortaya çıkan olumsuz imaj nedeniyle mağdur hissetmeleri, öğretmenlerde işi şeklen yapmış olma ve bir an önce okuldan ayrılma eğiliminin kolayca gözlenebilmesi, yöneticilerin istenmeyen öğretmen davranışlarına karşı kişiden kişiye değişen yaklaşımları, hak kullanımının ihlali ve derslerin

gerektirdiği araç-gereç vb. ihtiyaçların karşılanmaması gibi ağırlıklı olarak olumsuz çalışma şartlarına dikkat çektiği görülmektedir. Bu konuda öğretmenlerin ifadeleri şöyledir: *G1:Koşulları daha kötü bir okulda çalışan arkadaşım var. Koşulların kötü bir yerde kimse çalışmak istemez. G5:Çok iyi hissetmiyorum. İdari anlamda motive edici bir şey yapıldığını düşünmüyorum. Vicdan ve adalet, sempati ve empati çok karıştırılıyor bence. Öğrencinin ihtiyaçları görülse bile içinde bulunduğu durum sempati duyularak iyileştirilmeye çalışılıyor. Daha çok notları yükseltiyor. G8:Kâğıt üstünde yapılan işler olarak görüyorum. Motive edici unsurlar yok. Zorunlulukları halledip işleri bitirme telaşı içindeyiz daha çok. G3: Başka arkadaşım derse geç giriyor ya da sınav yapacağız 20 dk. sonra geliyor ve idare buna göz yumabiliyor. Ben mazeret izin hakkımı kullanmak istediğimde alamadığım zamanlar oldu. O zaman bende yapan da aynı yapmayan da aynı diyorum. G6:Alanım dışında başka işlerle uğraşmanın beni yordüğünü düşünüyorum. Dil öğretmeniyim ama imkânlarım, müfredatım, ders saatim uygun değil.*

İş doyumunu. İş doyumunu ile ilgili olarak bazı öğretmenler başka öğretmenlerle somut bir karşılaştırma yapmadıklarını ve daha olumlu örneklerin üzerlerinde olumlu etkiler yaptığını belirtirken bazı öğretmenler ise takdir edilmeme ve yükselme olanaklarının bulunmaması ile doyumsuzluk duygusu oluştuğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin ifadeleri şöyledir: *G1:Daha iyi öğretmen dediğim de oluyor, benden çok daha kötü, problemleri mi var acaba diye düşündüğüm de oluyor. Yaptığım işi seviyorum. G8:Takdir, unvan vb. şeylerde gelmiyor. Standart şeyler geliyor. Alınan extra bir şey yok dolayısı ile doyum da olmuyor. G7:Benim dedelerim, annem, babam memurdu ve memuriyete başlarken çok uzayıp kısalmayacağımı bilerek öğretmenliği sevdiğim için bu işe başladım. Karşılaştırmıyorum, çünkü bu kişisel bir duygu. Birinin ihtiyacı olduğunda benim mesaim bitti ben gidiyorum diyemiyorum. G2:İşini benden iyi yapan insanların beni olumlu motive ettiğini düşünüyorum. Karşılaştırdığımda negatif duygulara kapılmıyorum.*

Takdir edilme. Katılımcı öğretmenlerin bazıları kendi girdileri ve elde ettikleri çıktılar ile öğretmen arkadaşlarının sahip oldukları girdiler ile çıktılarını karşılaştırdıklarında gösterilen okullarında öğretmenler arasında farklı çaba ve performansın hakkaniyetle değerlendirilmediği, gösterilen çabanın nitelik ve nicelik olarak gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi için bir çaba olmadığı, cesaret kırıcı durumların söz konusu olabildiği, yönetimin başarı duygusu hissettirecek bir uygulama yapmadığı yönünde olumsuz görüşler dile getirmişlerdir. Bu konudaki görüşler şöyledir: *G5:Çok iş yapan ile hiç iş yapmayan aynı koşullarda değerlendiriliyor. Burada öğretmen arkadaşların takdiri, sana teşekkür etmesi motive edici oluyor. Anlatma becerisi, sınıfı yönetme becerisi, çocukları olduğu gibi kabullenmek ve ihtiyaçlarını görmek önemli. Herkes bunu aynı ayar da yapamıyor. G8:Aynı işi yaptığımız halde yapıyor gibi görünen ama yapmayan insanlar da var. Bunları gördüğün zaman neden o kişi yapmıyor duygusu oluşuyor. Genel olarak motivasyon*

görmüyorum herkesin işinin gereğini yapıp gitme isteği var. Motive unsurları eksik buluyorum. G1:Bazen cesaretimizi kıran durumlar da oluyor. G6:Kendimi başarılı hissettirecek duyguyu yaşayamıyorum. Boş vermiş insanların takdir edildiğini gördükçe boş verme isteğim artıyor. Benden çok daha fazla çalışanları da gördüğümde kendimi kötü hissediyorum.

Ücretten elde edilen doyum. Katılımcı öğretmenlerin çoğu ücretten elde edilen doyum boyutunda kendi girdileri ve elde ettikleri çıktılar ile öğretmen arkadaşlarının sahip oldukları girdiler ile çıktılarını karşılaştırdıklarında farklı görüşlerin ortaya çıktığı söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili performansta ücretin ikincil derecede önemli olmakla beraber meslek dersi öğretmeni ile kültür dersi öğretmenlerinin elde ettikleri ücretlerin kültür dersi öğretmeni aleyhine moral bozucu nitelikte olduğu, genel olarak gösterilen çaba ile elde edilen ücretin adil olmadığı, elde edilen ücretin yetersiz olduğu, iş yükü ile orantılı bir ücret anlayışı bulunmadığı ve ek dersler için ödenen ücretin olumlu karşılandığı görüşünde oldukları söylenebilir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şöyledir: *G2:Öğretmenlik vicdan işi. Ücret ile ölçülüyor. Ücret adaletsizliklerinden negatif etkileniyorum. Aynı işi yapıyoruz. Meslek öğretmeni ve kültür öğretmenin aldığı para farklı. G8:Ücret açısından farklı olduğumuzu düşünmüyorum. Okulumuzun koşulları, öğrenci potansiyeli gibi durumlar sebebiyle emeğimizin karşılığını alamadığımızı düşünüyorum. G7:Aslında sınavlardan, ek derslerden para alıyoruz yani çalışırsak para kazanıyoruz. Özeleştiri yapmak lazım. G9:Bazı okullardaki iş yükü daha az fakat aynı maaşı alıyoruz. Ama yaptığım işi seviyorum ve ücreti az bulmuyorum işimi yapmaya çalışıyorum. G8:Manevi doyum yok. Çünkü ücret olarak müthiş miktarlar kazanmıyoruz ve hepimiz aynı parayı kazanıyoruz.*

b) Öğretmenlerin kendilerini okul içinde başka arkadaşları ile karşılaştırdıklarında elde ettikleri çıktılara (ücret, unvan, çalışma koşulları, takdir, iş doyumunu vb.) ilişkin algılarının işe ve örgüte yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri

Katılımcı öğretmenlerin, bütünde değerlendirildiğinde, kendi girdileri ve elde ettikleri çıktılar ile öğretmen arkadaşlarının sahip oldukları girdileri ile çıktılarını karşılaştırdıklarında iki önemli sonuca vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Bunlardan birincisi kolay ders işleme, işini kalitesini azaltma, günü kurtarma, okulla ilgili etkinliklere katılma isteğinde azalma, yöneticilerle görüşmekten ve ilişki kurmaktan kaçınma, başka ilgi alanlarına yönelme, yılgınlık hissi, çabayı azaltma, çalışmada isteksizlik gibi duygulardan başka okula tayin isteme, işi bırakma isteği, iş değiştirme isteği ve emekli olarak işten ayrılma arzusu gibi duygu ve düşüncelere kapıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şöyledir. *G1:Bugün de böyle geçsin dediğimiz oluyor. Şartlar işe karşı performansımızı etkiliyor. Aynı maaşa karşılık daha fazla iş yükü verilen durumlar olabiliyor. Bu motivasyonunuzu ve işinizin kalitesini etkiliyor. G3:Yöneticimin verdiği desteği yetersiz bulduğum için girdiğim dersin dışında aktiviteye girme isteğim kalmadı. Bir an önce zamanım dolsa da emekli*

olsam diyorum ve başka okula tayin istiyorum. İşi bırakma, iş değiştirme isteği duyuyorum. Sınıf içindeki faaliyetlerim dışında bir şey yapmak istemiyorum. Takdir görmüyorum. G6:İşi yavaşlatma olmuyor ama işini yapmaya kalktığı anda sistemde seni yıldırان şeylerle karşılaşıyorsun. Duvara çarpmak gibi. Sonra bakıyorsun duvara çarpmaktansa gerekeni yapıp çekileyim demeyi tercih ediyorsun. 21 sene sonra geldiğim nokta bu. G4:Çalışma isteğimi düşürüyor. Başka bir işe yönelme isteği duyuyorum. G5:Bazen hiçbir şey yapmayım istiyorum. Ben mi kurtaracağım tek başına diyorum. G8:Adaletsizlik duygusunu manevi doyumsuzlukta yaşıyorum. Emeğimin karşılığını alamamak adaletsizlik duygusu yaratıyor.

Katılımcı öğretmenlerin çoğunun kendi girdileri ve elde ettikleri çıktılar ile öğretmen arkadaşlarının sahip oldukları girdiler ile çıktıları karşılaştırdıklarında vurguladıkları ikinci önemli sonuç ise söz konusu olan insan yetiştirmek olduğu için tüm olumsuz duygu ve düşüncelerini bastırarak görevlerinin gerektirdiği insani ve profesyonel davranışları sergiledikleridir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şöyledir: *G3:İş performansımı düşürme isteğim olmuyor. Sınıfa girdiğim de öğrenci ile baş başa kalınca elimden geleni yapmak istiyorum. G5:Kenardan izliyim diyorum ama öğrencileri çok önemsiyorum ve dayanamıyorum. Bu nedenle karşılaştırma yaparak bir yargıya varmak bu meslekte çok zor. Ben eğitim fakültesindeyken bir öğretmenimiz; “Size teslim edilenin kendi çocuğunuz olduğunu düşünün, siz olsaydınız size teslim eder miydiniz?” Böyle düşünün derdi. Böyle düşününce yaptığınız işe de saygınız artıyor. G6:Ben ortada bir yerdeyim. İşimi yapmaya çalışıyorum boş vermiş değilim. G1:Kendimi geliştirmeliyim duygusu uyanıyor genellikle. Ben işimi sevdiğim için farklı iyi ne yapabilirim düşünüyorum.*

Öğretmenlerin a) Kendilerini Öğretmenlik Mesleği Dışında Bir Meslekte Çalışan Kişilerle Karşılaştırdıklarında Elde Ettikleri Çıktılara (Ücret, Unvan, Çalışma Koşulları, Takdir, İş Doyumu vb.) İlişkin Algıları ve b) Bu Algılarının İşe ve Örgüte Yönelik Tutumlarını Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

a) Öğretmenlerin kendilerini öğretmenlik mesleği dışında bir meslekte çalışan kişilerle karşılaştırdıklarında elde ettikleri çıktılarına (ücret, unvan, çalışma koşulları, takdir, iş doyumu vb.) ilişkin algıları

Çalışma koşulları. Öğretmenler, bütünde değerlendirildiğinde, kendilerini öğretmenlik mesleği dışında bir meslekte (serbest) çalışan kişilerle karşılaştırdıklarında çalışma koşulları bakımından sahip oldukları koşullar hakkında olumlu görüşlere sahip olduklarını; bu koşulların özel eğitim kurumları söz konusu olduğunda daha olumlu değerlendirildiğini; diğer devlet memurları ile yapılan karşılaştırmada ise olumsuz görüşlere sahip olduklarını belirtmektedir. Öğretmenler, karşılaştırma konusu edilen diğer devlet kurumları çalışanlarına (öğretmenler arasında diğer kurum

çalışanlarının şartlarının daha zorlayıcı olduğunu düşünen öğretmenler de öğretmenlerin çalışma şartlarının daha zorlu olduğunu düşünen öğretmenler de bulunmaktadır.) göre eğitim çalışanlarına sağlanan sosyal yararların (kamp, öğretmen evi vb.) kurum çalışanlarına daha az kullandırıldığı, ek maddi faydaların yapılan ek işlerle ilişkilendirilmediği, maaşlarının daha az olduğu ve bürokratik işlemlerin zaman kaybına yol açtığı görüşündedir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şöyledir: *G7:Ben koşullarımın iyi olduğunu düşündüğüm için işime motiveyim. Masa başında çok rahat memurlar var. Diğer devlet memurları ile karşılaştırsak öğretmenlerin çalışma koşulları iyi değil ama özel ile karşılaştırsak bence iyi. G3:Her kurumun kampında çalışanların uygun fiyatlarda tatil yapma şansı var. Öğretmen evlerini herkes kullanıyor ve ücreti otel fiyatı ile aynı. Bir mühendisin işi araziye çıkmak iken, bunu yaptığında ücret alıyor ve maaşı daha iyi. Ama benden çok çalıştığını düşünmüyorum. G6:Kötü hissediyorum. Farklı memurların koşullarının daha iyi olduğunu görüyorum ve öğretmenlere her zaman bunlarla yetinsinler mantığı var. G9: Biz okul olarak diğer kurumdaki çalışanlardan daha çok çalışıyoruz. Çünkü sabah 7 den akşam 7 ye kadar eğitim var. Ama ücret olarak çok daha az aldığımızı düşünmüyorum. G8: Formal işler boşa harcanan zaman ve kağıt israfi. Öğretmenlerin bazıları kendilerini öğretmenlik mesleği dışında bir meslekte çalışan kişilerle karşılaştırdıklarında takdir edilme bakımından sistem boyutunda yetersizliğe vurgu yapılmaktadır. Bu konuda örneğin “G2:sistemde ödüllendirme sisteminin olmadığını düşünüyorum. Buda adaletsizlik algısını körüklüyor.” demiştir.*

Ücretten elde edilen doyum. Öğretmenlerin bütünde, kendilerini ilk olarak devlet memurları ile ve ağırlıklı olarak ücret boyutunda karşılaştırdıkları belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin karşılaştırma ölçütü olarak “fakülte mezunu olma”yı temele aldığı anlaşılmıştır. Bu çerçevede farklı devlet birimlerinde çalışan fakülte mezunları içinde öğretmenlerin ücretlerinin düşük olarak değerlendirildiği görülmüştür. Öğretmenler, ek çabaların ücretlendirilmesi ile ilgili düzenlemelerin yeterli olmadığını ve dolayısı ile ücret boyutunda harcanan emeğin karşılığının alınmadığını, öğretmenlerin aldığı ücretlerin ülkenin geleceğini etkileme misyonu ve yaşam koşulları ile orantılı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretmen görüşleri şöyledir. *G7:Hepimizin genel derdi çok çalışıp, çok kazanmak. Hep karşılaştırıyoruz. Hâkimler dosya parası alıyor biz neden yazılı okuma parası almıyoruz. Emeğimin karşılığını parasal olarak almadığımı düşünüyorum. G3:Üniversite mezunu çalışan memurlar içinde en düşük ücreti alan biziz. Öğretmende, avukatta, mühendiste 4 sene okuyor. Öğretmen neden düşük ücret alıyor. G5: Bir ülkenin geleceğini yetiştiren öğretmenlerin maaşını yeterli bulmuyorum. Yaşam koşulları düşünülduğünde maaşların düşük olduğunu düşünüyorum.*

Öğretmenlerin, başka sektörler açısından yaptıkları karşılaştırmada ağırlıklı olarak aleyhlerine olarak algıladıkları denge hakkında durumu meşrulaştırma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Bazı

öğretmenler diğer sektörlerde çalışan karşılaştırmaya konu ettikleri kişiler hakkında daha fazla ücret almalarının ya daha fazla çalışma ya da daha yüksek düzeyde (daha fazla) öğrenim görme gibi kriterlerle anlamlandırmaya çalışmışlardır. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir: G8: *Memur maaşı olarak düşündüğümüzde her memur kadar kazanıyoruz. Ama genellikle bizim mesaimiz az görünüyor herkese. Yarım gün çalışıp aynı parayı kazanıyorsunuz bizimle diyorlar ama harcanan emek çok daha fazla bence. İşin niteliği olarak değerlendirirsek emeğimizin karşılığı çok daha fazla olmalı.* G9: *Özel sektörde benim gibi üniversite bitirmiş, yüksek lisans yapmış kişilerin bile asgari ücretle çalıştığını gördükçe ücretlerimizin iyi olduğunu düşünüyorum. Karşılığını aldığımızı düşünüyorum.* G4: *Bir bankacı ile karşılaştırırsam şanslı hissediyorum. Daha çok para alıyor ama çalışma şartları çok ağır. Ama bir pilot ile karşılaştırdığımda şansız hissediyorum. Keşke pilot olsaydım diyorum. Aslında ücrette önemli ama mesleki doyum daha önemli.* G7: *Başka alanlarda çalışan koşulları daha iyi olanlara özeniyorum. Pratisyen hekimler 2 yıl fazla okuyor. Kitapta yazan ilaçları yazıp yolluyorlar. Yaptıkları bir şey yok ve benden çok daha fazla kazanıyorlar.* G5: *Eşim mühendis. Benden çok daha fazla maaş alıyor. Ancak daha çok saat çalışıyor. Verilen emeğe ya da mesaiye bakıldığında ücret adaletsiz değil. Genellikle “oda 4 yıllık üniversite okudu bende ama o benden daha çok maaş alıyor” diye düşünülüyor ama benim eşim benden daha fazla yoruluyor.*

Öğretmenler öğretmenlik kavramının toplumda yeterli bir saygınlık görmediği, kariyer olarak tanımlanma ve meslek olarak edinilme ile ilgili görüşlerin olumsuz olduğu kanaatini dile getirmişlerdir. Bu konuda G3: *“Üniversite mezunu olup çalışan en kötü durumda olan biz öğretmenleriz. Unvan olarak da kariyer olarak da kötü durumdayız. Benim kariyer bir işime yaramaz. Yükselme şansım yok. Toplumda kariyerimiz, saygınlığımız yok.”* derken G7: *“Tüm dünyada öğretmenler çok daha değerliken niçin Türkiye’de daha az değer veriliyor. Hiçbir şey olamazsan öğretmen ol bari anlayışı var.”* demiştir.

b) Öğretmenlerin kendilerini öğretmenlik mesleği dışında bir meslekte çalışan kişilerle karşılaştırdıklarında elde ettikleri çıktılara (ücret, unvan, çalışma koşulları, takdir, iş doyumunu vb.) ilişkin algılarının işe ve örgüte yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri nedir?

Katılımcı öğretmenlerin, bütünde değerlendirildiğinde, kendi girdileri ve elde ettikleri çıktıları ile öğretmenlik mesleği dışında bir meslekte çalışan kişilerin sahip oldukları girdileri ile çıktıları karşılaştırdıklarında üzüntü duyma, görmezden gelme, gitme, bırakma duygu durumu, farklı bir işe yönelme isteği, boşa kürek çekme duygusu, isyan duygusu, ihtiyaçları karşılayamamak ve kişisel gelişime yatırım yapamama nedeniyle burukluk hissetme, toplumsal takdir görememekten dolayı tükenmişlik hissi, devlet memurluğundan ayrılma arzusu, ders planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında harcanması gereken çabadan kaçınma, öğretmenlik mesleğinden ayrılma niyeti, özel iş

kurma isteği, emekli olarak çalışma yaşamını sonlandırma isteği duygu ve son olarak da olumsuzluklardan kaçınarak durumu kabullenme ve işinin gereğine odaklanarak görmezden gelme düşüncesinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

G4:Adalet olmadığını düşünüyorum. Çabuk emekli olma, örgütten ayrılma isteğim var. Öğretmenlerde adalet algısı yok gibi bence. G3:Kendi özel işimi kurmak ve öğretmenliği bırakmak istiyorum. Adalet anlamında, genel olarak öğretmenlerinde benim gibi algıladığını düşünüyorum. G2:Her işin avantaj ve dezavantajları var. Çalışma hayatında ücret adaletsizliği var maalesef. Ben adalet kıyaslaması yapıyorum ve üzülüyorum ama baştan koşulları kabullendiğim için etkilenmiyorum. İşimin gereği ne ise onu yapıyorum. İşinizi severseniz ne gerekiyorsa yaparsanız. Öğretmendeki adalet algısı kişisel bir durum. Genel yorum yapmak zor. Ama öğretmenliği bırakıp gitme isteği olan öğretmenler çok var. G5:Yeme, içme, kira, çocuk bakımı giderlerini düşünürsek sosyal alandan vazgeçmek zorunda kalıyoruz. G6:Toplumun statüye bakış açısı ve yapılan meslekteki sıfatıyla ona verilen değer düşük olması insanı yıpratıyor. Bırakmak istiyorum. Boşa kürek çekmek istemiyorum. G8:Ben devlet memuru standartları içinde olmak istemiyorum. Negatif duygular işimi gereğinden kötü yapma isteği yaratmıyor ama eski motivasyonum yok. Adalet anlayışım formal işleri sallama isteği uyandırıyor bende ama öğretmenlik performansım öğrenciden aldığım dönüt sebebiyle düşüyor, adalet algım sebebiyle değil. G1:Negatif hislerim artıyor ama işimi seviyorum bırakmayı hiç düşünmedim. Adalet algısı çok bireysel bir algı bence. Aynı kurumda ve koşullarda bile algı kişiden kişiye değişiyor. G8:İmkânım olsa farklı bir alanda farklı bir iş yapma isteği uyandırıyor. Öğretmenliği bırakma isteği uyandırıyor G7:Öğrenci üzerinden protesto etmem. İşimin gereğini yapmak isterim. Angarya olarak gördüğüm işleri yapmama isteğim oluyor. Çocukları çok seviyorum. Yaptığım işten haz alıyorum. Ben özelde de çalıştım onlar daha fazla çalışıyor. Para daha çok alıyor ama çok çalıştırıyorlar. Devlet memuruyuz. İş tanımımız, koşullarımız belli. İşimizi kaybetme riskimiz az. G9:İçinde bulunduğum koşullarda mutlu olduğum için yaptığım işin gereğini yapmak zorunda olduğumu düşünüyorum.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bireylerin işlerinden aldıkları tatmin, ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılama derecesine göre değişebilir. Adams'ın Eşitlik/Adalet Teorisine göre (1963), iş tatmini, kişinin algıladığı girdi-çıkıtı dengesine bağlıdır. Kişinin işi için yaptığı emeklerle elde ettiği değerler arasındaki denge önemlidir (Kılıç, 2016, s.193). Çalışmada öğretmenlerin adalet algılarını belirlemek üzere Adams'ın Eşitlik/Adalet Teorisi çerçevesinde birinci aşamada öğretmenlerin sahip oldukları girdilerle örgütten elde ettikleri çıktılar açısından bir inceleme yapılmıştır. İkinci aşamada öğretmenlerin sahip oldukları girdilere karşılık

elde ettikleri çıktılarla meslektaşlarının sahip oldukları girdileri ve elde ettikleri çıktıları karşılaştırarak algıladıkları adalet durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Üçüncü aşamada öğretmenlerin sahip oldukları girdilere karşılık elde ettikleri çıktılarla başka kurumlarda çalışan kişilerin sahip oldukları girdileri ve çıktıları karşılaştırarak algıladıkları adalet durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Son olarak Adams'ın Eşitlik/Adalet Teorisi çerçevesinde üç aşamadan her birinin sonunda algıladıkları adalet duygusu ile bağlantılı olarak işe ve örgüte yönelik tutumları incelenmiştir. Sonuç olarak

1. Katılımcılardan çoğunun, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda branşları ile ilgili etkili öğretim olanaklarına sahip olmadıkları, öğrencilerden olumlu motive edecek dönütler alamadıkları, hayal kırıklığı yaşama korkusuna sahip oldukları, algısına sahiptir. Öğretmenler hem yönetsel açıdan yeterli takdir görmediklerini hem de öğrenci başarısı ile ilgili dönütlerin kendilerini mutsuz ettiğini ifade etmektedir. İş görenlerin performans göstermelerinin hem dışsal hem de içsel olarak motive olmalarına bağlı olduğu görülmektedir (Aslan ve Doğan, 2020, s.299). Öğretmenler elde ettikleri ücretin ikinci derece önemli olsa bile çabalarının karşılığı olmadığı kanaatini taşımaktadır. Bu algıların sonucu olarak öğretmenler birinci olarak daha etkili ders planlaması dahilinde yaratıcı materyal ve etkinlikler kullanabilecekken imtina ettiklerini, bu olumsuz algıların isteksizlik ve yılgınlık hislerini ortaya çıkardığını, iş doyumlarının düşük olduğunu düşünmektedir. Kızıldaş (2017) da iş motivasyonunun verimli çalışmanın önemli bir boyutu olduğunu belirtmiştir. İkinci olarak öğretmenler her ne kadar sahip oldukları girdilerle elde ettikleri çıktıları karşılaştırdıklarında olumsuz algılara sahip olsalar da daha etkili öğretim plan ve uygulamalarından vazgeçmediklerini ve bu durumların performanslarına olumsuz yansımaya izin vermediklerini vurgulamaktadırlar. Ulutaş (2019) da "eşitlik hassasiyeti algısı" ile "maddi iş doyumunu" arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

2. Bulgulara göre, katılımcılar çalışma şartlarına ilişkin olumsuz algılara sahip olmalarına rağmen daha olumsuz şartlarla karşılaştıklarında şartlarını olumlama eğilimi göstermektedir. Katılımcılar okul yönetimlerinin kültür dersi öğretmenlerinin çalışma şartlarını iyileştirme yönünde yeterli çaba göstermediğini, yöneticilerin istenmeyen öğretmen davranışlarına karşı kişiden kişiye değişen yaklaşım sergileyebildiklerini vurgulamaktadırlar. Gün (2019) okulda adil yönetimin öğretmenlerde olumlu etkilerini "motivasyonda artış", "değer verilme algısı" ve "güvende olma algısı" olarak belirlemiştir. Katılımcılar öğretmen arkadaşlarının da işin gerekleri konusunda kolaycı davranmalarının kendilerini de olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Öğretmenler iş arkadaşlarının girdi/çıktı oranları ile kendi girdi/çıktı oranlarının eşit olması gerektiğini savunmaktadır (Kılıç, 2016, s.193). Topaloğlu ve Arastaman (2016)'ın belirttiği gibi iş görenler sadece yazılı, bireysel sözleşmelerle değil, psikolojik sözleşmelerle de örgütlerle aralarında bir bağ kurarlar. Bazı

öğretmenlerin yükselme olanaklarının bulunmamasının doyumsuzluk duygusu oluşturduğunu belirtmesi dikkat çekicidir. Katılımcı öğretmenlerin bazıları okullarında öğretmenler arasında farklı çaba ve performansın hakkaniyetle değerlendirilmediği, gösterilen çabanın nitelik ve nicelik olarak gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi için bir çaba olmadığı, cesaret kırıcı durumların söz konusu olabildiği, yönetimin başarı duygusu hissettirecek bir uygulama yapmadığı yönünde olumsuz görüşler dile getirmişlerdir. Kılıç (2016) tarafından yapılan araştırmada bazı öğretmenlerin kendi sarf ettikleri emeğin diğer arkadaşlarına göre daha çok olduğunu düşündükleri. Öğretmenlerin, kendilerinden daha az emek sarf eden arkadaşlarıyla aldıkları ücretin aynı olmasının iş motivasyonlarını ve performanslarını olumsuz etkilediğini düşündükleri bulunmuştur. Sökmen, Bilsel ve Erbil (2013) de çalışanların işletmelerin gereksinim duydukları kaynaklara erişim fırsatında eşitliği, değerlendirilmede objektif davranılmasını, örgütsel adaletin sağlanmasını önemsediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili performansta ücretin ikincil derecede önemli olduğuna vurgu yapması dikkat çekicidir. Alkış ve Güngörmez (2015) ise örgütsel adalet ile performans arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Genel olarak gösterilen çaba ile elde edilen ücretin adil olmadığı, elde edilen ücretin yetersiz olduğu, iş yükü ile orantılı bir ücret anlayışı bulunmadığı söylenebilir.

Bu algıların sonucu olarak katılımcı öğretmenlerin kendi girdileri ve elde ettikleri çıktıları ile öğretmen arkadaşlarının sahip oldukları girdileri ve çıktıları karşılaştırdıklarında iki önemli sonuca vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Bunlardan birincisi öğretmenler kolay ders işleme, işini kalitesini azaltma, “günü kurtarma” okulla ilgili etkinliklere katılma isteğinde azalma, yöneticilerle görüşmekten ve ilişki kurmaktan kaçınma, başka ilgi alanlarına yönelme, yılgınlık hissi, çabayı azaltma, çalışmada isteksizlik gibi duygulardan başka okula tayin isteme, işi bırakma isteği, iş değiştirme isteği ve emekli olarak işten ayrılma arzusu gibi duygu ve düşüncelere kapıldıklarını ifade etmişlerdir. Ulutaş (2019) iş görenlerin iş doyumunu arttıkça işten ayrılma eğilimlerinin azaldığını bulmuştur. Özgan ve Bozbayındır (2011) ise bütünde adil olmayan uygulamaların öğretmenlerin, performans, iş doyumunu, bağlılık, güven, motivasyon, moral, verim ve ilişkilerini olumsuz etkilediğini belirlemişlerdir. Akyavuz (2017) da okul yönetiminin adil davranmaması, tutarlı olmaması durumunda öğretmenlerin kuruma karşı güveninin azalacağını vurgulamıştır. İkinci önemli sonuç ise öğretmenlerin söz konusu olan insan yetiştirmek olduğu için tüm olumsuz duygu ve düşüncelerini bastırarak görevlerinin gerektirdiği insani ve profesyonel davranışları sergiledikleridir.

3. Öğretmenler kendilerini diğer mesleklerde (serbest) çalışan kişilerle karşılaştırdıklarında çalışma koşulları bakımından olumlu görüşlere sahip olduklarını; bu koşulların özel öğretim kurumları söz konusu olduğunda daha olumlu değerlendirildiğini ancak, diğer devlet memurları ile yapılan karşılaştırmada ise olumsuz görüşlere sahip olduklarını belirtmektedir. Öğretmenler, karşılaştırma

konusu edilen diğer devlet kurumları çalışanlarına göre eğitim çalışanlarına sağlanan sosyal yararların kurum çalışanlarına daha az kullandırıldığı, ek maddi faydaların yapılan ek işlerle ilişkilendirilmediği, maaşlarının daha az olduğu ve bürokratik işlemlerin zaman kaybına yol açtığı görüşündedir. Öğretmenlerin farklı devlet birimlerinde çalışan fakülte mezunları içinde ücretlerinin düşük olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin aldığı ücretlerin ülkenin geleceğini etkileme misyonu ve yaşam koşulları ile orantılı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, başka sektörler açısından yaptıkları karşılaştırmada aleyhlerine olarak algıladıkları denge hakkında durumu meşrulaştırma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Bazı öğretmenler diğer sektörlerde çalışan karşılaştırmaya konu ettikleri kişiler hakkında daha fazla ücret almalarının ya daha fazla çalışma ya da daha yüksek düzeyde öğrenim görme gibi kriterlerle anlamlandırmaya çalışmışlardır. Öğretmenler öğretmenlik kavramının toplumda yeterli saygınlık görmediği, kariyer olarak tanımlanma ve meslek olarak edinilme ile ilgili görüşlerin olumsuz olduğu kanaatini dile getirmişlerdir. Şeşen (2010)'in de belirttiği gibi örgütsel başarı ve etkililiğin artması için örgüt içerisinde adil sistemler oluşturulmazsa, çalışanların iş tatminleri olumsuz etkilenir ve uzun vadede tükenmelerine yol açar.

Bu algıların sonucu olarak katılımcı öğretmenlerin kendi girdileri ve elde ettikleri çıktılar ile öğretmenlik mesleği dışında bir meslekte çalışan kişilerin sahip oldukları girdileri ile çıktılarını karşılaştırdıklarında üzüntü duyma, görmezden gelme, gitme, bırakma duygu durumu, farklı bir işe yönelme isteği, boşa kürek çekme duygusu, isyan duygusu, ihtiyaçları karşılayamamak ve kişisel gelişime yatırım yapamama nedeniyle burukluk hissetme, toplumsal takdir görememekten dolayı tükenmişlik hissi, devlet memurluğundan ayrılma arzusu, ders planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında harcanması gereken çabadan kaçınma, öğretmenlik mesleğinden ayrılma niyeti, özel iş kurma isteği, emekli olarak çalışma yaşamını sonlandırma isteği ve olumsuzluklardan kaçınarak durumu kabullenme ve işinin gereğine odaklanarak görmezden gelme düşüncesinde oldukları anlaşılmaktadır. Uysal (2017) tarafından yapılan araştırmada örgütsel adaletin motivasyon ve işten ayrılma niyeti üzerinde etkisi bulunmuştur.

Bütünde değerlendirildiğinde örgütsel adalet algısının çeşitli örgütsel süreçler üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Bu çerçevede örneğin Polat ve Celep (2008), öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları göstermelerinde örgütsel adaletin ve örgütsel güvenin önemli etkisi olduğunu; Şeşen (2010) adalet algısı ve tükenmişlik davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu; Akyavuz (2017) örgütsel adaletin örgütsel güveni anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna varıldığını; Şahin ve Kavas (2016) ise öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının artmasının örgütsel bağlılık düzeylerinin artmasına neden olduğunu; Yazıcıoğlu ve Topaloğlu (2009) iş adalet duygusunun yüksekliğinin çalışanların örgütsel bağlılık düzeyini olumlu etkileyeceğini ve performanslarının yüksek olacağını,

çalışanların örgütsel bağlılıklarının artması ile örgüt amaçlarını daha fazla benimseyebileceklerini ve örgütle kendilerini özdeşleştirmelerinin mümkün olabileceğini vurgulamışlardır.

Çalışmada elde edilen bulgular ışığında aşağıda önerilen konuların öğretmenlerin adalet algısı ve dolayısıyla performansları, iş doyumları, örgütsel güven vb. çeşitli duygu, düşünce ve eylemleri itibarıyla yararlı sonuçlar doğurabileceği söylenebilir.

1. Yöneticilerin öğretmenlerin takdir görme ihtiyacını adil bir şekilde karşılamaya özen göstermesi önemlidir.
2. Öğretmenler ücretten elde ettikleri doyum boyutunu ikincil derecede önemsediklerini belirtse de ek maddi kazanç getirici faaliyetlerin öğretmenler arasında hakkaniyet duygusu yaratacak şekilde dağıtılması önemlidir.
3. Öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimleri ile ilgili daha kapsamlı dönüt alabilecekleri uygulamalara ihtiyaç vardır.
4. Yöneticilerin Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulları'nda görev yapan kültür dersi öğretmenlerinin çalışma şartları ile ilgili görüşleri çerçevesinde yeni uygulamalar hayata geçirilmelidir.
5. Yöneticilerin öğretmenlerin ders içi planlama, uygulama, ölçme ve değerlendirme boyutlarında denetlemesi ve öğretmenlere hem bireysel hem de zümre vb. grup düzeyinde dönüt vermesi önemlidir. Yöneticilerin öğretmenlerle birlikte çalışması gösterilen çabaları, öğretmenleri de tanıma fırsatı bularak, takdir etme bakımından adil davranabilmelerine sağlıklı bir zemin oluşturabilir.
6. Öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde sağlanan sosyal ve kültürel olanaklardan yararlanmayı önemsemektedir. Bu olanaklardan adil şekilde yararlandırılmanın öğretmenler üzerinde olumlu etkiler yapacağı anlaşılmaktadır.
7. Öğretmenlerin ücret karşılaştırmasında temel olarak öğrenim düzeyini vurguladıkları anlaşılmaktadır. Ücret politikasının ülke düzeyinde tüm tarafların kabul edeceği ölçütlerle belirlenmesi önemlidir. Maaş ve ek çabalarla elde edilen ücretler boyutunda adalet algısı yaratacak uygulamalar diğer kurumlarda olduğu gibi öğretmenlerin de işlerine odaklanabilmelerini sağlayabilecek güçlü bir gösterge niteliğindedir.

Kaynakça

- Adams, J. S. (1963). Toward an Understanding of Inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422-436.
- Adler, A. (1935). The Fundamental Views of Individual Psychology. *International Journal of Individual Psychology*, 1(1), 5-8.

- Akyavuz, E, K. (2017). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 805-831.
- Alkış , H. ve Güngörmez, E. (2015). Örgütsel Adalet Algısı İle Performans Arasındaki İlişki: Adıyaman İli Örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(21), 937-967.
- Al-Zawahreh, A. and Al-Madi, F. (2012). The Utility of Equity Theory in Enhancing Organizational Effectiveness. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*(46), 158-170.
- Armstrong, M. (2009). *Armstrong's handbook of human resource management practice*. 11th Edition. Philadelphia: Cogan Page.
- Aslan, M. ve Doğan, S. (2020). Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon ve Performans Etkileşimine Kuramsal Bir Bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Aydın, M. (2013a). *Eğitimde Örgütsel Davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, M. (2013b). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bayar, V. ve Bayar, S. A. (2015). Araştırma yaklaşımları. Turan, S. (Ed.). *Uygulamada Araştırma yöntemleri içinde* (s. 45-54). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2014). *Researchdesign. Qalitatative, Qantiative and Mixed Methods Approaches*. Lincoln: Sage Publications.
- Çevik Kılıç, D. B. (2016). Adams'ın Eşitlik Teorisi Bağlamında Müzik Öğretmenlerinin İş Tatminini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 193-236.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Malatya: Anı Yayıncılık.
- Disley, P., Hatton, C., and Dagnan, D. (2009). Applying equity theory to staff working with individuals with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(1), 55-66.
- Festinger, L. A. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press, California: Row, Peterson and Company.
- Gün, Z. (2019). Öğretmenlerin Okulda Adil Yönetime İlişkin Anlayışlarının İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kızıldaş, E. (2017). Kültürel Değerlere Göre Karanlık Lider Algısının Çalışan İş Performansı Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Latham, G. P. (2007). *Work motivation: History, theory, research, and practice*. California: Sage Publications, Inc.

- Önen, M. S. ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Birey ve Toplum*, 5(10), 43-63.
- Pritchard, R. D. and Ashwood, E. L. (2008). *Managing motivation: A manager's guide to diagnosing and improving motivation*. New York, NY: Routledge.
- Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(54), 307-331.
- Robbins, S.P. and Coulter, M. (2012) *Management*. Eleventh Edition. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Sökmen, A., Bilsel, M. A., ve Erbil, C. (2013). Örgütsel Adaletin Çalışan Motivasyonu ve Performansı Üzerindeki Etkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 43-62.
- Şahin, R., ve Kavas, E. (2016). Örgütsel Adalet İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesinde Öğretmenlere Yönelik Bir Araştırma: Bayat Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(14), 119-140.
- Şeker, S. E. (2014). Bilişim Sistemleri ve Eşitlik Teorisi (Equity Theory). *YBS Ansiklopedi*, 1(2), 1-4.
- Şeşen, H. (2010). Adalet Algısının Tükenmişliğe Etkisi: İş Tatmininin Aracı Değişken Rolünün Yapısal Eşitlik Modeli ile Testi. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 9(2), 67-90.
- Taymaz, H. (2011). *Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toksöz, S. (2021). Motivasyonun İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkisi: Beş Yıldızlı Oteller Üzerine Bir Uygulama . *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(41), 1-22.
- Topaloğlu, H., ve Arastaman, G. (2016). Örgütlerde Psikolojik Sözleşme Üzerine Kuramsal Bir Değerlendirme. *Ihlara Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(2), 25-36.
- Ulutaş, M. (2019). Eşitlik Hassasiyetinin İş görenlerin İş Doyumunu ve İşten Ayrılma Eğilimleri Üzerindeki Etkileri: Bişkek Yiyecek İçecek İşletmeleri Üzerine Bir Alan Araştırması. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(4), 552-562.
- Uysal, G. (2017). Otel İşletmelerinde Çalışan İşgörenlerin Örgütsel Adalet Algılarının Motivasyon ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcıoğlu, İ., ve Topaloğlu, I. G. (2009). Örgütsel Adalet ve Bağlılık İlişkisi: Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 3-16.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Problem: The aim of this study is, to understand the teachers' perceptions of justice regarding the organization they work according to Adams' "Equity Theory". In order to determine how these perceptions affect their attitudes towards work and organization according to the teachers' opinions the following questions were adressed:

- 1- What are the teachers' perceptions of their personal characteristics in terms of education, experience, talent, seniority, position, effort spent for the job, communication skills and technical skills in the school they work in?
- 2- What are the teachers' views on a) their perceptions of the pay, title, working conditions, appreciation, job satisfaction, and outputs they work in, and b) how these perceptions affect their attitudes towards work and the organization?
- 3- What are the teachers' views on a) their perceptions of themselves with another friend in school, about wages, titles, working conditions, appreciation, and job satisfaction outcomes, and b) how these perceptions affect their attitudes towards work and the organization?
- 4- What are the teachers' views on a) their perceptions of wages, title, working conditions, appreciation, and job satisfaction outcomes by comparing themselves with a friend in similar conditions outside the teaching profession, and b) how these perceptions affect their attitudes towards work and the organization?

Method: This study was designed in the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of nine teachers working in five official Vocational and Technical Secondary Education Institutions affiliated to the Ministry of National Education in the 5 central districts of Antalya, in the 2021-2022 academic year. Maximum variation sampling was used to determine the study group. A semi-structured interview form was used to collect data. NVIVO 12 qualitative research package program was used in the analysis of the data. Descriptive and content analysis was performed in the analysis of the data.

Findings: When the participant teachers compare their own inputs and outputs with the inputs and outputs of those working in a profession other than the teaching profession, the emotional state of being sad, ignoring, leaving, quitting, the desire to turn to a different job, the feeling of being wasted, the rebellion. feeling of resentment due to not being able to meet the needs and investing in personal development, feeling of burnout due to not being appreciated by the public, desire to leave the civil service, avoidance of effort in lesson planning, implementation and evaluation dimensions, intention to leave the teaching profession, desire to start a private business, and finally, they have the thought

of accepting the situation by avoiding negativities and ignoring it by focusing on the necessity of their job.

As a result of the research, it is concluded that the teachers get their personal characteristics from the organization in return for their individual efforts, compare themselves with their friends working in the same conditions in the organization, with another friend working outside the organization, and develop work-oriented behaviors by reaching a conclusion emotionally. According to the results obtained in the research, as a result of the comparisons made by the teachers, it was seen that they mainly had perceptions that would negatively affect their motivation. Therefore, when the results obtained in this research and previous studies are evaluated, it can be said that Adams's Equity Theory offers a useful perspective in understanding teachers' job satisfaction, feelings of justice, and job motivations.

ETİK BEYAN: " Mesleki Ve Teknik Ortaöğretim Okulları”Nda Görev Yapan Kültür Dersleri Öğretmenlerinin Örgütlerine İlişkin Adalet Algılarının Adams’ın “Adalet Kuramı’na Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Akdeniz Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’ndan 06.04.2021 tarih ve 155 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. "

OKUL ÖNCESİ ÖĞRENME ORTAMLARININ ÇOCUK VE ÖĞRETMEN PERSPEKTİFİNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ¹

EVALUATION OF PRE-SCHOOL PERIOD LEARNING ENVIRONMENTS FROM THE PERSPECTIVES OF CHILDREN AND TEACHERS

Mine Canan DURMUŞOĞLU²

Büşra ÇELİKEL³

Zehra BİLGEN⁴

Başvuru Tarihi: 25.09.2021 Yayına Kabul Tarihi: 01.11.2022 DOI: 10.21764/maeuefd.1000695

(Araştırma Makalesi)

Özet: Okul öncesi dönem çocukların ve öğretmenlerin öğrenme ortamlarına ilişkin değerlendirmelerini incelemek amacıyla yürütülen bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Çalışma grubu, ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen, 48-72 aylık 12 çocuktan ve 17 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş demografik bilgi formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, mevcut ve hayal edilen öğrenme ortamları betimlenirken; çocukların mekân ve materyallerden bahsettikleri, öğretmenlerin ise ortam, materyal ve öğretim konularına değindikleri bulunmuştur. Çocukların okul içinde sırası ile en çok sınıf, atölye ve öğrenme merkezlerinde; okul dışında ise çoğunlukla park, ev ve doğada etkinlik yapmayı tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin alternatif öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibi olukları ve doğa temelli öğrenmeyi destekledikleri de elde edilen sonuçlar arasındadır. Bu sonuçlar ışığında, okul öncesi öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde çocukların ilgileri, ihtiyaçları, fikirleri ve hayalleri göz önünde bulundurularak mevcut öğrenme ortamlarında düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Okul öncesi eğitim, çocuk, öğrenme ortamı, alternatif öğrenme ortamı, hayal edilen öğrenme ortamı*

Abstract: This study, which was conducted to examine the evaluations of preschool children and teachers about learning environments, was designed in the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods. The study group consists of 12 children aged 48-72 months and 17 preschool teachers selected by criterion sampling method. Demographic information forms and semi-structured interview forms developed by the researchers were used as data collection tools. The collected data were analyzed by content analysis method. As a result of the research, while describing the existing and imagined learning environments; it was found that the children talked about the place and materials, and the teachers mentioned the environment, materials, and learning. It was seen that children mostly preferred doing activities in classrooms, ateliers and learning centers respectively when they are at school and outside the school, they mostly preferred doing activities in parks, at homes and in nature. Additionally, it has been concluded that teachers have knowledge of alternative learning environments and support nature-based learning. In the light of these results, it is suggested that arrangements should be made in the existing learning environments, considering the interests, needs, ideas and dreams of children in the organization of pre-school learning environments.

Keywords: *Preschool education, child, learning environment, alternative learning environment, imagined learning environment*

¹ Bu çalışma, 25-27 Mart 2021 tarihinde gerçekleştirilen VIII. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, sendogdu@hacettepe.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6777-9117

³ Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, busracelikel93@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2218-5600

⁴ Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, zehragunduz@comu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4146-3090

.Giriş

Her çocuk kaliteli bir eğitim öğretim sürecine katılmayı hak etmektedir. Eğitim öğretim sürecinin kalitesini belirleyen en temel unsurlardan biri ise nitelikli öğrenme ortamlarıdır (UNICEF, 2000). Öğrenme ortamları sadece sınıflarla sınırlı olmayan, kişiler arası iletişimin ve eğitimsel etkinliklerin olduğu tüm ortamlardır (Kıldan, 2007). Öğrenme ortamları personel, fiziksel mekân, donanım, eğitim materyalleri ve özel düzenlemeleri içeren dinamik bir yapıdır (Arslan Karaküçük, 2008). Bu ortamlar iç ve dış mekânlarda düzenlenebilmektedir. Bu ortamların nitelikli olması hem çocukların davranışlarını olumlu etkilemekte hem de eğitim öğretim sürecinin verimliliğini artırmaktadır (Arslan Karaküçük, 2008; Özkubat, 2014). Öğrenme ortamlarının niteliği, okul öncesi dönem çocukların gelişimi ve öğrenmesi için büyük önem taşımaktadır. Gelişmenin ve öğrenmenin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde çocuklar, içerisinde buldukları ortamın özelliklerinden oldukça hızlı etkilenmektedir (Güleş & Erişen, 2013; Maxwell, 2007). Oyun ve öğrenmenin önemli olduğu bu dönemde çocukların içinde buldukları öğrenme ortamlarının, onların sağlıklı büyümelerine imkân veren ve gelişimlerini destekleyen ortamlar olarak tasarlanması gerekmektedir (Arslan Karaküçük, 2008).

Okul öncesi dönemde çocuklar, duyarlarını kullanarak buldukları ortamı keşfetmekte, anlamlandırmakta ve bu sayede öğrenerek gelişmektedir (Çukur & Güller Delice, 2011). Nitelikli öğrenme ortamları çocukların, yaratıcılıklarını (Besançon & Lubart, 2008; Fleith, 2000), bilişsel gelişimlerini (Tietze & ark., 1999; Melhuish & ark., 2008; Sirin, 2005; Sylva & ark., 2006; Taylor & ark., 2004), dil gelişimlerini (Fernald, & ark., 2013; Hoff, 2003; Kuhl, 2011; NICHD Early Child Care Research Network, 2003; Sylva & ark., 2006), sosyal duygusal gelişimlerini (Mohamed & Marzouk, 2016) ve öz yeterliliklerini (Arseven, 2016) olumlu yönde etkilemektedir.

Çocuklar üzerinde önemli etkileri bulunan öğrenme ortamları, okul öncesi eğitim kurumlarında geçmişten günümüze, farklı alternatif yaklaşımlar temel alınarak düzenlenebilmektedir. Örneğin; Montessori yaklaşımında öğrenme ortamları, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına önem veren, çocukları merkeze alan, düzenin ön planda tutulduğu ortamlardır (Yaşar Ekici, 2015). Bu ortamlarda, oyuncaklar yerine gerçek materyaller kullanılmakta, çocukların bağımsızlığı desteklenmektedir (Akyol & Oğuz, 2006). Reggio Emilia yaklaşımında öğrenme ortamları, çocukların öğrenmelerinin temelini oluşturan üçüncü öğretmen olarak kabul edilmektedir. Bu ortamlarda doğal materyaller, aynalar ve dinlendirici renkler tercih edilmektedir (Sumeli, 2015). High Scope yaklaşımında

öğrenme ortamları, çocukların seçim yapmalarına ve karar verme sürecine katılmalarına fırsat tanıyacak şekilde düzenlenmektedir. Bu öğrenme ortamlarında, çocukların ilgilerine göre öğrenme merkezlerinde temel deneyimleri kazanmaları yolu ile gelişimleri desteklenmektedir (Bilaloğlu, 2004). Waldorf yaklaşımını benimseyen öğrenme ortamlarında ise, özellikle doğal materyallerin kullanılmasına önem verilmekte, okul öncesi eğitimde akademik bilgi ve rekabet yerine sanat ön plana çıkarılarak çocuklar desteklenmektedir (Bayhan & Bencik, 2008).

Okul öncesi öğrenme ortamlarının, hangi yaklaşımı temel alırsa alsın, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim alanlarını desteklemek, yaratıcılıklarını artırmak ve gerekli bilgileri öğrenmelerini sağlamak için zengin uyarıcılarla, çocukların gelişimlerine uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Babaroğlu, 2018; Çukur & Güller Delice, 2011). Bu ortamların, çocukların gelişimine uygun ve onlara sosyalleşme fırsatı sunacak şekilde düzenlenmesinde okul öncesi öğretmenlerine çeşitli görevler düşmektedir. Öğretmenler öğrenmeye elverişli, farklı öğrenme fırsatları sunan, çocukların kendi kendilerini kontrol etmelerini, özgür olmalarını sağlayan ve hedeflenen kazanımlara yönelik güvenli öğrenme ortamları oluşturmalarıdır (Cohen & ark., 2010). Çocukların gelişimleri göz önünde bulundurularak hazırlanan nitelikli öğrenme ortamlarında alanında başarılı öğretmenlerin verdiği eğitim okul öncesi eğitim sürecinin kaliteli olmasını sağlamaktadır (Güleş & Erişen, 2013).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğrenme ortamları çocukların davranışlarını, motivasyonlarını, duygularını ve düşüncelerini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Öğrenme ortamlarının çocuklar üzerindeki etkisinin olumlu olması için gelişime uygun ve nitelikli olması gerekmektedir (Dönmez, 2008). Nitelikli öğrenme ortamları, okul öncesi dönem çocukların gelişimlerini ilerletmekte, yaratıcı becerilerinin artmasını desteklemektedir (Anders & ark., 2012; Besançon & Lubart, 2008). Öğrenme ortamlarının nitelikli olması için, çocukların ilgi, ihtiyaç ve estetik tercihlerine uygun olmasına ve yaratıcılığı ön plana çıkarmasına dikkat edilmelidir (Ghaziani, 2010; Ural & Ramazan, 2007). Öğrenme ortamları çocuklar için olsa da bu ortamları yetişkinler tasarlayıp düzenlemektedir. Bu durum öğrenme ortamlarının nitelikleriyle çocukların ilgi ve ihtiyaçları arasında farklılıklar çıkmasına neden olmaktadır (Babaroğlu, 2018). Öğretmenlerin öğrenme ortamlarını düzenlerken,

çocuğu merkeze almaları ve okul öncesi eğitim programının hedeflerini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Cohen & ark., 2010). Çocukların, eğitim sürecine katılımlarını artırmak için öğrenme ortamlarının iyileştirilmesine yönelik hayallerine dair çok az şey bilinmekle birlikte, ortam tasarımı konusunda çocuklara nadiren danışılmaktadır (Ghaziani, 2010). Bu bağlamda okul öncesi öğrenme ortamlarının nitelikli bir şekilde tasarlanması için, çocukların ve öğretmenlerin bu ortamlara yönelik hayallerini değerlendirmek ve mevcut ile hayal edilen öğrenme ortamlarını incelemek önemli görülmektedir. Öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi, eğitim sürecinin daha verimli olması için neler gerektiğini ve bu ortamlarda iyileştirilmesi gereken durumların neler olduğunu belirlemeyi sağlaması açısından önemlidir (Brenneman, 2011). Bu bağlamda çalışmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden 48-72 aylık çocukların ve öğretmenlerinin mevcut ve hayallerindeki öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde;

1. Çocukların mevcut öğrenme ortamları ve hayal ettikleri öğrenme ortamlarının nasıl olduğu, okul içinde ve okul dışında etkinlik yapmayı sevindikleri yerlerin neler olduğu,
2. Öğretmenlerin nitelikli öğrenme ortamlarına, mevcut olan ve hayallerinde yer alan öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin neler olduğu,
3. Öğretmenlerin sınıf dışı ve okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin neler olduğu,
4. Öğretmenlerin alternatif ve doğa temelli farklı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorularına cevap aranmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Olgubilim deseni; algı, kavram, durum vb. gibi araştırılmak istenilen bir olguya odaklanılarak, bu olgunun tasvir edilmesi ve açıklanmasıdır. Araştırılan olguya ilişkin yaşantıları ve düşünceleri ortaya koymak için, araştırmacılar odaklandıkları olguları deneyimleyen ve yansıtabilen veri kaynaklarıyla çalışmaktadır. Olgubilim araştırmaları, incelenen olguyu detaylı şekilde tanımayı ve anlamayı sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Olgubilim deseni bu araştırmada, okul öncesi

dönem çocukların ve öğretmenlerinin öğrenme ortamlarına yönelik düşüncelerini ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen 48-72 aylık 6 kız, 6 erkek olmak üzere okul öncesi eğitime devam eden 12 çocuk ve 17 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme, örneklem seçiminde belirlenen kriterlere uygun birimler ile çalışılmasıdır (Büyüköztürk & ark., 2014). Bu çalışmada, farklı türlerdeki okul öncesi eğitim kurumlarını kapsayabilmek amacıyla çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin ve çocukların, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında, ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında ve farklı özelliklerdeki kreşlerde (kurum kreşleri ve özel okullar) eğitim öğretim sürecine katılmaları ölçüt alınmıştır. Çalışma grubundaki çocuklara ilişkin özellikler Tablo 1'de, öğretmenlere ilişkin özellikler ise Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 1

Çocuklara İlişkin Özellikler

Çocuğun Kodu	Cinsiyeti	Yaşı	Devam Ettiği Kurum Türü	Kurumun Benimsediği Alternatif Eğitim Yaklaşımı/Modeli	Daha Önce Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumu
Ç1	Kız	66-72 ay	Kuruma bağlı kreş	-	2 yıldan fazla
Ç2	Kız	54-60 ay	Kuruma bağlı kreş	-	1 yıldan fazla
Ç3	Kız	48-54 ay	Özel okul	-	6 ay-1 yıl arası
Ç4	Kız	48-54 ay	Özel okul	-	6 ay-1 yıl arası
Ç5	Kız	54-60 ay	Kuruma bağlı kreş	-	1 yıldan fazla
Ç6	Kız	66-72 ay	Özel okul	-	2 yıl
Ç7	Erkek	60-66 ay	Kuruma bağlı kreş	-	6 ay-1 yıl Arası
Ç8	Erkek	60-66 ay	Kuruma bağlı kreş	-	2 yıldan fazla
Ç9	Erkek	66-72 ay	Kuruma bağlı kreş	-	2 yıldan fazla
Ç10	Erkek	66-72 ay	Bağımsız anaokulu	Montessori	2 yıldan fazla
Ç11	Erkek	66-72 ay	Bağımsız anaokulu	Montessori	6 ay-1 yıl arası
Ç12	Erkek	66-72 ay	MEB'e bağlı anasınıfı	-	6 ay- 1 yıl arası

Çocuklara ilişkin özellikler incelendiğinde, çalışmaya 6 kız, 6 erkek çocuğun katıldığı görülmektedir. Çocukların yaş grupları ise 6 çocuk 66-72 ay, 2 çocuk 60-66 ay, 2 çocuk 54-60 ay ve son olarak 2 çocuk ise 48-54 ay şeklindedir. Katılımcı çocukların eğitim gördükleri okullara bakıldığında, 6 çocuğun kuruma bağlı kreşte, 2 çocuğun MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında, 2 çocuğun özel okulda ve son olarak 1 çocuğun MEB'e bağlı anasınıfında eğitim almakta olduğu görülmektedir. Okulların alternatif eğitim modelini benimseme durumlarına bakıldığında ise sadece iki okulun Montessori modelini benimsediği bilgisine ulaşılmaktadır. Son olarak araştırmaya katılan 12 çocuğun tamamı daha öncesinde farklı yıl aralıklarında olmak üzere okul öncesi eğitimi almıştır.

Tablo 2

Öğretmenlere İlişkin Özellikler

Öğretmen Kodu	Çalışma Yılı	Mezun Durumu	Çalıştığı kurum	Benimsenen Alternatif Eğitim Modeli	Çalışılmakta olan Yaş Grubu
Ö1	1-5 yıl	Lisans	Özel okul	Yok	48-60 ay
Ö2	1-5 yıl	Lisans	Kuruma bağlı kreş	Yok	48-60 ay
Ö3	16-20 yıl	Lisansüstü	Kuruma bağlı kreş	Yok	48-60 ay
Ö4	6-10 yıl	Lisansüstü	Kuruma bağlı kreş	Yok	61-72 ay
Ö5	11-15 yıl	Lisans	Bağımsız anaokulu	Yok	61-72 ay
Ö6	1-5 yıl	Lisans	Kuruma bağlı kreş	Yok	48-60 ay
Ö7	11-15 yıl	Lisans	MEB'e bağlı anasınıfı	Yok	48-72 ay
Ö8	6-10 yıl	Lisansüstü	MEB'e bağlı anasınıfı	Yok	48-72 ay
Ö9	6-10 yıl	Lisans	MEB'e bağlı anasınıfı	Yok	48-60 ay
Ö10	6-10 yıl	Lisansüstü	Bağımsız anaokulu	Montessori	61-72 ay
Ö11	11-15 yıl	Lisans	Bağımsız anaokulu	Yok	48-60 ay
Ö12	6-10 yıl	Yüksek lisans yapıyor	MEB'e bağlı anasınıfı	Yok	48-60 ay
Ö13	6-10 yıl	Lisans	MEB'e bağlı anasınıfı	Yok	48-60 ay
Ö14	1-5 yıl	Yüksek lisans yapıyor	MEB'e bağlı anasınıfı	Yok	48-60 ay

Ö15	6-10 yıl	Lisans	MEB'e bağlı anasınıfı	Yok	61-72 ay
Ö16	1-5 yıl	Lisans	Özel okul	PYP	48-60 ay
Ö17	1-5 yıl	Lisans	MEB'e bağlı anasınıfı	Yok	61-72 ay

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin özellikler incelenmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunudur ve mesleki tecrübeleri 1 ile 20 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerden 8’i MEB’e bağlı anasınıflarında, 4’ü kuruma bağlı kreşlerde, 3’ü MEB’e bağlı bağımsız anaokullarında ve 2’si özel okullarda çalışmaktadır. Bu okullar içerisinde birer okulda alternatif eğitim modellerinden Montessori ve PYP modelleri benimsenmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların yaş grupları ise 48-60 aylık ve 61-72 aylık olmak üzere değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine başlamadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu’ndan gerekli izin alınmış ve araştırma etik kurallara uygun olarak yapılmıştır. Veri toplama sürecinde, öğretmenlere ve çocukların velilerine öncelikle çalışma hakkında bilgi verilmiş ve yalnızca çalışmaya katılmayı onaylayarak gönüllü katılım formunu imzalayan katılımcılarla görüşme yapılmıştır. Ayrıca velilerinden çalışmaya katılma onayı alınan çocuklara da yapılacak görüşme sırasında yeni bilgiler öğrenilen ortamlar/yerler hakkında konuşulacağı konusunda bilgi verilerek görüşmeye istekli olan çocuklarla görüşülmüştür. Veriler yüz yüze veya uygun bir çevrimiçi program aracılığıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Gönüllü katılım formu çevrimiçi program üzerinden görüşülen öğretmenlere ve çocukların velilerine elektronik posta yoluyla iletilmiş, imzalanan formlar taratılmış şekilde alınmıştır. Araştırmaya katılan çocuklar Ç1, Ç2, Ç3.....Ç12 şeklinde kodlanırken; öğretmenler ise Ö1, Ö2, Ö3... Ö17 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında 48-72 aylık okul öncesi dönem çocukları ve okul öncesi öğretmenleri için araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen aşağıdaki formlar kullanılmıştır:

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların özelliklerine yönelik bilgi formu. Bu form, çocukların cinsiyet, yaş, devam ettiği kurum türü, devam ettiği kurumun varsa benimsediği alternatif eğitim modeli ve okul öncesi eğitime devam etme süresine ilişkin bilgileri içermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin özelliklerine yönelik bilgi formu. Bu form, öğretmenlerin çalışma yılı, mezuniyet durumu, çalıştığı kurum türü, çalıştığı kurumun varsa benimsediği alternatif eğitim modeli ve eğitim verdiği çocukların yaş grubu bilgilerini içermektedir.

Okul öncesi dönem öğrenme ortamlarına ilişkin yarı yapılandırılmış çocuk görüşme formu. Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan formun ilk hâli okul öncesi eğitimi bölümünde öğretim üyesi olan, sınıf ve okul dışı öğrenme ortamları alanında ilgili çalışmalar yapmış üç farklı uzman görüşüne sunulmuştur. Ardından soruların işlerliğini görebilmek için beş çocuk ile pilot çalışma yapılmıştır. Soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, verilen yanıtların soruların cevabını içerip içermediğini belirlemek amacıyla üç alan uzmanı pilot çalışma sonuçlarını incelemiştir. Görüşme soruları pilot uygulamalar ve uzman görüşleri göz önünde bulundurularak revize edilmiştir. Okul öncesi dönem çocukların mevcut öğrenme ortamlarının niteliklerini betimlemelerini ve hayallerindeki öğrenme ortamlarına dair görüşlerini ele almak amacıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hâlinde 11 soru yer almaktadır. Görüşme süresi yaklaşık 15 dakikadır.

Okul öncesi dönem öğrenme ortamlarına ilişkin yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu. Form okul öncesi öğretmenlerin gözünden öğrenme ortamlarının ve onların hayallerindeki öğrenme ortamlarının niteliklerini ortaya koymak amacıyla oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan formun ilk hâli çocuk görüşme formunun gönderildiği aynı uzmanlara gönderilmiştir. Sonrasında soruların işlerliğini ölçebilmek için üç öğretmenle pilot çalışma yapılmıştır. Soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, verilen yanıtların soruların cevabını içerip içermediğini belirlemek amacıyla üç alan uzmanı pilot çalışma sonuçlarını incelemiştir. Görüşme soruları pilot uygulamalar ve uzman görüşleri göz önünde bulundurularak revize edilmiştir. Revize edilen formun son hâli 12 sorudan oluşmaktadır. Görüşme süresi yaklaşık 25 dakikadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen kodları belirli kategoriler ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılabilir bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Mayring, 2004). Elde edilen verilerde, kod sayımı, frekans ve kod ile kategorilere yer verilmiştir. Kod ve kategori oluşturulurken araştırmacılar tarafından uygulayıcılar arası güvenilirliğe başvurulmuştur. Uygulayıcılar arası güvenilirliğin sağlanmasında, iki farklı araştırmacının aynı veriler üzerinden kodlama yaparak tanımlama yapması, yapılan tanımların daha güvenilir olmasını sağlamaktadır. Uygulayıcılar arası görüş birliğinin 0,80'in üzerinde olması gerekmektedir (Huberman & Miles, 2002). Bunun için Huberman ve Miles'in (2002) kodlayıcılar arası görüş birliği formülü kullanılmış ve uygulayıcılar arası güvenilirlik 0,94 bulunmuştur.

Bulgular ve Yorum

Çocukların Görüşlerine Yönelik Bulgular

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların mevcut ve hayal ettikleri öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Mevcut Öğrenme Ortamları ve Hayal Ettikleri Öğrenme Ortamları

Kategori	Mevcut Öğrenme Ortamı		Hayal Edilen Öğrenme Ortamı	
	Kodlar	<i>f</i>	Kodlar	<i>f</i>
Mekân	Okul	8	Okul	6
	Sınıf	7	Atölyeler	6
	Spor salonu	3	Sınıf	3
	Sanat sınıfı	2	Diğer okul bölümleri	3
	Oyun odası	2	Ev	2
	Satranç sınıfı	2	Hayali bir şehir	2
	Etkinlik sınıfı	2	Güzel bir yer	2
	Yemekhane	2	Mobilyalı Bir Yer	2
	Depo	2	Eğlenceli Bir Yer	1
	Tiyatro salonu	1	Gökyüzü	1
	Park	1	Bahçe	1

	Tuvalet	1	Havuz	1
			Top havuzu	1
			Var olandan başka istememek	1
Materyal	Yapı inşa oyuncakları	8	Daha fazla oyuncak	3
	Sanat etkinliği materyalleri	7	Kitap	3
	Dramatik oyun oyuncakları	6	Dramatik oyun oyuncakları	3
	Kitap	3	Yapı inşa oyuncakları	1
	Yazmaya hazırlık materyalleri	2	Dikkat oyunları	1
	Dikkat oyunları	2	Daha güzel oyuncaklar	1
	Hareket etkinliği materyalleri	2	Top	1
	Diğer oyuncaklar	2	Tablet	1
	Diğer materyaller	2	Unicornlu oyuncak	1
			Var olandan başka istememek	1

Okul öncesi dönem çocuklarının mevcut ve hayal ettikleri öğrenme ortamlarına ilişkin ifadeleri “mekân” ve “materyal” olarak kategorilendirilmiştir. Mevcut öğrenme ortamlarını nitelendirirken “mekân” kategorisine bağlı olarak çocuklardan 8’inin “okul” koduna ve 7’sinin de “sınıf” koduna ilişkin yanıtlar verdiği Tablo 3’te görülmektedir. Ç9’un yeni bilgiler öğrendiğini belirttiği sınıf kategorisindeki görüşü şöyledir:

“...Bizim sınıfta. Çok güzel bir yer. Oyuncaklar var. Yeni bilgiler öğreniyoruz orada...”
(Ç9)

Okul ve sınıf kodlarının ardından çocuklar “Nerede öğrenirsin, yeni bilgiler edinirsin?” sorusuna cevap olarak “spor salonu” ve “sanat”, “oyun”, “tiyatro” gibi farklı etkinliklerin yapıldığı ortamlardan söz etmişlerdir. Çocuklardan sadece birkaçı mevcut öğrenme ortamını nitelendirirken “yemekhane”, “depo” ve “tuvalet” gibi genel alanlara ilişkin yanıtlara yer vermişlerdir. Çocuklar hayallerinde yer alan öğrenme ortamını nitelendirirken; 6 çocuk “okul”, 6 çocuk “atölye”, 3 çocuk “sınıf” ve 3 çocuk “okulun diğer bölümleri” kodlarına ilişkin ifadeler kullanmış, okuldan bağımsız olarak ise 2 çocuk “ev” ve 2 çocuk “mobilyalı bir yer” ifadelerini kullanmışlardır. Bunun dışında hayalindeki öğrenme ortamını “hayali bir şehir” ve “güzel bir yer” olarak ifade eden çocuklar da yer almaktadır. Bu kategorideki çocuk görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

“...Immm... robotlar şehrinde...” (Ç9)

“...Güzel bir yerde öğrenmek isterim. Böyle koltuklu bir sınıf olursa. Böyle mutfaklı (oyuncak mutfak), dolaplı olursa. Görsel sanatlar sınıfı gibi, çok güzel pullar var. Pulların çok olduğu bir yerde...” (Ç2)

Çocukların mevcut öğrenme ortamlarında yer alan materyallere ilişkin ifadelerinde, 8 çocuk “yapı inşa materyalleri”, 7 çocuk “sanat etkinliği materyalleri”, 6 çocuk “dramatik oyun oyuncakları” ve 3 çocuk “kitap” kodlarına ilişkin yanıtlar vermişlerdir. Çocuklardan iki tanesi “yazmaya hazırlık”, ikisi “dikkat” ve ikisi “hareket etkinliği” oyuncak ve materyallerine ilişkin ifadelere yer vermiştir. Çocukların hayali öğrenme ortamlarında yer almasını istedikleri materyal ve oyuncaklara bakıldığında ise çocuklardan üçü “daha fazla oyuncak”, üçü “kitap” ve üçü “dramatik oyun oyuncakları” kodlarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu kategorideki çocuk görüşlerinden biri aşağıda yer almaktadır:

“...Daha çok evcilik oyuncakları ve oyuncak evler isterim. Bazen paylaşmakta zorlanıyoruz...” (Ç4)

Bu kodların dışında çocukların hayallerinde “yapı inşa oyuncakları”, “dikkat oyunları”, daha güzel oyuncaklar”, “top”, “tablet”, “unicornlu oyuncak” gibi oyuncak ve materyalleri de istedikleri görülmektedir. Sadece bir çocuk var olan öğrenme ortamı ve materyallerden başkasını istememektedir. Ç3 bu kategorideki görüşünü şu şekilde ifade etmektedir:

“Okulumuzdaki yerleri seviyorum, başka bir yer istemiyorum.” (Ç3)

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların okulda ve okul dışında etkinlik yapmayı sevdiği yerlere ilişkin görüşlerine Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4

Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Okulda ve Okul Dışında Etkinlik Yapmayı Sevdikleri Yerler

Kategori	Okulda Etkinlik Yapmayı Sevdiği Yerler		Okul Dışında Etkinlik Yapmayı Sevdiği Yerler	
	Kodlar	f	Kodlar	f
Mekân	Sınıf	7	Park	7
	Atölyeler	4	Ev	4
	Dramatik oyun merkezi	3	Doğa	2
	Kitap merkezi	3	Hayali bir şehir	1
	Ortak alan	2		
	Blok merkezi	1		
	Sanat merkezi	1		

Tablo 4’te çocukların okulda etkinlik yapmayı en çok sevdiği yerler içerisinde ilk sırada “sınıf” kodunun yer aldığı görülmektedir. Ç6’nın bu konudaki görüşü şu şekildedir:

“Sınıfımda çünkü sınıfım daha geniş. Bir de ortak alanda. Ortak alan çok büyük bir yer. Evin daha büyüğü. Ortak alanda bazen küçük bir oda var oradan oyuncakları getirip oynayabiliyorum. Orada istediğimiz zaman kitap okuyabiliyoruz. İsteddiğimiz zaman masa var, koltuk var yuvarlak oraya oturup masada resim çizebiliyoruz. Orada bir duvar var, duvardaki resimlere bakarak çiziyoruz. Orada hayvanları, istediğinizi çizin diyor öğretmen. Ben de oradaki pandayı çiziyorum. O en kolayı çünkü.” (Ç6)

Sınıf kodunu takiben 4 çocuk etkinlik yapmayı sevdiği yer olarak “atölyeler”i belirtirken, diğer çocuklar farklı öğrenme merkezlerini etkinlik yapmaktan hoşlandıkları yerler olarak belirtmiştir. Okul dışında çocukların etkinlik yapmayı sevdiği yerler incelendiğinde ise, 7 çocuk “park” ta, 4 çocuk “ev” ortamında etkinlik yapmaktan hoşlandığını ifade etmiştir. Bu ortamların dışında çocukların okul dışında etkinlik yapmayı sevdikleri yerlere ilişkin ifadelerinde “doğa” ve “hayali şehir” kodlarına da yer verilmiştir. Aşağıda bu kategori kapsamında Ç4’ün görüşüne yer verilmektedir:

“Bizim büyük bahçedeki parkta sıcak havalar olunca oynamayı seviyorum.” (Ç4)

Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Nitelikli öğrenme ortamlarına ilişkin öğretmen görüşlerine Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Nitelikli Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Ortam	Çocuğa görelilik	13
	Ortamın niteliği	11
	Ortamda bulunan öğeler	6
Materyal	Materyalin niteliği	7
	Materyalin etkisi	3
Öğrenme	Öğrenme merkezleri	5
	Öğretmen yeterliliği	4
	Öğrenme	3
	Değerlendirme	2

Öğretmenler nitelikli öğrenme ortamlarını tanımlarken, “ortam”, “materyal” ve “öğrenme” kategorilerine ilişkin görüşler bildirmişlerdir. Ortam kategorisinde 13 öğretmenin “çocuğa görelilik”, 11 öğretmenin “ortamın niteliği” ve 6 öğretmenin “ortamda bulunan öğeler” temalarına ilişkin yanıtlar verdiği görülmüştür. Materyal kategorisinde 7 öğretmenin “materyal niteliği” ve 3 öğretmenin “materyalin etkisi” koduna ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Ö12’nin bu konudaki görüşü aşağıda yer almaktadır:

“Çok fazla materyal ve oyuncak olmasına gerek yok, çocukların yaratıcılıkları bi yerde kısıtlanıyor.” (Ö12)

Öğrenme kategorisinde 5 öğretmenin “öğrenme merkezleri”, 4 öğretmenin “öğretmen yeterliliği”, 3 öğretmenin “öğrenme” ve 2 öğretmenin ise “değerlendirme” kodlarına ilişkin görüşlerine rastlanmıştır.

Öğretmenlerin mevcut ve hayallerindeki öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerine Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Mevcut Öğrenme Ortamları ile Hayallerindeki Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Mevcut Öğrenme Ortamı Kodlar	<i>f</i>	Hayallerindeki Öğrenme Ortamı Kodlar	<i>f</i>
Ortam	Ortamın niteliği	12	Sınıf içi ortam	14
	Ortamdaki mobilyalar	10	Sınıf dışı ortam	12
	Sınıf dışı ortam	9	Çocuğa görelik	10
	Çocuğa görelik	4	Ortamın genel niteliği	5
Materyal	Bulunan materyaller	8	Materyallerin niteliği	10
	Materyallerin özellikleri	6		
Eğitim Programı	Eğitim planı	1	Öğrenme	2
	Etkinlikler	1		

Okul öncesi öğretmenlerinin mevcut ve hayal ettikleri öğrenme ortamlarına ilişkin ifadelerinde “ortam”, “materyal” ve “eğitim programı” olarak 3 kategori oluşturulmuştur. Öğretmenlerin mevcut öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinde “ortam” kategorisinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 12’sinin “ortamın niteliği”, 10’unun “ortamda bulunan öğeler”, 9’unun “sınıf dışı ortam” ve 4’ünün ise “çocuğa görelik” koduna ilişkin yanıtlara rastlanmıştır. Öğretmenlerin hayallerindeki öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinde ise ortam kategorisinde öğretmenlerden 14’ünün “sınıf içi ortam”, 12’sinin “sınıf dışı ortam”, 10’unun “çocuğa görelik” ve 5’inin ise “ortamın genel niteliği” kodlarına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Bu kategorideki görüşlerden biri aşağıda yer almaktadır:

“Biz yemeği de aynı yerde yiyoruz, oyunu da aynı yerde oynuyoruz. Hani ne bileyim çok geniş bir alan olsun. Dışarıda çok yağmur yağar, çok kar yağar çocukları dışarı çıkartamazsın. Çocukların şöyle koşup oynayabilecekleri, enerjilerini atabilecekleri büyük bir spor salonu olabilir. Bu arada hiç hayal kurmadığımı düşündüm de şu an aklıma gelenleri söylüyorum yani. MEB’in imkânlarından herhalde bunu düşünme durumum olmamış.” (Ö8)

Mevcut öğrenme ortamında, materyal kategorisinde 8 öğretmenin “bulunan materyaller” koduna ilişkin, 6 öğretmenin “materyallerin özellikleri” koduna ilişkin görüşüne rastlanmıştır. Eğitim programı kategorisinde, 1 öğretmenin “eğitim planı” ve 1 diğer öğretmenin “etkinlik özelliği” koduna ilişkin görüşlerini sunduğu saptanmıştır.

“Sanat çalışmaları görmek istiyorlar daha çok. Ee onlar da haklı tabii, sanat etkinlikleri elle tutulur gözle görülür bir şey. Ama ben yılbaşında yaptığım toplantıda ya da telefondaki grubumuzdan onlara neler yapıldığını anlatıyorum. Bütünleşik etkinliklerden bahsediyorum. Onlar da öğrendi artık.” (Ö13)

Hayal edilen öğrenme ortamına ilişkin bulgulara bakıldığında ise ortam kategorisinde öğretmenlerden 14’ünün “sınıf içi ortam”, 12’sinin “sınıf dışı ortam” koduna, 5 öğretmenin ise “genel ortamın niteliği” koduna ilişkin görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

“Plastik değil de ahşap park olsun...” (Ö8)

Hayal edilen öğrenme ortamında materyal kategorisine ilişkin yanıt veren 10 öğretmenin “materyalin niteliği”ne değindiği tespit edilmiştir. Eğitim programı kategorisinde ise 2 öğretmenin “öğrenme” koduna ilişkin görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin mevcut öğrenme ortamları ile hayallerindeki öğrenme ortamları arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin görüşlerine tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Mevcut Öğrenme Ortamları ile Hayallerindeki Öğrenme Ortamları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kategori	Benzerlikler	f	Farklılıklar	f
Sınıf içi alan	Fiziki şartlarda benzerlikler	6	Fiziki imkânların elverişli olmaması	8
	Öğrenme merkezi/atölye bulunması	4	Öğrenme merkezlerin olmaması	6
	Materyal ve eşyaların bulunması	3	Materyal çeşitliliğinin olmaması	5
Sınıf dışı alan	Park/bahçe	3	Park/bahçe alanının yetersiz olması	5
	Ortak alanların bulunması	2	Farklı zeminlerin olmaması	4
			Gelişim alanlarına uygun alanların bulunmaması	3

Öğretmenlerin mevcut ve hayallerindeki öğrenme ortamları karşılaştırıldığında “sınıf içi alan” ve “sınıf dışı alan” olmak üzere iki kategori oluşturulmuştur. Sınıf içi alandaki benzerliklere bakıldığında 6 öğretmenin “fiziki şartlarda benzerlik”, 4 öğretmenin “öğrenme merkezi/atölyelerin bulunması” ve 3 öğretmenin “materyal ve eşyaların bulunması” kodlarına ilişkin yanıtlar verdiği

Tablo 7’de görülmektedir. Sınıf dışı alandaki benzerliklere bakıldığında, öğretmenlerden 3’ünün “park/bahçe”, 2’sinin ise “ortak alanların bulunması” kodlarına ilişkin görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

“Çok güzel bir anaokulunda çalışıyorum. Bahçesinde müthiş ağaçların olduğu, oyun alanının da güzel olduğu. Aslında çocuklarla çıkıyoruz buraya gözlem yapmaya, drama yapıyoruz ağaçlarla.....birçok şey yapıyoruz ama yağmurlu günde niye dışarı çıkmıyoruz? Çünkü toplum yani aileler bunu uygun görmüyor aslında yani seni sınırlıyor ya da okul personeli şikâyet ediyor... biraz akademik başarı kaygısından da bu gerçekleşmiyor.” (Ö10)

Mevcut ve hayal edilen öğrenme ortamları arasındaki farklılıklar incelendiğinde sınıf içi alan kategorisinde 8 öğretmenin “fiziki imkânların elverişli olmaması”ndan, 6 öğretmenin “öğrenme merkezlerinin bulunmaması”ndan ve 5 öğretmenin ise “materyal çeşitliliği”nin olmamasından kaynaklı farklılıklar olduğunu belirttiği tespit edilmiştir. Sınıf dışı alandaki farklılıklara bakıldığında, 5 öğretmenin “park/bahçenin olmaması”, 4 öğretmenin “zeminin elverişli olmaması” ve 3 öğretmenin ise “gelişim alanlarına uygun alan bulunmaması” kodlarına ilişkin yanıtlar verdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin farklı öğrenme ortamlarına (sınıf dışı, okul dışı, alternatif, doğa temelli) ilişkin görüşlerine Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Alternatif ve Doğa Temelli Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Sınıf ve okul dışı öğrenme ortamlarındaki etkinliklerin yararları	Çocukların ilgi ve motivasyonu	8
	Öğrenme	7
	Sosyal-duygusal beceriler	2
	Bilişsel beceriler	2
Alternatif modellerinin ortamları	eğitim öğrenme	
	Montessori	10
	Reggio Emilia	6
	Waldorf	5
	Orman okulları	3
	Piramit metodu	1
Te-Whariki	1	

Doğa temelli öğrenme ortamlarının yararları	Mutluluk ve merak	4
	Bilişsel beceriler	4
	Yaparak yaşayarak öğrenme	3
	Sağlıklı yaşam	2
	Çevre bilinci	2
	Meditasyon	2
	Psikolojik faydalar	2
	Özgürlük	1
	Sınırlarının farkına varma	1

Öğretmenlerin sınıf ve okul dışı öğrenme ortamlarının yararlarına yönelik görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerden 8'inin "çocukların ilgi ve motivasyonu", 7'sinin "öğrenme", 2'sinin "sosyal-duygusal beceriler" ve 2'sinin "bilişsel beceriler" kodlarına ilişkin görüş bildirdiği Tablo 8'de görülmektedir. Ö11'in bu konudaki görüşü aşağıda yer almaktadır.

"Bir ortam düşünün ki dört duvar arasında, sıkıcı sıkıcı ders yapmak mı daha keyifli olur? Yoksa açık havada, kuşlar orada tepemizde, ağaçlar ... böyle renkli bir havadar ortamda mı ders yapmak eğlenceli olur diye düşündüğümüzde tabii ki çocuklarda daha etkili oluyor." (Ö11)

Öğretmenlerin alternatif öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerden 10'unun "Montessori" modelini, 6'sının "Reggio Emilia" modelini, 5'inin "Waldorf" pedagojisini, 3'ünün "Orman okulları" nı ve 1 öğretmenin ise "Piramit metodu" ile "Te-Whariki" modellerini bildiği, bu modellerde benimsenen öğrenme ortamları ve materyallere ilişkin görüşlerini belirttiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu görüşlerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

"... Piramit Metodu benim konumdu ve çalışırken çok beğendim. 3-6 yaş arasını kapsıyor ve devlet destekli, aa ne kadar güzel dedim. Ee sonra orman okullarını görünce doğadasın muhteşem bir şey, her birinin ayrı ayrı olumlu özellikleri var." (Ö14)

"...Reggio Emilia'nın amacı, özgür, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, sosyal, başarılı, bağlantılar kurabilen, araştırmacı ve mutlu çocuklar yetiştirmek. ... Montessori de çocuğa hazırlanmış bir çevrede çocuğun kişiliğini oluşturması için özgürlük tanıyan, kişiliğinin gelişim sürecini destekleyen çocuğun bireyselleşmesi ve sosyalleşmesini ciddiye alan, bireye özgü adil bir eğitim..." (Ö6)

“Orman okulları, çocukların güçlüklerle karşı dayanıklılıklarını arttırmak için doğayla iç içe oluşturulan bir öğrenme ortamı...” (Ö8)

Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi dönem çocukların ve öğretmenlerinin öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın sonucunda, çocukların mevcut öğrenme ortamlarını ve hayallerindeki öğrenme ortamlarını mekân ve materyal kategorilerinde değerlendirdikleri bulunmuştur. Çocuklar mevcut öğrenme ortamlarını tanımlarken sınıfa vurgu yapmalarına karşın hayallerindeki öğrenme ortamlarını betimlerken atölyelere vurgu yapmışlardır. Çocukların mevcut öğrenme ortamlarında en çok yapı inşa oyuncaklarından bahsettikleri, hayali öğrenme ortamlarında ise daha fazla oyuncak istedikleri tespit edilmiştir. Çocukların okul içerisinde en çok sınıfta, okul dışında ise en çok parkta etkinlik yapmayı sevdiğini belirttikleri saptanmıştır. Bland (2012) de çocukların hayal ettikleri ideal öğrenme ortamlarını resim analizi yöntemiyle incelediği çalışmasında çocuklara en iyi nerede öğrenebilecekleri, okullarda sınıflar olmasının gerekli olup olmadığı gibi sorular yöneltmiştir. Araştırmacı bu sorular karşısında, çocukların hayallerindeki öğrenme ortamını resmederken genel çevre, mobilyalar, bahçeler ve binalar gibi fiziksel ortamlara odaklandıklarını bulmuştur. Bu çalışmada da çocukların hem mevcut hem de hayallerindeki öğrenme ortamını anlatırken, okul, sınıf gibi fiziksel ortamları vurguladıkları görülmüştür. Ghaziani (2010) ise, çocukların fiziksel ortamda en fazla dikkat ettikleri noktaları renk, dekorasyon, pencere, aydınlatma, duvar ve zemin gibi fiziksel özellikler ve vestiyer, depolama alanı gibi ortak kullanım alanları olarak belirtmiştir.

Bu çalışmada, çocukların hayallerindeki öğrenme ortamlarını tanımlarken yaratıcılıklarını kullanmaktan ziyade daha çok mevcut öğrenme ortamına benzer özelliklerden bahsettikleri dikkat çekmiştir. Bu durum Yuvacı ve Dağlıoğlu'nun (2018) okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme ortamlarının yaratıcılık durumlarıyla, çocukların yaratıcılıklarının ilişkili olduğu bulgusu ile açıklanabilir. Buna göre çocukların yaratıcılıkları düşük düzeyde de olsa, buldukları ortamdan etkilenmektedir. Sonuçta çocukların mevcut öğrenme ortamlarını anlatırken yaratıcı hayal güçlerini kullanmaktan ziyade mevcut olanı betimlemeleri, öğrenme ortamlarının yaratıcılıktan uzak olma ihtimalini düşündürmektedir. Bland (2010), çocukların ideal okul hakkındaki fikirlerini incelediği çalışmasında, çocukların büyük bir çoğunluğunun öğrenme ortamlarının hem hayal güçlerini çalıştıracak hem de gerçeklikle ilişki içerisinde olabilecek çevre dostu yerler olması

gerektiği konusunda hemfikir olduklarını ortaya koymuştur. Öğrenme ortamları ancak çocukların fikirleri alınarak, onların kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak şekilde düzenledikleri zaman onların yaratıcı düşüncelerini destekleyecektir (Özerbaş, 2011). Finli çocukların hayallerindeki öğrenme ortamlarını nasıl tanımladıklarını inceleyen bir araştırmada, 10-12 yaş arası çocuklar hayal ettikleri öğrenme ortamları hakkında hikâyeler yazmışlardır. Çalışma sonucunda, eğitim öğretim sürecinin paydaşlarından biri olan çocukların, modern öğrenme ortamlarının ve öğrenme sürecine yönelik çeşitli unsurların farkında oldukları bulunmuştur (Kangas, 2010). Bu anlamda öğrenme sürecinin farkında olan çocukların öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde, fikirlerini beyan etmeleri ve sürecin çocukların fikirleri merkeze alınarak şekillenmesi okul öncesi öğrenme ortamlarının nitelikli olmasını sağlayacaktır.

Okul öncesi öğrenme ortamları öğretmenlerin perspektifinden ele alındığında, öğretmenlerin öğrenme ortamlarının niteliğini ortam, materyal ve öğrenme açısından tanımladıkları hem mevcut hem de hayallerindeki öğrenme ortamlarını değerlendirirken ortamın niteliği ve çocuğa uygun olması üzerinde durdukları görülmüştür. Walsh ve Gardner'ın (2005) çalışmasında ise nitelikli bir ortamın öğeleri; motivasyon, konsantrasyon, bağımsızlık, güven, refah, sosyal etkileşim, çoklu beceri edinim ve üst düzey düşünme becerileri olarak daha genel bir çerçevede ele alınmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin nitelikli öğrenme ortamı tanımlamalarında yer verdikleri çocukların mutlu oldukları, kendi evlerinde gibi hissettikleri ortamlara ilişkin görüşleri Arslan Karaküçük'ün (2008) “fiziksel ortamı her yönü ile sıcak bir yuva” olarak tanımlaması ile örtüşmektedir. Bu araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre, öğretmenlerin öğrenme ortamlarında yer alan mobilyaların sayı ve nitelik bakımından yeterli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla örtüşmeyecek şekilde, farklı bir çalışmada ise çocuklara sunulan öğrenme ortamlarının mobilyalar, materyaller ve gelişimi destekleyen etkinlikler gibi yönlerden yetersiz olduğu bulunmuştur (Yazıcı & ark., 2004). Bu araştırmaya katılan öğretmenler hayallerindeki öğrenme ortamlarını betimlerken güvenlik anlamında sorun oluşturacağı endişesi ile merdivenin olmaması, binanın tek katlı olması, sadece anaokulu olması, kendine ait bahçesinin olması ve bahçeye açılan bir kapısının olması gibi ifadelere yer vermişlerdir. Bu sonuç, Kıldan'ın (2007) okul öncesi eğitim ortamlarında merdiven kullanılmaması ve okulların doğal ortamlar içerisinde bulunmasının önemi üzerinde durduğu çalışması ile örtüşmektedir. Öğretmenler mevcut öğrenme ortamlarının niteliklerine ait görüşlerini belirtirken sınıf büyüklüğünden oldukça sık bahsetmişler ve hayallerindeki öğrenme ortamının da büyük olduğuna yönelik ifadelere yer vermişlerdir.

Dağbaşı'nın (2018) okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenme ortamlarının kalitesini incelediği çalışmasında, öğrenme ortamlarının toplam kalite puanlarının yetersiz olduğunun ve bu puanların sınıf büyüklüğü ile ilişkili olduğunun bulunması, bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Okul Öncesi Eğitim Mevzuat Bankası'na (2002) göre anaokulu, anasınıfı ya da uygulama sınıfı için oyun odası büyüklüğü, çocuk başına 1,5 m² olarak belirtilmiştir. Kıldan (2007) da fiziksel alanın hem çocuğun tek başına yeterli olabilmesi hem de aynı yaş grubundaki çocukların birlikte bir etkinliği sürdürebilmesine imkân verecek yeterlilikte olması gerekliliği üzerinde durmuştur.

Bu çalışmada, öğretmenlerin mevcut ve hayallerindeki öğrenme ortamları arasındaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin görüşlerinde genellikle bahçe alanının ya da açık alanların öneminden bahsettiği görülmüştür. Okul Öncesi Eğitim Mevzuat Bankası'na (2008) göre, “Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimin sağlıklı ve uygun bir ortamda gerçekleştirilebilmesi için oyun alanı ile bahçenin bulunması ve amacına uygun olarak düzenlenmesi esastır.” maddesi yer almaktadır. Yönergede aynı zamanda bahçe alanında kum havuzu ve su havuzu gibi alanların bulunması üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf dışı alanlarda özellikle bahçe alanında farklı zeminlerin olması, ağaçlıklı alan ve havuz olmasını hayal ettikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ifadelerinin yönergede yer alan maddeler ile benzer olduğu ancak uygulamada buna imkân bulunamadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Salı ve ark. (2014) da çocukların hayal ettikleri okul bahçeleri ile mevcut okul bahçeleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara yönelik çocuk resimlerini inceledikleri araştırmalarında, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde, pek çok okul öncesi eğitim kurumunun bahçelerinin çocukların gelişimlerine uygun yeterlilikte olmadığı ve çocuklara farklı materyaller ile dış mekânda oyun oynama ve öğrenme fırsatı sağlamadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Benzer şekilde Arslan Karaküçük'ün (2008) okul öncesi eğitim kurumlarını çeşitli fiziksel özellikler bakımından incelediği çalışmalarında da gözlemlenen tüm okul öncesi eğitim kurumlarında, dış mekânlarda bahçe ve çiçek gibi düzenlemelerin ve oyun öğelerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi dönemde öğretmenler tarafından doğal dış mekân ortamlarına olumlu bir yaklaşım olmasına rağmen, bu ortamları kullanmanın zorluğuna ilişkin inanç, bu ortamların kullanım sıklığını azaltmaktadır (Ernst, 2014). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre de öğretmenler okul dışında etkinlik yapmak istemelerine rağmen idare ya da diğer personel tarafından şikâyet geldiğinden bahsetmektedirler.

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin alternatif öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibi oldukları, bu ortamlar arasında ise en çok Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımlarına değindikleri görülmüştür. Buna göre okul öncesi eğitim kurumları çocukların gelişimlerini destekleyebilmek adına uygun fiziksel koşulları sağlamanın yanında onları içinde buldukları topluma ve kültüre en uygun şekilde yönlendiren kuruluşlar olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler ayrıca doğa temelli öğrenme ortamlarının çocuklarda kalıcı öğrenmeyi sağladığı, onların merak ve motivasyonlarını arttırdığı yönündeki ifadelerle de yer vermişlerdir. Çalışmadan elde edilen bu sonuçlar Szczeplanski'nin (2002) çalışmasında okul dışı ortamların, okul öncesi dönem çocukların motivasyonunu arttırdığı ve tüm duyularını aktif hâle getirerek edindikleri bilgileri daha kalıcı hâle getirdiği yönündeki açıklamaları ile örtüşmektedir. Bu sonuçlar öğretmenlerin olumlu çevresel tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin çevresel duyarlılığı ve olumlu çevresel tutumları, çevre temelli bir öğretim yaklaşımı kullanma kararlarını etkilemektedir (Ernst, 2009). Bu anlamda, uygun koşullar sağlanarak öğretmenlerin doğa temelli öğrenme ortamlarını kullanmalarını desteklemek faydalı olacaktır.

Öneriler

48-72 aylık okul öncesi dönemdeki çocukların ve okul öncesi öğretmenlerinin mevcut ve hayal edilen öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini ortaya koyan bu araştırma sonucunda çocukların hayal ettikleri öğrenme ortamlarını anlatırken var olan öğrenme ortamlarına benzer tanımlamalar yaptıkları dikkat çekmiştir. Öğrenme ortamlarının çocukların yaratıcılıklarını geliştirecek şekilde düzenlenmesi, onların hayal güçlerini kullanmalarını destekleyecektir. Bu bağlamda okul öncesi öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde çocukların ilgilerinin, ihtiyaçlarının, fikirlerinin ve hayallerinin göz önünde bulundurulması önerilmektedir. Ayrıca hem öğretmenlerin hem de çocukların hayal ettikleri öğrenme ortamlarının bir arada sunulabilmesi için öğrenme ortamlarında düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin alternatif öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibi oldukları bulunmuştur. Ancak bu ortamların özelliklerini ortamlarına nasıl yansıttıklarına dair bir veri elde edilememiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda öğrenme ortamları alternatif yaklaşımlar kapsamında ele alınarak görüşmelerin gözlemlerle desteklenmesi önerilmektedir.

Çocuğu merkeze alan bir okul öncesi eğitim sürecinde, çocuklarla daha fazla çalışmalar yapılması, çocukların görüşlerinin görüşme yönteminin yanı sıra resim analizi gibi farklı yöntemlerle desteklenerek veri çeşitlemesi yapılarak ele alınması ve çıkan sonuçlar çerçevesinde çocuğun ön planda olduğu eğitim süreçleri planlanması faydalı görülmektedir.

Okul öncesi eğitim programlarının hazırlanmasında çocukların hayal güçlerini kullanmalarına fırsat veren ve yaratıcılıklarını destekleyecek şekilde okul dışı öğrenme ortamlarında daha fazla eğitim almaları için fırsatlar sunan düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyol, K., A. & Oğuz, V. (2006). Çocuk eğitiminde montessori yaklaşımı. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243- 256.
- Anders, Y., Rossbach, H. G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills, *Early Childhood Research Quarterly*, 27,231–244.
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: bir kavram analizi. *Turkish Studies*, 11(19), 63-80.
- Arslan Karaküçük, S. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekânsal koşulların incelenmesi: Sivas ili örneği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330. Doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471118
- Bayhan, P., & Bencik, S. (2008). Erken çocukluk dönemi programlarından Waldorf yaklaşımına genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 15-25.
- Besançon, M., & Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 381–389. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.11.009>
- Bilaloğlu, R. G. (2004). Okul öncesi eğitimde High Scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 41-56.
- Bland, D. (2010). Drawing on imagination: Primary students' ideal learning environments. İçinde Howard, S (Ed.) *Proceedings of the 2010 Australian Association for Research in Education (AARE) International Education Research Conference*. Australian Association for Research in Education, Australia, 1-22.

- Bland, D. (2012). Analysing children's drawings: applied imagination. *International Journal of Research & Method in Education*, 35(3), 235-242.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Brenneman, K. (2011). Assessment for preschool science learning and learning environments. *Early Childhood Research & Practice*, 13(1), 1-9.
- Cohen, L, Manion, L., & Morrison, K. (2010). *A guide to teaching practice*. (5. Baskı). London: Routledge.
- Çukur, D., & Güller Delice, E. (2011). Erken çocukluk döneminde görsel algı gelişimine uygun mekân tasarımı. *Aile ve Toplum*, 12(7), 25-36.
- Dağbaşı, S. (2018). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenme ortamlarının uluslararası standartlar açısından incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Dönmez, B. (2008). Okul ve sınıf ergonomisi ya da insanı öncelemek. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 4(11), 10-14.
- Ernst, J. (2009). Influences on u.s. Middle school teachers' use of environment-based education. *Environmental Education Research* 15(1), 71-92.
- Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: an exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research*, 20(6), 735-752, DOI: 10.1080/13504622.2013.833596
- Tietze, W., Hundertmark Mayser, J., & Rossbach, H. G. (1999). School-age assessment of child development: Long-term impact of pre-school experiences on school success, and family-school relationships. Brussels, Belgium: European Union.
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16, 234-248.
- Fleith, S. D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148-153.
- Ghaziani, R. (2010). School Design: Researching Children's Views. *Childhoods Today*, Volume 4(1), 1-30.

- Güleş, F., & Erişen, Y. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartlarını belirleme: Paydaş görüşlerini dayalı bir analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 129-138.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368–1378.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kangas, M. (2010). Finnish children's views on the ideal school and learning environment. *Learning Environments Research*, 13(3), 205-223.
- Kıldan, O. (2007). Okul öncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 501- 510.
- Kuhl, P. K. (2011). Social mechanisms in early language acquisition: Understanding integrated brain systems supporting language. J. Decety & J. T. Cacioppo (Eds.), İçinde *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of social neuroscience* (ss. 649–667). Oxford University Press.
- Maxwell, L. E. (2007). Competency in child care settings, the role of the physical environment. *Environment and Behavior*, 39(2), 229-45.
- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. İçinde U. Flick, V. E., Kardoff, & I. Steinke (Eds.) *A Companion to Qualitative Research* (ss. 159-176). SAGE Publications Ltd.
- Melhuish, E., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Phan, M. (2008). Effects of home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64, 95–114. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x
- Mohamed, H. H. A., & Marzouk, M. F. A. A. S. (2016). The association between preschool classroom quality and children's social-emotional problems. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1302-1315.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4. *Developmental Psychology*, 39, 451–469.
- Okul Öncesi Eğitim Mevzuat Bankası. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim adresi: http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat_bank/mevzuat.asp
- Okul Öncesi Eğitim Mevzuat Bankası. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında bulunması gereken bölümler*. Erişim adresi: http://ookgm.meb.gov.tr/Mevzuat_htm/okulstan_D.htm

- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3) 675-705.
- Özkubat, S. (2014). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Salı, G., Akyol, A. K., & Baran, G. (2014). An analysis of pre-school children's perception of schoolyard through their drawings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2105-2114.
- Sirin, S. R. (2005). Socio-economic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417–453. doi:10.3102/00346543075003417
- Sumeli, F. (2015). *Karşılaştırmalı bir çalışma: İstanbul İl merkezinde bulunan üniversitelere ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarından fiziksel ortamların incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Eliot, K & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 76-92
- Szczepanski, A. (2002). Environmental education: An overview of the area from a Swedish/Nordic perspective. In *Outdoor education: authentic learning in the context of landscapes* (2nd ed., pp. 18-24). Kinda Education Centre.
- Taylor, L., Clayton, J., & Rowley, S. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8, 163–178. Doi:10.1037/1089-2680.8. 3.163
- UNICEF (2000). *Defining Quality in Education. A Paper Presented by UNICEF at The Meeting of The International Working Group on Education, Florence, Italy.*
- Ural, O., & Ramazan, O. (2007). Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü. S. Özdemir, H. Bacanlı, M. Sözer (Ed.). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Türk Eğitim Derneği, Ankara.
- Walsh, G., & Gardner, J. (2005). Assessing the quality of Early Years learning environments. *Early Childhood Research and Practice*, 7(1).

- Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitimde uygulanan çocuk merkezli yaklaşımların kuramsal temel, eğitim ortamı ve öğretmenin rolü açısından karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science*, 12, 192-212.
- Yazıcı, Z., Yellice, B., & Özer, D. (2004). Okul öncesi eğitim ortamlarının değerlendirilmesi üzerine bir inceleme. Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. 5-11 Ekim. İstanbul: Yapa.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yuvacı, Z., & Dağlıoğlu, H. (2018, Mayıs). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2 (25.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Özel Sayısı), 234-256. doi:10.24130/eccd-jecs.196720182262

Extended Summary

Introduction

Every child has a right to quality education. Among the critical aspects of quality education is the learning environment. Learning environment refers to a dynamic structure that consists of staff, physical setting, equipment, educational materials, and special modifications and adjustments. The quality of learning environments is extremely important for preschool children just as it is for children at any age. Preschool learning environments should be designed with diverse stimuli to support preschool children's cognitive, psychomotor, social, and emotional development and help them learn. Preschool teachers are expected to assume several responsibilities to organize such settings in a way to support children's development and allow them to socialize. Thus, children's and teachers' dreams about these instructional settings should be investigated and their available and imagined learning environments should be examined to design quality preschool learning environments.

This research investigated the current and imagined learning environments of preschool children at 48-72 months and their teachers. The study also aimed to reveal the children's and teachers' views of out-of-class and out-of-school learning environments and alternative and nature-based learning environments.

Method

This study is a phenomenological research study concerned with preschool children's and their teachers' views of learning environments. The sample consisted of 12 children at 48-72 months and 17 preschool teachers, who were selected through criterion sampling, a purposive sampling method. To collect data for the purpose of the study, the researchers developed Demographic Information Form for Children, Demographic Information Form for Teachers, Semi-Structured Interview Form for Preschool Children, and Semi-Structured Interview Form for Teachers in consideration of the specialist views on these four tools. The obtained data were analyzed by content analysis method.

Findings

The analysis of the findings concerning the participating children indicated that the preschool children most frequently made mention of places and materials categories in their statements about their current and imagined learning environments. The preschool children emphasized the classroom when describing their current learning environments, they emphasized the workshops when describing their imagined learning environments. It has been found that the children talk about building materials the most in their current learning environments, while they want more toys in imagined learning environments. Among the places at the school where the children liked to do activities was the classroom, while they mainly listed playgrounds as out-of-school activity places. Moreover, in this research, it has been determined that children talk about features similar to the current learning environment rather than using their creativity when describing their imagined learning environments.

The analyses of the data about the teachers' perspective of learning environments showed that teachers define the quality of learning environments in terms of environment, materials and learning. The teachers focus on the quality of the environment and its suitability for the child when evaluating both current and imagined learning environments. Moreover, it has been found that teachers generally mention the importance of open-air space in their views on the similarities and differences between the current learning environments and the imagined learning environments. The analysis of the teachers' views of alternative learning environments showed that they were mostly knowledgeable about the approaches Montessori and Reggio Emilia, and they made mention of learning environments and materials associated with these approaches. Lastly, it was also detected in the statements of the teachers that they believed that nature-based learning environments made children happy and nourished their curiosity and creativity.

Discussion and Conclusions

This research study conducted to investigate preschool children's and teachers' views of learning environments found that the students foregrounded their classrooms as an integral element of their available learning environments, while they made a distinct mention of workshops as a part of their imagined learning environments. The related literature was realized to feature such themes as general environment, furniture, garden, and buildings in children's imagined learning environments. The analysis of the spaces where the children liked to do activities revealed that they generally wished to spend time in the classroom and at the designated learning center at the school

and in playgrounds outside the schools. The teachers were found to characterize the quality of learning environments in terms of environment, materials, and learning, and they highlighted the importance of the quality of the existing and dream learning environments and their suitability for the children. The teachers also stated that the number and quality of the furnitures in the existing learning environments were adequate. This result contradicts that of the study having investigated the learning environments of ten preschoolers to conclude that the furniture, materials, and development-supporting activities at the ten schools are inadequate. The results revealed that the teachers were observed to be knowledgeable about alternative learning environments. The study also found that the teachers were identified to have positive thoughts about nature-based learning environments. In this context, it would be beneficial to support teachers to use nature-based learning environments by providing appropriate conditions.

ETİK BEYAN: "Okul Öncesi Öğrenme Ortamlarının Çocuk ve Öğretmen Perspektifinden Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik araştırmalar Etik Kurulu'ndan 27.04.2021 tarih ve E-35853172-600-00001552772 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. "

YENİLENMİŞ ANADOLU MESLEK LİSESİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ TEORİ/UYGULAMA DÜALİZMİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF RENEWED ANATOLIAN VOCATIONAL HIGH SCHOOL CURRICULA IN THE CONTEXT OF THEORY/PRACTICE DUALISM

Umut Birkan ÖZKAN¹

Başvuru Tarihi: 31.05.2021 Yayına Kabul Tarihi: 26.03.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.945645

(Araştırma Makalesi)

Özet: Anadolu Meslek Lisesi öğretim programları, 2020 yılında 47 alandaki 109 dalda güncellenerek uygulamaya koyulmuştur. Bu araştırma, Anadolu Meslek Liselerinde kullanılan programlardan dört farklı alan/dalın öğretim programlarını teori/uygulama düalizmi bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme ve seçkisiz örnekleme yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmanın örneklemini Elektrikli Cihazlar Teknik Servisi Dalı, Mimari Yapı Teknik Ressamlığı Dalı, Terzilik Dalı ve Yenilenebilir Enerji Teknolojileri Dalı öğretim programları oluşturmaktadır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında yer alan branşların 9., 10. ve 11. sınıflarında yer alan zorunlu meslek derslerinin kazanımlarına ilişkin bulgular, teori/pratik düalizminde pratiğe ağırlık verildiğini açıkça ortaya koymaktadır. Öğretim programlarında yer alan kazanımlar taksonomik olarak sınıflandırıldığında devinişsel alandaki kazanımların ağırlıkta olduğu ve buna paralel olarak öğrenenlerde uygulamaya yönelik talepler oluşturmayı hedeflediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, uygulama yoluyla öğrenmeye odaklanmak, teorik bilgiyi dışlamayı gerektirmediği gibi pek çok meslekte ve iş türünde teori ve uygulama o kadar iç içedir ki, Anadolu Meslek Lisesi programları için teori ile pratiği ayırmak pek mantıklı gelmeyebilir. Anadolu Meslek Liseleri için gelecekte yapılacak olan öğretim programı geliştirme çalışmalarına yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Anadolu Meslek Lisesi, öğretim programları, program değerlendirme, teori/uygulama düalizmi*

Abstract: Anatolian Vocational High School curricula were updated and implemented in 109 branches in 47 fields in 2020. This study aims to evaluate the curriculum of four different fields / branches from the programs used in Anatolian Vocational High Schools in the context of theory/practice dualism. Document analysis method, as one of the qualitative research approaches, was conducted in the study. The sampling of this study, in which cluster sampling and random sampling methods, which are among the probabilistic sampling methods, are used together, are composed of the curricula of Electrical Devices Technical Service, Architectural Construction Technical Drawing, Tailoring, and Renewable Energy Technologies. The data were analyzed by descriptive analysis method. When the acquisitions in the curricula are classified taxonomically, it is concluded that the learning objectives/outcomes in the psychomotor field are predominant and parallel to this, it aims to create demands for practice in learners. However, focusing on learning by practice does not require excluding theoretical knowledge. In many professions and types of work, theory and practice are so intertwined that separating theory and practice may not make sense for Anatolian Vocational High School programs. Suggestions are presented for the future curriculum development studies for Anatolian Vocational High Schools.

Keywords: *Anatolian Vocational High School, curriculum, curriculum evaluation, theory / practice dualism*

¹ Doç.Dr., Milli Savunma Üniversitesi, Kara Astsubay MYO, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: uozkan@msu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8978-3213

Giriş

Tarihsel bir perspektiften bakıldığında, mesleki ve teknik eğitim programlarının birçoğunun, tek bir mesleğin bilgi ve becerilerine ulaşmayı sağlayan bir yol olduğu düşünülebilir. Günümüzde ise küreselleşmenin, teknolojinin ve büyüyen bir hizmet sektörünün hem sebebi hem de belirtileri haline gelen mesleklerdeki, işgücü piyasalarındaki ve ekonomilerdeki hızlı değişim daha geniş bir beceri tabanına duyulan ihtiyacı ön plana çıkarmaktadır (Cedefop, 2018). Dolayısıyla, mesleki ve teknik eğitimin tek bir mesleğin bilgi ve becerilerini kazandırmaya yönelik klasik anlayışının, daha disiplinler arası bir özellik gösteren bir anlayışa evrildiği söylenebilir. Buna paralel olarak mesleki ve teknik eğitimin tanımı da farklılaşmıştır. Mesleki ve teknik eğitim, genel eğitimin yanı sıra gelişen teknolojileri, ilgili bilimlerin çalışmalarını, ekonomik ve sosyal hayatın değişik sektörlerindeki mesleklerle ilgili pratik beceri, tutum, anlayış ve bilginin edinilmesini içeren eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2001). Bu tanımdan yola çıkarak mesleki ve teknik eğitimin sürdürülebilir ekonomik büyüme ve refah için oldukça önemli olduğu öne sürülebilir.

Mesleki ve teknik eğitim, taşıdığı önemin yanında bazı sorumluluklara da sahiptir. Esas olarak mesleki ve teknik eğitim sisteminin sorumluluğu, gelecek vizyonu perspektifinden bakarak potansiyel senaryoların ana hatlarıyla çizilmesine yardımcı olmak ve tartışmalara stratejik bilgi sağlamaktır (Cedefop, 2018). Bunun nedeni ise genel eğitimin aksine, mesleki ve teknik eğitimin sadece teknolojilerdeki ve işgücü piyasalarındaki değişikliklere cevap vermekle kalmayıp, aynı zamanda işin yürütülme şekli üzerinde de doğrudan bir etkiye sahip olmasıdır (Markowitsch & Bjørnåvold, 2022). Küreselleşme politikaları ve endüstri 4.0 dönemi sonrası ekonomik ve çevresel perspektiften kaynaklı fay kırılmaları, bilinenlerin ve alışılanların yerle bir olmasına neden olmuştur. Bu yeni duruma gelecek vizyonu perspektifinden bakarak cevap arayan alt eğitim sistemlerinin başında mesleki ve teknik eğitim sistemi gelmektedir. Bu bağlamda, Cedefop'un (2018) 2035 yılına kadar mesleki ve teknik eğitimin nasıl gelişebileceğine dair çizdiği iki rakip gelecek vizyonu ön plana çıkmaktadır. İlkinde, gelişmiş beceriler kazandırmanın yükseköğretimin ilgi alanı olması nedeniyle daha düşük nitelikli becerilerin kazandırıldığı mesleki ve teknik eğitimden yükseköğretime geçişin nasıl sağlanabileceği üzerinde kafa yorulmaktadır. Diğerinde ise mesleki ve teknik eğitimde daha çeşitli öğrenme biçimlerinin ve ortamlarının sağlanması ve her yaşta öğrenci için daha uygun hale getirilebilmesi yoluyla yaygınlaştırılmasına odaklanılmaktadır. Dolayısıyla mesleki ve teknik eğitim sisteminde, yükseköğretime doğrudan bir yol sunmanın

yanında iş dünyasının güncel ve gelecekteki ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterlikte, prestijli, teknik bilgi ve uygulama becerisi yüksek işgücünü yetiştirebilmek için programların sürekli revize edilmesi ihtiyacı doğmaktadır (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD], 2010).

Mesleki ve teknik eğitim programlarının sürekli güncellenmesi ihtiyacı doğru olmakla birlikte mesleki ve teknik eğitim sistemlerinin her ulusun toplumsal özelliklerine göre büyük farklılıklar gösterdiği de aynı derecede doğrudur (Wollschlager & Guggenheim, 2004). Bu nedenle, her ülkenin kendi mesleki ve teknik eğitim programlarının yakın tarihine bakarak farklı eğitim programlarının yelpazesini daha anlaşılır hale getirmek mümkündür. Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sisteminin yakın geçmişine bakıldığında öğretim programlarında köklü bir değişikliğe gidildiği görülmektedir. Mesleki ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında iş ve meslek analizine dayalı modüler yapıdaki programlar 2005 yılında uygulanmaya başlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Öğrencinin etkin olduğu modüler programlama yaklaşımında, öğrenci öğrenme sorumluluğuna sahiptir, sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle daha fazla etkileşime girme şansı yakalar ve sürekli değerlendirmeyi ve dolayısıyla değerlendirme uygulamalarının çeşitliliği vurgulanır (Betts & Smith, 2005; Khalil & Yousuf, 2020). Modüler programların Türkiye'de uygulanmasının değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmalar, bu konuda çeşitli sorunların olduğunu ortaya koymuştur (Arabacıoğlu, 2013; Gömleksiz & Erten, 2010a; Gömleksiz & Erten, 2010b; Gömleksiz & Erten, 2010c; Savruk & Deniz, 2018). Yaşanan sorunlar, değişen ihtiyaçlar, iş piyasalarında yaşanan hızlı değişimler ve 2023 Eğitim Vizyonunda yer verilen eğitim programlarının güncellenmesi ana hedefi doğrultusunda yapılan Temel Beceriler Odağında Program Güncelleme Projesi kapsamında, 2020 yılında 47 alandaki 109 dalda programlar güncellenerek uygulamaya koyulmuştur (Canbal, Kerkez, Suna, Numanoğlu & Özer, 2020). İş ve meslek analizine dayalı program yaklaşımına göre tasarlanan yeni öğretim programları hazırlanırken, salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli bir yapının benimsendiği çerçeve öğretim programlarında belirtilmektedir (MEB, 2020).

İş ve meslek analizine dayalı program yaklaşımıyla tasarlanan yeni mesleki ve teknik ortaöğretim programları birçok değişikliği beraberinde getirmekle birlikte öne çıkan konulardan biri Anadolu Meslek Lisesi öğretim programlarında uygulamalı mesleki becerilere ağırlık verilmesidir (Canbal ve diğerleri, 2020). Bu yaklaşım akla yatkın görünmektedir çünkü bu kurumlarda öğrenim gören

öğrencilerin çoğu okulda edindikleri teorik bilgileri gerçek iş problemlerinde pratik durumlara kolayca aktaramadıklarından mesleklerinin yetkinlik standartları çerçevesinde istenen görevleri yerine getirememektedirler (Clarke, & Winch, 2008; Collin & Tynjälä, 2003; Kyarizi, 2016; Sylte, 2020). Burada akıllara gelen soru, zanaatkârlar olarak meslek uygulamalarında etkin ve başarılı performanslar sergileyebilmeleri için öğrencilerin gerekli yeterlilikleri kazanabilmelerinde ne tür bir eğitim ve öğrenimin uygun ve geçerli olduğudur. Bu soru program geliştiriciler için önemlidir çünkü mesleki ve teknik eğitimin beceri ve yeterlik sonuçlarına doğru yönelimi, teorik içeriğin ve uygulamanın payının yeniden sorgulanmasını gündeme getirmektedir. Bu, mesleki ve teknik eğitimde neyin farklı olabileceği konusundaki dikkatlerin mesleki ve teknik eğitim programlarındaki uygulama kavramının yeniden merkeze alınmasının daha fazla araştırılması için program geliştiricileri teşvik etmektedir.

Program geliştiriciler açısından bakıldığında, teori ve uygulamanın suni hatlarla birbirinden ayrılmasının köklerinin Aristo'ya kadar uzanan bir durum olması nedeniyle (Varış, Gürkan, Gözütok, Pektaş, Babadoğan & Gürbüztürk, 1998), programlardaki teori/uygulama düalizmi bağlamındaki ağırlığın hangi yönde olduğunun belirlenmesinin bilimsel diyalektiğin çerçevesinde güç bir uğraş olduğu söylenebilir. Bu noktada, program geliştiricilere yardımcı olabilecek yol göstericilerden biri taksonomik yaklaşımlar olabilir. Taksonomik yaklaşımlar, davranışların bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak sınıflandırılabilmesini kabul eder ve öğrenme kazanımları, baskın olan niteliklerine göre bu sınıflandırmaya dahil edilirler (Sönmez, 1999). Bilişsel alan, zihinsel yönü ağır basan öğrenmelerin olduğu alandır (Tan, Kayabaşı & Erdoğan, 2002). Bilişsel alandaki kazanımlarla, öğrencilerde zihinsel yeti ve becerilere daha çok yer veren özellikleri içeren öğrenmelerin gerçekleşmesi talep edilir (Kablan, 2012). Devinişsel alan ise becerilerin ön planda olduğu, zihin ve kas koordinasyonu gerektiren becerilerin baskın olduğu alandır (Demirel, 2012). Devinişsel alandaki kazanımlarla öğrencilerin kaslarını, vücut organlarından birini, bir kaçını veya tümünü kullanarak bazı davranışlar ortaya koymasını talep edilir (Sönmez, 1999). Dolayısıyla, bu çalışmada varsayımsal olarak kabul edildiği üzere, Anadolu Meslek Lisesi öğretim programlarının bilişsel kazanımlarının içindeki talepler teorinin, devinişsel kazanımların içindeki talepler ise uygulamanın ağırlığını tayin edebilir.

Teori/uygulama düalizminin mesleki ve teknik eğitim programlarındaki yerini irdelemeden önce teori ve uygulamanın arka planını oluşturan anlayışlara kısaca değinmek yararlı olabilir. 16. Yüzyıl

sonrası Avrupa toplumlarında merkantilist ekonomik yapının yanında, bilimsel gelişmelerin ve teknolojik yapının ulaştığı çizgi, teoriyle uygulama arasındaki ilişkiye belirli bir açıklık getirebilmiştir (Topses, 1982). Teorinin doğasını genelleme, soyutlama ve kavramsallaştırma oluşturur (Taşdelen, 2003). Taşdelen'e (2003, s. 153) göre teori, "ister özcü, ister empirist, ister insan merkezci yaklaşımın eseri olarak ortaya çıksın, özde soyutlayan ve genelleştiren" bir eylemdir. 19. Yüzyılda pragmatizmin gelişmeye başlamasıyla teoriyi ya da diğer bir ifadeyle düşünsel ve karakter eğitime ağırlık veren, bir noktada onu mutlaklaştıran eğitim anlayışlarının karşısına bu kez uygulamayı mutlaklaştıran ve teoriyi yok sayan, salt yaşama dönük bir eğitim anlayışı, genelde William James ve John Dewey çizgisinde oluşmuştur (Topses, 1982). Uygulamadan kopuk teorik eğitimin öğrenciyi hayata hazırlayamamasıyla sonuçlanan teori ve uygulamanın birbirinden ayrılması şeklinde eğitime yansıyan düalizmi reddeden Dewey, teori ve uygulamanın birlikte yürütülmesini ön gören çağdaş eğitimin, çocuğu ileride karşılaşılabileceği problem durumlarına hazırlayabileceğini savunur (Sözer & Sel, 2015). Uygulama yalnızca yapmayı, teori ise yapılan şeyin bilerek yapılmasını ifade eder ve meslekle ilgili uygulamalardaki kaliteyi ve bilinci ortaya koyar (Taşdelen, 2003).

Mesleki yeterlilikleri veya mesleki nitelikleri kazandıran herhangi bir öğretim programının hem bilgi ilerlemesini hem de mesleki ilerlemeyi mümkün kılması için hem teorik hem de uygulama alanlarından damıtılmış farklı bilgi biçimlerinin bir karışımı gerektiği ifade edilebilir. Oysaki Green'e (1995) göre teori ve uygulama arasındaki ve on dokuzuncu yüzyıl kurumsal yapılarında yerleşik olan akademik bilgi ve mesleki öğrenme arasındaki derin bölünmeler hâlâ aşılamamıştır. Green (1995)'in on dokuzuncu yüzyıl teknik eğitiminin bir göstergesi olarak tanımladığı şeylerin çoğunun günümüzde devam ettiği söylenebilir. Bununla birlikte, Gamble (2013) yirmi birinci yüzyılda değişen şeyin teorik bilgi ve uygulama arasındaki ilişki olduğunu belirtmektedir. Mesleki ve teknik eğitimde uygulama her zaman merkezietini koruyacaktır ama anlaşılın o ki uygulamanın farklı biçimleri olarak meydana getirme, imal etme ve yaratıcılığa dayılı yeterli bir bilgi tabanı çok önemli bir eğitim programı tasarımı şartı haline gelmiştir (Gamble, 2013). Daha yalın bir ifadeyle, bir öğretim programının hem bilgi ilerlemesini hem de mesleki ilerlemeyi mümkün kılması için teorik ve uygulama alanlarından damıtılmış farklı bilgi biçimlerinin bir karışımı gereklidir. Bunun yanında, teori ve uygulama arasındaki bölünmelerin hala aşılamadığı ve bu düalizmin, mesleki ve teknik eğitimdeki öğrencilerin bilgi inşa etme olanaklarını engelleyebileceği söylenebilir.

Akademik bilgi ve mesleki öğrenme arasındaki bölünme hâlâ varlığını sürdürürken, bazı araştırmacılar program tasarımlarındaki bu düalizme farklı bir bakış açısı getirmekte ve teori ile uygulama arasındaki düalistik yapıyı eleştirmektedir. Allan'a (2007) göre bu düalizm, insanların öğrenme şeklini, kimin öğrendiğini ve hangi bilgilerin geliştirildiğini gizlemektedir. Teori/uygulama, biçimsel bilgi/inşa edilmiş bilgi, öğretmen/öğrenci düalizmleri, eğitimcileri ve öğrencilerin bilgi inşa etmeye katılma olanaklarını engelleyebilir (Allan, 2007). Bengtsson (1995) da uygulama hakkında teorik bilgi edinmek için uygulamaya mesafe getirmek yerine, uygulamalı bilgi almak için teoriye olan mesafeyi ortadan kaldırmak zorunluluğunun altını çizmektedir. Modern Türk eğitim sistemi perspektifinden bakıldığında okullarda verilen mesleki ve teknik eğitim, okul ve iş arasında bir yerde konumlanmaktadır. Özellikle Anadolu Meslek Liseleri diğer Anadolu Liseleriyle aynı denklikte bir okul olarak tanımlanamadığı gibi tam bir meslek okulu olarak da tanımlanamayan hibrit bir yapıdadır. Bu hibrit yapı içerisinde bir meslek öğrenme ile ilgili olarak, teori/uygulama düalizmine sıkça değinilmekte ve bunları eğitimde ele alma yöntemleri tartışılmakta ve sorunsallaştırılmaktadır.

Çeşitli meslek kategorileri ve türlerinin mesleki yeterliklerini öğrenmek için uygulamaya dayalı deneyimlerin önemine dair kanıtlar sunan çalışmalar bulunmaktadır (Billet, 2010; Cedefop, 2015; Hiim, 2017; Jones, 2018; Kohlrausch & Solga, 2009; OECD, 2015; Okay, 2009; Taşdelen, 2003). Örneğin Billett'e (2010) göre mesleki gelişim ile ilgili insani gelişme ve öğrenmenin çoğunluğunun uygulamaya dayalı deneyimlerden kaynaklandığı ileri sürülmektedir. Daha da önemlisi, uygulama ortamlarında öğrenmeyle ilgili aktiviteler yoluyla geliştirilen bilgi türleri, kolay ve tekrarlayan görevleri destekleyenlerden ziyade karmaşık, zorlu ve öğrenmesi zor bilgilerdir. Taşdelen'e (2003) göre teorik bilgiler uygulamayla anlaşılır hale gelir, gerçek yaşama transfer edilir, düşünceden fiiliyata dönüşür ve günlük yaşamın içerisinde kendine bir yer bulur. Okay (2009), öğrencilerin büyük oranda okulda edindikleri bilgilerin ileride işlerine yarayacağını düşündüğü yönündeki araştırma bulgusuna yönelik olarak benzer bir düşünceyi dile getirmekte ve verilen eğitimin teorik bilginin yanında uygulama yapmanın bilgi ve becerinin kalıcılığındaki etkisinin bir göstergesi olduğunu ileri sürmektedir. Hiim'in (2017) Norveç Mesleki ve Teknik Eğitimi üzerine yaptığı çalışmada, eğitim programlarının amaca uygunluğunu sağlamak için, gerçek uygulama çalışmalarının temel olduğu bir eğitim programına gereksinim olduğu ve konuların öğrencilerin uygulamalı iş deneyimleriyle bütünleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Jones'in (2018) çalışmasında, geleceğe yönelik mesleki eğitim niteliklerini sağlayabilmek için, uygulamalı ve

işyeri merkezli bilgiler, gelenekler ve uygulamalar üzerine odaklanmış güçlü bir mesleki eğitime ihtiyaç olduğunun altı çizilmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte başka bir çalışma OECD'nin raporudur. OECD'nin 2015 yılında yayımladığı raporunda, tüm mesleki ve teknik eğitim programlarının, bir işyeriyle yakından ilişkili bir ortamda (örneğin atölyeler, laboratuvarlar, özel amaçlı dershaneler gibi) veya bir işyerinde önemli miktarda uygulamalı eğitim sağlaması gerektiği vurgulanmaktadır (OECD, 2015). Raporda, uygulamalı ve iş temelli mesleki eğitim programlarının, daha önce akademik eğitimden hoşnut olmayan gençlerin ilgisini çekmek için çok etkili olduğu da belirtilmektedir. Benzer bir sonuca Danimarka'da ulaşılmıştır. Danimarka'da yapılan araştırmalara göre, uygulamaya yönelik öğrenme yoluyla gençlerin motivasyonlarını desteklemeye odaklanmak, okulu bırakmayı azaltmaktadır (Cedefop, 2015). Kohlrausch ve Solga'nın (2009) Almanya'da yaptıkları araştırmanın bulguları, Hauptschulabschluss'larda² uygulamalı unsurları içeren bir program izleyenlerin hem akademik sonuçlar hem de daha sonra çalışma yeri bulma konusunda nispeten olumlu sonuçlara sahip olduğunu göstermektedir.

Çeşitli çalışmalarda ise teorik içeriğin mesleki ve teknik eğitim programlarındaki önemi vurgulanmaktadır (Autor, Levy & Murnane, 2003; Ghost, 2002; Kézdi, 2006; Köllő, 2006; Levy & Murnane, 2004; Smits, 2007). Amerika Birleşik Devletleri'nden bir araştırma (Autor, Levy & Murnane, 2003), teknolojik değişimin (özellikle bilgisayarlaşmanın) işgücü piyasasında problem çözme ve karmaşık iletişim becerilerini çok daha önemli hale getirdiğini ortaya koymaktadır. Levy ve Murnane (2004), bu becerilerin gelişiminin iyi okuryazarlık ve aritmetik becerileri ile desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Daha genel olarak, öğrenme -hem başlangıç mesleki ve teknik eğitiminde hem de yaşam boyu öğrenmede- güçlü teorik altyapı olmadan zordur. Araştırmalar, öğrencilerin teorik bilgiye sahip olduklarında pratik uygulamaları daha iyi anladıklarını ve daha iyi performans gösterdiklerini göstermektedir (Gonczi, 2013; Kirschner, Sweller, & Clark, 2006; Sağocak, Yılmaz, Karahan, 2013; Smeby & Heggen, 2014; Paas, Renkl, & Sweller, 2003; Van Merriënboer & Sweller, 2005). İşgücü piyasaları hızlı ve sıklıkla öngörülemeyen bir şekilde değişmektedir. Kézdi'ye (2006) göre neredeyse tüm çalışanların kariyeri boyunca yeni beceriler edinmeleri gerekeceğinden, sözel ve sayısal beceriler uzun vadede

² Diğer okul türlerine göre seviyesi daha düşük olan mesleki okullar olup 9. sınıftan sonra Hauptschule bitirme diploması olan Hauptschulabschluss alınır.

özellikle değerlidir. Hızlı teknolojik değişimle karşı karşıya kalan sektörlerde, öğrenme yeteneği çok önemlidir ve bu yeteneğin temelini oluşturan teorik bilgi, işverenler tarafından oldukça değerlidir (Ghost, 2002; Köllő, 2006; Smits, 2007). Düşük teknoloji endüstrilerinde ve düşük beceri seviyelerinde, teorik bilginin işverenler tarafından daha az değerli bulunabileceğini belirten Smits'e (2007) göre, teorik bilgisi yetersiz olan işgücü personeli değişen iş dünyası koşullarında tam olarak azalan iş fırsatları nedeniyle iş kaybı riski altında olanlardır.

Yirmi birinci yüzyılda değişen durum teorik bilgi ve uygulama arasındaki ilişkidir. Muller'a (2009) göre bilgi toplumlarında her mesleğin ve o mesleğin doğurduğu bilgi tabanı, kavramsal bilgisinin miktarını artırmak için artan bir baskı altında olabilir ve bunun nedeni de genelleştirilebilir inovasyonun teorik bilgiye dayanmasıdır. Teorik bir bilgi tabanı Mesleki ve Teknik Eğitim için elbette ki bir gereklilik olabilir, ancak Barnett'in (2006) de belirttiği gibi mesleki ve teknik eğitim her zaman iki gidiş yönüyle karşı karşıya kalmaktadır: (1) tecrübi/deneysel olmayan fikir dünyasına doğru, (2) uygulama ve deneyimin tecrübi/deneysel dünyasına doğru. Bu ayrıma paralel olarak bu çalışmanın amacı, 2020 yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilen ve Anadolu Meslek Liselerinde kullanılan programlardan dört farklı alan/dalın öğretim programlarını teori/uygulama düalizmi bağlamında değerlendirmektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorular cevaplandırılmaya çalışılmıştır:

- (1) Öğretim programlarında yer alan kazanımların taksonomik sınıflandırılmasında nasıl bir dağılım ortaya çıkmaktadır?
- (2) Öğretim programları teori/uygulama düalizmi bağlamında öğrenenlerde hangi yönde talepler oluşturmayı hedeflemektedir?

Mesleki ve teknik eğitimi konu alan pek çok araştırma alanyazında yer almaktadır. Ancak Türkiye'de özellikle Anadolu Meslek Liselerinin öğretim programlarındaki teori/uygulama düalizmini inceleyen çalışmaya rastlanılmamaktadır. Bu çalışma, mesleki ve teknik eğitimde öğretim programlarının geliştirilmesinde yüz yüze gelinen teori/uygulama düalizmini ana hatlarıyla ortaya koyan ilk çalışma olması nedeniyle önemli görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın sonuçları, Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim programları geliştirme çalışmalarına referans kaynağı olabilir. Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim kurumlarının öğretim programlarındaki teori/uygulama düalizmi, hem öğrencilerin hem de işverenlerin ihtiyaçlarını

karşılama için önemli bir konudur. Bu çalışmanın sonuçları, Türkiye’deki mesleki ve teknik eğitim programlarında teori/uygulama dölalizmine ve bunların programlardaki ağırlıkları hakkında alınacak kararlara ışık tutabilir. Bununla birlikte, örnek öğretim programları üzerinden mesleki ve teknik eğitim programlarındaki teori ve uygulamanın rolü tartışılmakta, teori ve uygulamanın programlardaki ağırlığı hakkında bilimsel kanıtlar sunulmaktadır. Bu çalışmanın Türkiye'deki mesleki eğitim ve öğretim kurumlarında uygulanan öğretim programlarının tasarlanmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunacağı umulmasının yanında küresel bağlamda mesleki ve teknik eğitimde teori ve uygulama arasındaki denge konusunda farkındalık yaratması ve bu dengeyi daha iyi sağlamak için öneriler sunması beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanmaktadır (Özkan, 2021). Bu çalışmada, araştırma amacına yönelik yazılı materyaller olan öğretim programlarının analizinin yapılması ve çalışmanın amacına uygun olması nedeniyle doküman inceleme yöntemi tercih edilmiştir.

Örnekleme

Bu çalışmada, olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme ve seçkisiz örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. İki örnekleme yönteminin birlikte kullanılmasının nedeni, “çalışılması düşünülen evrende farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlikler gösteren değişik grupların olması” (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 105) ve bu “evrenden tamamen rastgele yöntemle bir örnekleme seçebilmeye” (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 104) imkân vermesidir. Anadolu Meslek Lisesi alanlarından hizmet, üretim ve teknoloji ağırlıklı olanlar kümeler olarak kabul edilip tamamı örnekleme dahil edilmiştir. Adalet, Halkla İlişkiler gibi beşeri ve sosyal alanlardan oluşan kümedeki dalların öğretim programlarında psikomotor becerilere yönelik kazanımlarının yok denecek kadar az olması nedeniyle örnekleme dahil edilmemiştir. Örnekleme dahil edilen alanlar saptandıktan sonra hangi dalların öğretim programlarının analiz edileceğini belirlemek için seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu

kapsamda, her bir dala bir numara verilmiş ve kura çekimi örün sayfasından 4 numara rastgele belirlenerek ilgili numaraya karşılık gelen 4 dal tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, Milli Eğitim Bakanlığı Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığının web sitesinde (<http://meslek.eba.gov.tr/cerceve.php>) açık erişime sunulan öğretim programlarından elde edilmiştir. Örneklemin belirlenmesi neticesinde Elektrikli Cihazlar Teknik Servisi, Mimari Yapı Teknik Ressamlığı, Terzilik ve Yenilenebilir Enerji Teknolojileri dallarının öğretim programları çalışmaya dâhil edilmiştir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılından itibaren 9. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulanmaya başlanan öğretim programların 23.03.2020 tarihli Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı kararına dayalı olarak yürürlükte olduğu görülmektedir. Bu 4 farklı daldaki öğretim programında yer alan derslerin okullardaki uygulama saatleri Tablo 1’de sunulmaktadır. Öğretim programlarında yer alan ortak dersler, seçmeli dersler, seçmeli meslek dersleri ile Rehberlik ve Yönlendirme dersi çalışmanın dışında bırakılarak yalnızca meslek derslerine odaklanılmıştır.

Tablo 1

Öğretim Programlarında Yer Alan Derslerin Sınıflara Göre Dağılımı

Dallar	Dersler			
	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Elektrikli Cihazlar Teknik Servisi Dalı	Mesleki Gelişim Atölyesi	Küçük Ev Aletleri Atölyesi	Tesisatlı Ev Cihazları Atölyesi	
	Temel Elektrik-Elektronik Atölyesi	Elektrik-Elektronik Esasları	Soğutucular ve Klimalar	
Mimari Yapı Teknik Ressamlığı Dalı	Mesleki Gelişim Atölyesi	Temel Yapı Teknolojisi	Bilgisayarla Yapı Maliyet Hesapları	İşletmelerde Mesleki Eğitim
	Yapı Teknik Ve Temel Meslek Resmi	Meslek Hesapları	Bilgisayarla Mimari Proje Modelleme	
	Ahşap Kâgir Atölyesi	Temel Bina Tasarımı	Bilgisayarla Mimari Proje Çizim Atölyesi	
Terzilik Dalı	Mesleki Gelişim Atölyesi	Terzilik Atölyesi	Terzilik Atölyesi	
	Atölye	Modada Temel Sanat	Giyim Aksesuarları	

Model Analizi Ve Model Geliştirme			
Yenilenebilir Enerji Teknolojileri Dalı	Mesleki Gelişim Atölyesi	Atölye	Modelleme Ve Montaj
	Atölye	Meslek Elektrik-Elektroniği	Santral İşletilmesi
		Teknik ve Meslek Resim	Atölye

Tablo 1’de verilen meslek derslerinin haftalık ders yükleri 9. sınıflar için 11, 10. sınıflar için 14 ve 11. sınıflar için 17 ders saatidir. 12. sınıfta yer alan İşletmelerde Mesleki Eğitim ise haftalık 24 saattir. Bununla birlikte, Mesleki Gelişim Atölyesi dersinin bütün dalların 9. sınıflarında yer aldığı görülmektedir.

Verilerin Analizi

Veriler, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Nitel araştırmada, tanımlayıcı istatistikler, araştırmacıların ilgi konusu olguyu incelemek için başka bir bağlam, daha zengin bir resim veya gelişmiş bir tasvir sunmalarını mümkün kılmaktadır (Schreiber, 2008). Bu çalışma kapsamında, dört farklı dalın öğretim programını kapsayan “278” sayfa doküman ve “845” kazanım cümlesi incelenmiştir. Verilerin analizinde öncelikle dört farklı dalın öğretim programları incelenmiş ve derslerin öğrenme birimi kazanımları ayrıştırılarak her ders için hazırlanan Kazanım Tasnif Tablosuna aktarılmıştır. Kazanım Tasnif Tablosu, öğrenme biriminin kazanımları ile bu kazanımların bilişsel, devinişsel ve duyuşsal boyutlardan hangisinde yer aldığı işaretleneceği üç sütundan oluşmaktadır. Her dersin kazanımları, iki farklı eğitim bilimi uzmanı tarafından bilişsel, devinişsel ve duyuşsal alanlara göre tasnif edilmiştir. Tasnifin yapılmasında faydalanılması için bilişsel, devinişsel ve duyuşsal boyuttaki kazanımlarda kullanılabilecek örnek fiil ve ifadelerin yer aldığı bir anahtar tablo da hazırlanarak tasnifi yapan uzmanlara verilmiştir. Tasnifi yapılan kazanımlardan bilişsel, devinişsel ve duyuşsal boyutlardaki kazanımların frekansları (N) ve yüzdeleri, her dal için ayrı ayrı hazırlanan Kazanım Analiz Tablosuna işlenmiştir. Oluşturulan kazanım analiz tablosunda sınıf düzeyi, dersler, öğrenme biriminin kazanımlarının bilişsel, devinişsel ve duyuşsal boyuttaki kazanımlarının frekans ve yüzdelerinin yer aldığı sütunlar bulunmaktadır.

Çalışma kapsamındaki öğretim programlarında yer alan kazanımların tasnif ve analizine geçmeden önce örneklem dışındaki bir dalın öğretim programındaki bir dersin kazanımları tasnif ve analiz edilerek uzmanlar arasındaki güvenilirlik oranı hesaplanmıştır. Güvenirlik oranının

hesaplanmasında, Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik = n / N formülü kullanılmıştır. Bu formülde n üzerinde görüş birliğine varılan kazanım sayısını, N ise görüş birliği ve görüş ayrılığı olan toplam kazanım sayısını göstermektedir. Bu formül kullanılarak yapılan güvenilirlik analizi sonucu %92 olarak bulunmuştur. %80'nin üzerindeki değerler yüksek bir güvenirlige işaret etmektedir (Miles & Huberman, 1994). Dolayısıyla, kazanımlar üzerinde yapılan tasnif işleminin güvenirliginin yüksek ve tutarlı olduğu söylenebilir. İki uzmanın örneklemdaki öğretim programlarının kazanımlarına yönelik tasnif ve analizleri birleştirilerek, farklı görüşlerin olduğu kazanımlarda fikir birliği sağlanıncaya kadar müzakere edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın iç güvenirligini (tutarlığını) artırmak amacıyla eğitim bilimleri ve nitel araştırma alanında uzman olan iki kişi tarafından yapılan tasnif ve analiz işlemlerinin tutarlılıkları ayrıntıları yukarıda açıklandığı biçimde hesaplanmış ve çalışmanın iç tutarlılığı ya da güvenirligi yüksek bulunmuştur. Araştırmanın dış güvenirligini (teyit edilebilirliğini) sağlamak ve talep edilmesi durumunda verilebilmesi amacıyla kazanımların tasnif ve analizlerine ait yazılı kayıtlar saklanmıştır. Çalışmanın geçerliğine yönelik olarak, çalışmanın yönteminin tüm basamakları detaylı bir biçimde sunulmuştur. Bu sayede farklı araştırmacıların bu çalışmanın yöntemini izleyerek bu çalışmayı yineleyebilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıntılı örneklem, veri toplama ve analiz süreçlerinin sunulması çalışmanın dış geçerliğine ya da transfer edilebilirliğine katkıda bulunmuştur. Aynı zamanda, araştırma süreci aşamalarının detaylı betimlemesi araştırmanın tekrar edebilmesinin yanında farklı bağlamlarda gerçekleştirilmesini de sağlayabilir. Araştırmada bağımsız bir uzmanın tasnif ve analiz süreçlerinde yer alması, çalışmanın dış bir denetçi tarafından izlenmesini ve kontrol edilmesini sağladığından çalışmanın geçerliğinin artmasına önemli derecede katkıda bulunmuştur.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı öğretim programlarında yer alan kazanımların taksonomik sınıflandırılmasındaki dağılımı ortaya koymaktır. Bu alt amaç doğrultusunda dört farklı dalın öğretim programlarında yer alan kazanımlar analiz edilerek taksonomik olarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulguların sunulmasında izlenen sıra örneklemdaki dalların isimlerinin alfabetik sırasındır. Bu sıralamaya göre ilk olarak Elektrikli Cihazlar Teknik Servisi Dalı Çerçeve Öğretim

Programında yer alan kazanımların taksonomik sınıflandırılmasında ortaya çıkan dağılım Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Elektrikli Cihazlar Teknik Servisi Dalı Çerçeve Öğretim Programı Kazanımlarının Taksonomik Dağılımı

Sınıf	Dersler	Öğrenme Biriminin Kazanımları							
		Bilişsel alan		Devinişsel alan		Duyuşsal alan		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%
9	1 Mesleki Gelişim Atölyesi	62	72	2	2	22	26	86	100
	2 Temel Elektrik-Elektronik Atölyesi	1	3	36	97	-	-	37	100
10	1 Küçük Ev Aletleri Atölyesi	-	-	36	100	-	-	36	100
	2 Elektrik-Elektronik Esasları	21	88	3	13	-	-	24	100
	3 Bilgisayarla Devre Dizaynı	-	-	9	100	-	-	9	100
11	1 Tesisatlı Ev Cihazları Atölyesi	-	-	20	100	-	-	20	100
	2 Soğutucular Ve Klimalar	3	25	9	75	-	-	12	100
Toplam		87	39	115	51	22	10	224	100

Tablo 2’de Elektrikli Cihazlar Teknik Servisi Dalı Çerçeve Öğretim Programında yer alan kazanımların taksonomik dağılımlarına bakıldığında devinişsel kazanımların oranının %51, bilişsel kazanımların oranının %39 olduğu görülmektedir. Ayrıca, bütün dallarda ortak ders olan Mesleki Gelişim Atölyesi dersinin kazanımları hariç tutulup, Elektrikli Cihazlar Teknik Servisi Dalı meslek derslerine odaklanıldığında devinişsel kazanımların oranının %82, bilişsel kazanımların oranının %18 olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın örneklemindeki bir diğer dal Mimari Yapı Teknik Ressamlığı Dalıdır. Mimari Yapı Teknik Ressamlığı Dalı Çerçeve Öğretim Programında yer alan kazanımların taksonomik sınıflandırılmasında ortaya çıkan dağılım Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Mimari Yapı Teknik Ressamlığı Dalı Çerçeve Öğretim Programı Kazanımlarının Taksonomik Dağılımı

Sınıf	Dersler	Öğrenme Biriminin Kazanımları							
		Bilişsel alan		Devinişsel alan		Duyuşsal alan		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%
9	1 Mesleki Gelişim Atölyesi	62	72	2	2	22	26	86	100
	2 Yapı Teknik ve Temel Meslek Resmi	-	-	23	100	-	-	23	100
	3 Ahşap Kâgir Atölyesi	2	11	17	89	-	-	19	100
10	1 Temel Yapı Teknolojisi	16	73	6	27	-	-	22	100

	2	Meslek Hesapları	8	100	-	-	-	-	8	100
	3	Temel Bina Tasarımı	4	29	10	71	-	-	14	100
	4	Bilgisayarla Mimari Proje Çizim Atölyesi	2	3	64	97	-	-	66	100
	1	Bilgisayarla Yapı Maliyet Hesapları	22	92	2	8	-	-	24	100
11	2	Bilgisayarla Mimari Proje Modelleme	1	5	21	95	-	-	22	100
	3	Bilgisayarla Mimari Proje Çizim Atölyesi	4	5	70	95	-	-	74	100
Toplam			121	34	215	60	22	6	358	100

Tablo 3'te Mimari Yapı Teknik Ressamlığı Dalı Çerçeve Öğretim Programında yer alan kazanımların taksonomik dağılımlarına bakıldığında devinişsel kazanımların oranının %60, bilişsel kazanımların oranının %34 olduğu görülmektedir. Ayrıca, bütün dallarda ortak ders olan Mesleki Gelişim Atölyesi dersinin kazanımları hariç tutulup, Mimari Yapı Teknik Ressamlığı Dalı meslek derslerine odaklanıldığında devinişsel kazanımların oranının %78, bilişsel kazanımların oranının %22 olduğu tespit edilmiştir.

Öğretim programlarında yer alan kazanımların analiz edildiği üçüncü dal Terzilik dalıdır. Terzilik Dalı Çerçeve Öğretim Programında yer alan kazanımların taksonomik sınıflandırılmasında ortaya çıkan dağılım Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Terzilik Dalı Çerçeve Öğretim Programı Kazanımlarının Taksonomik Dağılımı

Sınıf	DERSLER	Öğrenme Biriminin Kazanımları						Toplam	
		Bilişsel alan		Devinişsel alan		Duyuşsal alan		N	%
		N	%	N	%	N	%		
9	1 Mesleki Gelişim Atölyesi	62	72	2	2	22	26	86	100
	2 Atölye	7	18	33	83	-	-	40	100
	3 Model Analizi ve Model Geliştirme	3	25	9	75	-	-	12	100
10	1 Terzilik Atölyesi	7	18	31	82	-	-	38	100
	2 Modada Temel Sanat	-	-	11	100	-	-	11	100
11	1 Terzilik Atölyesi	1	2	42	98	-	-	43	100
	2 Giyim Aksesuarları	2	11	16	89	-	-	18	100
Toplam		82	33	144	58	22	9	248	100

Tablo 4'te Terzilik Dalı Çerçeve Öğretim Programında yer alan kazanımların taksonomik dağılımlarına bakıldığında devinişsel kazanımların oranının %58, bilişsel kazanımların oranının %33 olduğu görülmektedir. Ayrıca, bütün dallarda ortak ders olan Mesleki Gelişim Atölyesi dersinin kazanımları hariç tutulup, Terzilik Dalı meslek derslerine odaklanıldığında devinişsel kazanımların oranının %88, bilişsel kazanımların oranının %12 olduğu tespit edilmiştir.

Yenilenebilir Enerji Teknolojileri dalı, kazanımların analiz edilerek taksonomik olarak sınıflandırıldığı dördüncü ve son daldır. Yenilenebilir Enerji Teknolojileri Dalı Çerçeve Öğretim Programında yer alan kazanımların taksonomik sınıflandırılmasında ortaya çıkan dağılım Tablo 5'te gösterilmiştir.

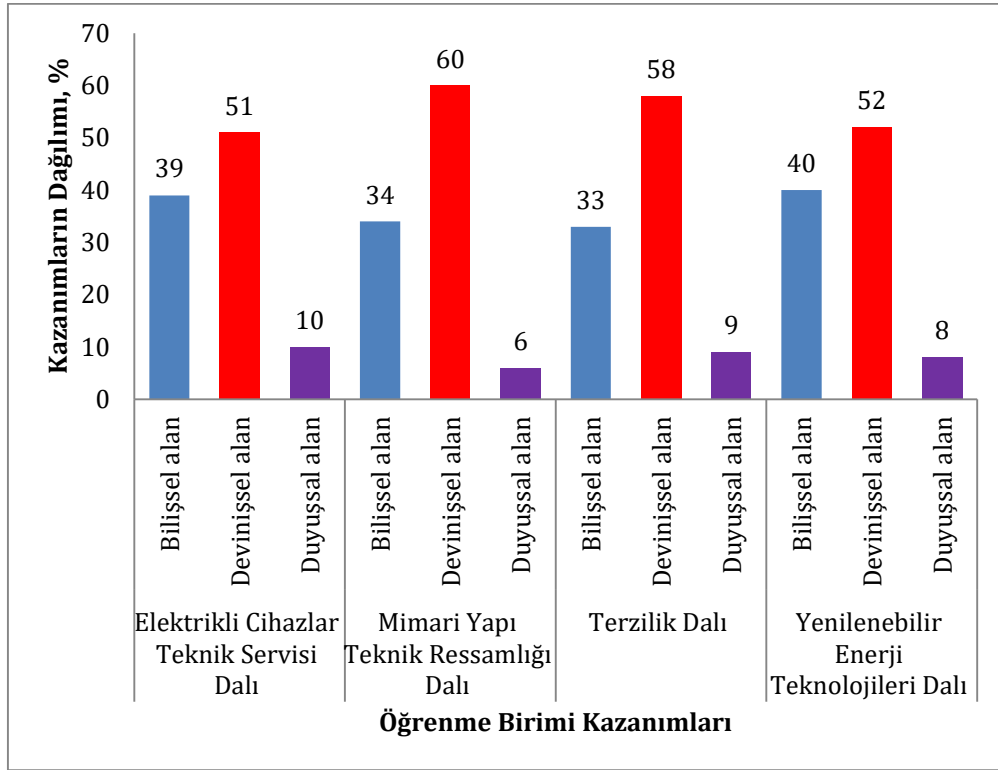
Tablo 5

Yenilenebilir Enerji Teknolojileri Dalı Çerçeve Öğretim Programı Kazanımlarının Taksonomik Dağılımı

Sınıf	DERSLER	Öğrenme Biriminin Kazanımları							
		Bilişsel alan		Devinişsel alan		Duyuşsal alan		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%
9	1 Mesleki Gelişim Atölyesi	62	72	2	2	22	26	86	100
	2 Atölye	2	6	34	94	-	-	36	100
10	1 Teknik Ve Meslek Resim	1	8	11	92	-	-	12	100
	2 Meslek Elektrik-Elektronigi	23	100	-	-	-	-	23	100
	3 Atölye	-	-	38	100	-	-	38	100
	1 Modelleme Ve Montaj	-	-	5	100	-	-	5	100
11	2 Santral İşletilmesi	14	31	31	69	-	-	45	100
	3 Atölye	6	21	22	79	-	-	28	100
Toplam		108	40	143	52	22	8	273	100

Tablo 5'te Yenilenebilir Enerji Teknolojileri Dalı Çerçeve Öğretim Programında yer alan kazanımların taksonomik dağılımlarına bakıldığında devinişsel kazanımların oranının %52, bilişsel kazanımların oranının %40 olduğu görülmektedir. Ayrıca, bütün dallarda ortak ders olan Mesleki Gelişim Atölyesi dersinin kazanımları hariç tutulup, Terzilik Dalı meslek derslerine odaklanıldığında devinişsel kazanımların oranının %75, bilişsel kazanımların oranının %25 olduğu tespit edilmiştir.

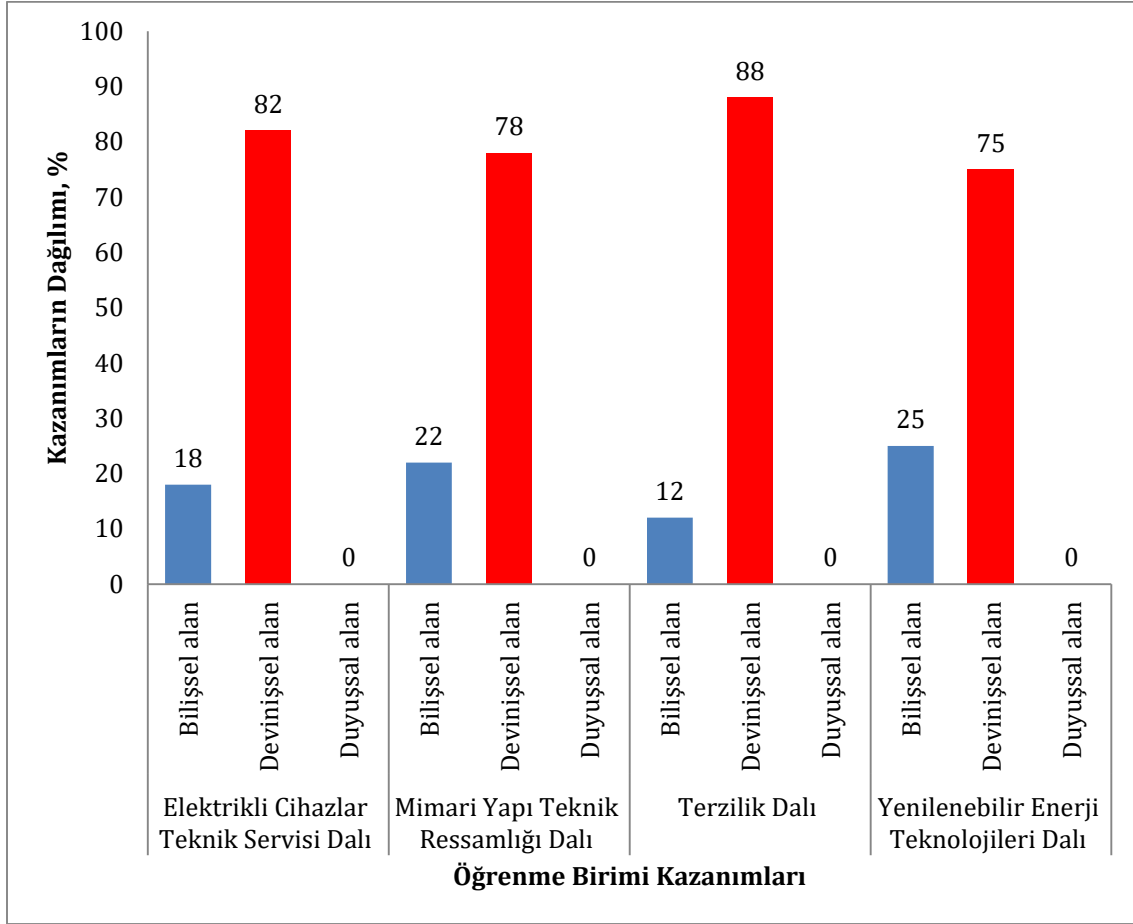
Çalışmanın ikinci alt amacı öğretim programlarının teori/uygulama düalizmi bağlamında öğrenenlerde hangi yönde talepler oluşturmayı hedeflediğini ortaya koymaya yöneliktir. Çalışmanın giriş bölümünde açıklandığı gibi kazanımların ağırlıklı olduğu alanlar öğrenenlerde gerçekleşmesi talep edilen öğrenmeleri işaret etmektedir. Bu alt amaca yönelik bulguları sunmak için zorunlu meslek derslerinin kazanımlarının ağırlıklı olduğu öğrenme alanları iki ayrı grafikte gösterilmiştir. İlk olarak, çalışma kapsamındaki dört alanın öğrenme birimi kazanımlarının dağılımının grafik gösterimi Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Öğrenme kazanımlarının dağılımı

Şekil 1’de verilen grafiğe göre dört farklı alanın öğretim programlarında yer alan zorunlu meslek derslerinin kazanımlarının uygulama ağırlıklı oldukları görülmektedir. Devinişsel ve bilişsel kazanımların dağılımları arasındaki farka bakıldığında en fazla farkın Mimari Yapı Teknik Ressamlığı dalında (%60-%34), en az farkın ise Elektrikli Cihazlar Teknik Servis dalı (%51-%39) ve Yenilenebilir Enerji Teknolojileri dalında (%52-%40) olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 1’de sunulan grafikteki kazanımların dağılımında bütün dallarda ortak ders olan Mesleki Gelişim Atölyesi dersinin kazanımları da bulunmaktadır. Bu dersin kazanımları çıkarıldığında örneklemdaki dalların kazanım dağılımlarına ilişkin daha spesifik bulgular elde edilebilir. Bu doğrultuda, bütün dallarda ortak ders olan Mesleki Gelişim Atölyesi dersinin kazanımları hariç tutulup zorunlu meslek dersleri göz önüne alındığında oluşan dağılımın grafik gösterimi Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Mesleki Gelişim Atölyesi dersi dışında kalan zorunlu meslek derslerin öğrenme kazanımlarının dağılımı

Şekil 2’de verilen dağılıma bakıldığında, dalların zorunlu meslek derslerinin uygulamaya yönelik kazanımlarının teoriye yönelik kazanımlarından önemli ölçüde fazla olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, Anadolu Meslek Lisesi öğretim programlarında uygulamalı mesleki becerilere önemli ölçüde ağırlık verildiği söylenebilir. Bununla birlikte, dört dal için de duyuşsal alana ilişkin kazanımlar yalnızca Mesleki Gelişim Atölyesi dersi kapsamında olduğu, dalların zorunlu meslek derslerinde duyuşsal kazanımlara yer verilmediği bulgulanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, Anadolu Meslek Liselerinde kullanılan öğretim programlarını teori/uygulama düalizmi bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular (Tablo 2-5), öğretim programlarında yer alan kazanımlar taksonomik olarak sınıflandırıldığında devinişsel alandaki kazanımların ağırlıkta olduğunu göstermektedir. Buna paralel olarak ve Şekil 1 ve 2’de sunulan

bulgulardan açıkça görülebileceği gibi öğrenenlerde uygulamaya yönelik talepler oluşturmayı hedeflediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Anadolu Meslek Liselerindeki alan/dalların programlarını tasarlayanların düşüncelerinin söz konusu programlar için uygulama yaparak öğrenmenin en önemli katkısı yapacağı yönünde olduğunu göstermektedir. Mesleki ve teknik Eğitimin doğasında var olan teori ve uygulamanın düalistik yapısında ağırlığın uygulamaya verilmesi, Pilot ve Bulte'nin (2006) de dikkat çektiği gibi gerçeklere dayanan, diğer bir ifadeyle gerçek yaşam sorunlarına ve bunlarla ilgili bağlamlara benzeyen temrinler sunarak, çok daha fazla uygulama ağırlıklı eğitim yapmayı sağlayabilir. Uygulama yaparak öğrenme, meslek eğitimi için en bilinen, en yaygın ve en göze çarpan öğrenme karşılığıdır. Uygulamalı bilginin bir dizi görevi yerine getirme kabiliyetinin gösterilmesi (Gamble, 2009) olduğu düşünüldüğünde, Anadolu Meslek Lisesi öğrencileri için gerekli olan becerilerin edinilmesinde uygulama yaparak öğrenmenin programlarda ağırlıklı olması büyük ölçüde karşılık bulmaktadır. Billett (1994), bir uygulama kültürüne erişemeyen öğrenme etkinliklerinin etkili öğrenme çıktıları üretme ihtimalinin daha düşük olduğunu öne sürmektedir. Billett'e (1994) göre öğrenme uygun bir bağlamda olmadığı ve açıklamaya dayandığı zaman etkileşimin bütün doğası değişir ve anlaşılabilirlik daha karmaşık hale gelir. Billett'in (1994) çalışmasında, öğrenmenin gerçek uygulamalardan ve sosyal ilişkilerden uzaklaştırıldığı zaman, belirgin şekilde daha az etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız Meslek Lisesi Kuaförlük Bölümünde yapılan bir çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yılmaz'ın (2003) çalışmasının sonuçlarına göre, meslek lisesi öğrencilerinin soyut olarak öğrendikleri ya da kavrayamadıkları için öğrenemedikleri teorik bilgilerin iş yaşamındaki uygulamalarla ne kadar ilişkili olduğunu görmeleri, mesleğe ilişkin bir beceriyi yerine getirirken uymaları gereken kurallar bilgisinin arkasındaki teorileri tanımlarını sağlayabilir. Bu sonuçlar, uygulamaya dayalı öğrenme süreçlerinin programlarda ağırlıklı olarak yer almasını desteklemektedir.

Çalışma kapsamındaki dalların 9, 10 ve 11. sınıftaki zorunlu meslek derslerinin kazanımlarına yönelik bulgular, teori/uygulama düalizminde ağırlığın uygulamadan yana olduğunu açık bir şekilde ortaya koymaktadır (Şekil 2). Uygulama yaparak öğrenmeye ağırlık vermek teorik bilgiyi dışlamayı gerektirmemektedir. Young (2003; 2010; 2011), teori ve uygulamadan birinin diğerine indirgenemeyeceğini, birbiriyle değiştirilemeyeceğini veya birbirleriyle rekabet halinde olmayıp birbirlerinin tamamlayıcısı olduklarını belirtmektedir. Dolayısıyla, mesleki ve teknik eğitimde, teorik bilginin uygulamanın zıttı yerine tamamlayıcısı olduğunu not etmek önemlidir (Niemi & Rosvall, 2013). Niemi ve Rosvall'a (2013) göre teori ve uygulamanın ayrılmaz olduğu anlayışı,

işgücü piyasasındaki (yeni) talepler göz önüne alındığında öğrencilerin gelecekte bir iş bulabilmeleri için büyük olasılıkla önemlidir. Teorisiz uygulama, bilinçsiz bir devinim, uygulamasız teori ise düşüncenin gerçeklik alanından kopması ve kendi bedenini yitirmesiyle sonuçlanacağından eğitim kendi tanımına, teorinin ve uygulamanın birlikteliğinde kavuşur (Taşdelen, 2003). Birçok meslekte ve iş türünde, teori ve uygulama öylesine iç içe geçmiştir ki, teori ile uygulamayı ayırmanın Anadolu Meslek Lisesi programları için bir anlamı olmayabilir.

Anadolu Meslek Liselerinde kullanılan öğretim programlarını teori/uygulama düalizmi bağlamında değerlendirmek için doküman inceleme yöntemi kullanılan bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle bu çalışma nitel araştırmanın doğası gereği genellemeye elverişli olmayan bir araştırmadır. Dolayısıyla genelleyici bir sonuca varabilmek için nicel araştırma tasarımlarını kullanan ya da daha fazla sayıda örnekleme içeren nitel araştırmalar yapılabilir.

Sonuç olarak, Anadolu Meslek Liselerinde kullanılan öğretim programları teori/uygulama düalizmi bağlamında değerlendirildiğinde uygulama ağırlıklı bir yapıda oldukları bu çalışmada gösterilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda bazı önerilerde bulunulabilir:

1. Meslek derslerinin öğretim programlarında teorik bilgiye ve uygulama becerilerine yönelik kazanımların dağılımları arasında belirgin farklılık olduğu bulgusu göz önüne alındığında, teori ve uygulama arasındaki bağlantıyı sağlamak ve teorik bilgi ile pratik deneyim arasındaki boşluğu doldurmak için bütünsel bir yaklaşım benimsenebilir. Bu yaklaşım; öğrenme teorileri, program tasarımı ve uygulama stratejilerini birleştirerek öğrencilerin öğrenmelerini artırmaya yardımcı olabilir.
2. Uygulama becerilerinin ağırlıkta olduğu programlarda öğrencilerin farklı beceri seviyelerine sahip olduklarını bilmek öğretmenler için kritik öneme sahiptir. Uygulamalı meslek derslerine giren öğretmenlerin, öğrencilerin farklı beceri seviyelerine uygun öğretim tasarımları yapmaları öğrencilerin öğrendikleri konuları daha kolay anlamalarına yardımcı olabilir ve onların öğrenme sürecini daha keyifli hale getirebilir.
3. Uygulamaya yönelik kazanımların görece fazla olduğunu gösteren bulgular Anadolu Meslek Lisesi öğrencilerinde uygulamaya yönelik talepler oluşturma hedefinin bir göstergesi

olarak kabul edilebilir. Bu hedefin gerçekleşmesi için meslek dersi öğretmenlerinin uygulamalı derslere uygun öğretim yöntemlerini kullanmaları konusundaki bilgi ve farkındalıklarını artıracak hizmet içi eğitimler planlanabilir.

4. Uygulama ağırlıklı bir mesleki ve teknik eğitim programında öğretmen ve öğrencilerin tıpkı usta-çırak ilişkisinde olduğu gibi birbirleriyle daha fazla etkileşim içerisinde olmaları doğaldır. Bunun neticesinde, öğrencilerden öğretim programına yönelik açık yürekli ve içten geri bildirimler alınabilir. Öğrencilerin geri bildirimleri, öğretim programlarının etkililiği ve uygulama sürecinin başarısı açısından önemlidir. Meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilerin geri bildirimlerine açık olmaları ve onları değerlendirmeleri, öğretim programlarının sürekli olarak geliştirilmesine yardımcı olabilir.

5. Elektrik / elektronik sistemler, mekatronik, makine, tasarım, üretim teknolojisi, malzeme bilimi, otomasyon işleme, üretim organizasyonu, kalite yönetimi, kalite kontrol gibi birçok modern mesleklerde dahi uygulama becerilerinin rutinleşmesinin baskın rol oynadığı geleneksel bağlam değişmektedir. Günümüzde üretim süreçlerinin planlanması, yönetimi ve kontrolü üzerinde durulmaktadır (Lipsmeier, 2013). Anadolu Meslek Liselerinin uygulama ağırlıklı öğretim programlarında, geleneksel atölye tipi faaliyetler hem niceliksel hem de niteliksel olarak vurgulanmasının yerine genişletilmiş / yoğunlaştırılmış teori içeriğine sahip bütünleşmiş laboratuvar tabanlı simülasyonlara, deneylere ve atölyelere doğru kaydırılabilir.

6. Bu çalışmada gösterilen sınırlılıklar göz önünde bulundurularak, Anadolu Meslek Liselerindeki öğretim programlarıyla ilgili daha fazla nicel araştırmaya dayalı analizler yapılması önerilebilir. Bu araştırmalar, öğrencilerin uygulamalı derslerden daha fazla fayda sağlamalarına yardımcı olabilir.

Kaynakça

- Allan, J. (2007). Snapshot of a generation: Bridging the theory-practice divide with project-based learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 47(1), 78-93.
- Arabacıoğlu, T. (2013). Bilişim teknolojisi öğretmenlerinin modüler eğitim programına ilişkin görüşleri: Aydın ilinde bir durum çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 148-157.

- Autor, D. H., Levy, F. & Murnane, R. J. (2003). The skill content of recent technological change: An empirical exploration. *Quarterly Journal of Economics*, 118(4), 1279-1333. <https://doi.org/10.1162/003355303322552801>
- Barnett, M. (2006). Vocational knowledge and vocational pedagogy. In M. Young & J. Gamble (Eds.), *Knowledge, curriculum and qualifications for South African further education* (pp.143-157). Cape Town: HSRC Press.
- Bengtsson, J. (1995). Theory and practice: Two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 18(2&3), 231-238. <https://doi.org/10.1080/0013191930450302>
- Betts, M., & Smith, R. (2005). *Developing the credit-based modular curriculum in higher education*. Philadelphia, PA: Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Billett, S. (1994). Situated learning - a workplace experience. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 34(2), 112-130.
- Billett, S. (2010). The practices of learning through occupations. In S. Billett (Ed.), *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches* (pp. 59-81). New York, NY: Springer.
- Brockmann, M., Clarke, L., & Winch, C. (2008). Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET)—the English, German and Dutch cases. *Oxford review of education*, 34(5), 547-567. <https://doi.org/10.1080/03054980701782098>
- Canbal, M. S., Kerkez, B., Suna, H. E., Numanoğlu, K. V., & Özer, M. (2020). Mesleki ve teknik ortaöğretimde paradigma değişimi için yeni bir adım: Eğitim programlarının güncellenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 1-26.
- Cedefop (2015). *Vocational pedagogies and benefits for learners: practices and challenges in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2801/294434>
- Cedefop (2018). *What future for vocational education and training in Europe?*. Thessaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training. <https://doi.org/10.2801/827182>
- Collin, K., & Tynjälä, P. (2003). Integrating theory and practice? Employees' and students' experiences of learning at work. *Journal of workplace learning*, 15(7/8), 338-344. <https://doi.org/10.1108/13665620310504828>

- Gamble, J. (2009). The relation between knowledge and practice in curriculum and assessment. Concept paper commissioned by Umalusi (Council for Quality Assurance in General and Further Education and Training). [http://www.umalusi-online.org.za/ur/publications/SIR/KNOWLEDGE%20AND%20PRACTICE%20\(J%20Gamble\)%20FINAL.pdf](http://www.umalusi-online.org.za/ur/publications/SIR/KNOWLEDGE%20AND%20PRACTICE%20(J%20Gamble)%20FINAL.pdf) adresinden 18.03.2021 tarihinde erişildi.
- Gamble, J. (2013). Why improved formal teaching and learning are important in technical and vocational education and training (TVET). In *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (pp. 204-238). Bonn: UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- Ghost, S. (2002). VET in schools: The leeds of industry. *Unicorn: Journal of the Australian College of Educators*, 28(3), 61-64.
- Goncz, A. (2013). Competency-based approaches: linking theory and practice in professional education with particular reference to health education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(12), 1290-1306. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.763590>
- Gömlüksiz, M. N., & Erten, P. (2010a). Mesleki ve teknik ortaöğretimde modüler öğretim uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Education Sciences*, 5(4), 2104-2122.
- Gömlüksiz, M. N., & Erten, P. (2010b). Mesleki ve teknik ortaöğretimde modüler öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler: Nitel bir çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 174-198.
- Gömlüksiz, M. N., & Erten, P. (2010c). Mesleki ve teknik ortaöğretimde uygulanan modüler öğretim programının etkililiğinin değerlendirilmesi (Elazığ ili örneği). *Education Sciences*, 5(3), 1037-1055.
- Green, A. (1995). Technical education and state formation in nineteenth century England and France. *History of Education*, 24(2), 123-139. <https://doi.org/10.1080/0046760950240201>
- Hiim, H. (2017). Ensuring curriculum relevance in vocational education and training: Epistemological perspectives in a curriculum research project. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 1-19. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.1.1>
- Jones, A. (2018). *Vocational education for the twentyfirst century*. Melbourne: LH Martin Institute.
- Kézdi, G. (2006). Not only transition: The reasons for declining returns to vocational education. CERGE-EI. https://www.cerge-ei.cz/pdf/gdn/rrc/RRCV_15_paper_01.pdf adresinden 18.03.2021 tarihinde erişildi.

- Khalil, U., & Yousuf, M. I. (2021). Effect of modular approach teaching on achievement of secondary school mathematics students. *Journal of Science Education*, 2(1), 17-30.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist*, 41(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Kohlrausch, von B. & Solga, H. (2009). Erste Ergebnisse einer Projektevaluation des SOFI Erhöht dualer Schulalltag die Abschlussquote und die Berufsfähigkeit von Hauptschüler/innen? *Mitteilungen aus dem SOFI*, 7(3), 1-4.
- Köllő, J. (2006). Workplace Literacy Requirements and Unskilled Employment in East-Central and Western Europe. *Budapest Working Papers on the Labour Market 2006/07*, Institute of Economics, Hungarian Academy of Sciences, Budapest.
- Kyarizi, L. (2016). Knowledge for technical and vocational education and training: The constructivist perspectives. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4949.3521>
- Lipsmeier, A. (2013). Approaches towards enhanced praxis-orientation in vocational teacher education (VTE). *TVET@ Asia*, 2, 1-18.
- Levy, F. & Murnane, R. J. (2004). Education and the changing job market. *Educational Leadership*, 62, 80-83.
- Markowitsch, J., & Bjørnåvold, J. (2022). Scenarios for vocational education and training in Europe in the 21st century. *Hungarian Educational Research Journal*, 12(3), 235-247. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00116>
- MEB. (2018). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:1. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2020). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Anadolu meslek ve Anadolu teknik programı inşaat teknolojisi alanı çerçeve öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis (Second Edition)*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Muller, J. (2009). Forms of knowledge and curriculum coherence. *Journal of Education and work*, 22(3), 205-226. <https://doi.org/10.1080/13639080902957905>
- Niemi, A. M., & Rosvall, P. Å. (2013). Framing and classifying the theoretical and practical divide: how young men’s positions in vocational education are produced and reproduced. *Journal*

- of Vocational Education & Training, 65(4), 445-460.
<https://doi.org/10.1080/13636820.2013.838287>
- OECD. (2015). OECD Reviews of Vocational Education and Training Key Messages and Country Summaries. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2010). Learning for Jobs. Paris: OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264087460-en>
- Okay, Ş. (2009). Mesleki ve teknik orta öğretim öğrencilerinin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir alan araştırması: Denizli ili örneği. The First International Congress of Educational Research "Trends and Issues of Educational Research", 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.
- Özkan, U. B. (2021). Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational psychologist*, 38(1), 1-4.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_1
- Pilot, A., & Bulte, A. M. W. (2006). The use of 'contexts' as a challenge for the chemistry curriculum: Its successes & the need for further development and understanding. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1087-1112.
<https://doi.org/10.1080/09500690600730737>
- Sağocak, A. M., Yılmaz, E., & Karahan, N. (2013). Knowledge, skills and creativity in vocational and technical education. *International Journal of Educational Researchers*, 4(1), 13-21.
- Savruk, D., & Deniz, L. (2018). MEGEP'e dayalı modüler öğretim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(75), 583-603.
- Schreiber, J.B. (2008). Descriptive Statistics. In Lisa M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods Volumes 1&2* (pp. 209-2012). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Smeby, J. C., & Heggen, K. (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71-91.
<https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718749>

- Sylte, A. L. (2020). Predicting the Future Competence Needs in Working Life: Didactical Implications for VET in Norway. *International journal for research in vocational education and training*, 7(2), 167-192. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.2.3>
- Smits, W. (2007). Industry-specific or generic skills? Conflicting interests of firms and workers. *Labour Economics*, 14, 653-663. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2006.09.002>
- Sönmez, V. (1999). Program geliştirmede öğretmen el kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, M. A., & Sel, B. (2015). John Dewey'in görüşlerinin ontolojik ve epistemolojik temelde irdelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 313-327.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y., & Erdoğan, A. (2002). Öğretimi planlama ve değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşdelen, V. (2003). Eğitimde kuram ve uygulama bağının kurulmasına yönelik felsefi bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 151-166.
- Tempelman, E., & Pilot, A. (2011). Strengthening the link between theory and practice in teaching design engineering: An empirical study on a new approach. *International journal of technology and design education*, 21(3), 261-275. <https://doi.org/10.1007/s10798-010-9118-4>
- Topses, G. (1982). Eğitim felsefesi temel sorunları. Ankara: Dayanışma Yayınları.
- UNESCO. (2001). Revised recommendation concerning technical and vocational education and training. Paris: UNESCO.
- Variş, F., Gürkan, T., Gözütok, D., Pektaş, S., Babadoğan, C., & Gürbüzürk, O. (1998). Eğitim bilimine giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Van Merriënboer, J. J., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educational Psychology Review*, 147-177. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3951-0>
- Wollschlager, N., & Guggenheim, É. F. (2004). A history of vocational education and training in Europe - From divergence to convergence. *European Journal: Vocational Training*, 32, 1-3.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, N. P. (2003). Mesleki eğitimde teorik bilginin kazandırılmasına yönelik bağlamsal bir içerik oluşturma denemesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 121-128.
- Young, M. (2003). Curriculum studies and the problem of knowledge: updating the enlightenment?. *Policy Futures in Education*, 1(3), 553-564. <https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.3.7>
- Young, M. (2010). Why educators must differentiate knowledge from experience. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22(1), 9-20.
- Young, M. (2011). Curriculum policies for a knowledge society?. In Lyn Yates & Madeleine Grumet (Eds.), *World yearbook of education 2011* (pp. 125-138). New York, NY: Routledge.

Extended Abstract

Historically, it can be thought that many vocational and technical education programs are a way to access the knowledge and skills of a single profession. Today, vocational and technical education is defined as an educational process that includes the acquisition of practical skills, attitudes, understanding and knowledge about professions in different sectors of economic and social life, as well as developing technologies, studies of related sciences, as well as general education (UNESCO, 2001). Considering the recent history of the vocational and technical education system in Turkey, it is seen that there has been a radical change in the education programs. Within the scope of the Program Update Project in the Focus of Basic Skills, which was carried out in line with the problems experienced, changing needs, rapid changes in labor markets and the main goal of updating the training programs included in the 2023 Education Vision, programs in 109 branches in 47 fields were updated and put into practice in 2020 (Canbal, Kerkez, Suna, Numanoğlu, & Özer, 2020). The changing situation in the twenty-first century is the relationship between theoretical knowledge and practice. According to Muller (2009), in knowledge societies, the knowledge base of each profession and that profession may be under increasing pressure to increase the amount of conceptual knowledge and this is because generalizable innovation is based on theoretical knowledge. A theoretical knowledge base may of course be a requirement for Vocational and Technical Education, but as Barnett (2006) points out, vocational and technical education always faces two directions: (1) towards the experiential / non-experimental world of ideas, (2) towards the experiential / experimental world of practice and experience. Parallel to this distinction, the aim of this study is to evaluate the curriculums of four different fields / branches from the programs

used in Anatolian Vocational High Schools, in the context of theory / practice dualism, which were accepted by the Board of Education in 2020. In this context, the following questions were tried to be answered:

- (1) What kind of distribution arises in the taxonomic classification of the learning objectives/outcomes in the curriculum?
- (2) In what direction do the curriculums aim to create demands on learners in the context of theory/practice dualism?

Method

Document analysis method, as one of the qualitative research approaches, was conducted in the study. The sampling of this study, in which cluster sampling and random sampling methods, which are among the probabilistic sampling methods, are used together, are composed of the curriculums of Electrical Devices Technical Service, Architectural Construction Technical Drawing, Tailoring, and Renewable Energy Technologies. The data were analyzed by descriptive analysis method.

Findings

The findings of the study show that the acquisitions of the compulsory vocational courses in the curricula of four different branches are practical. Considering the difference between the distributions of psychomotor and cognitive learning objectives/outcomes, the biggest difference is in Architectural Construction Technical Drawing (60% -34%), the least difference is in Electrical Devices Technical Service (51% -39%) and Renewable Energy Technologies (52% -40%). Considering the distribution of the vocational courses, excluding the learning objectives/outcomes of the Professional Development Workshop course, which is the common course in all branches, it is seen that the practical learning objectives/outcomes of the compulsory vocational courses of the branches are significantly higher than the learning objectives/outcomes for the theory. In other words, it can be said that applied vocational skills are significantly emphasized in Anatolian Vocational High School curricula. However, it was found that the acquisitions related to the affective field for all four branches were only within the scope of the Professional Development

Workshop course, and affective acquisitions were not included in the compulsory vocational courses of the branches.

Discussion

In this study, which aims to evaluate the curriculums used in Anatolian Vocational High Schools in the context of theory/practice dualism, it was concluded that when the acquisitions in the curriculum were taxonomically classified, the learning objectives/outcomes in the psychomotor field were predominant and parallel to this, it aimed to create practical demands on learners. This result shows that the thoughts of those who design the programs of the fields / branches in Anatolian Vocational High Schools are that learning by applying for these programs will make the most important contribution. The results of the studies in the literature support that practice-based learning processes take place predominantly in the programs.

The findings regarding the acquisitions of the compulsory vocational courses in the 9th, 10th and 11th grades of the branches within the scope of the study clearly reveal that the emphasis is on the practice in theory / practice dualism. Focusing on learning by practice does not require excluding theoretical knowledge. In many professions and types of work, theory and practice are so intertwined that separating theory and practice may not make sense for Anatolian Vocational High School programs.

There are some limitations of this study, in which the document analysis method is used to evaluate the curricula used in Anatolian Vocational High Schools in the context of theory / practice dualism. First of all, this study is not suitable for generalization due to the nature of qualitative research. Therefore, qualitative studies using quantitative research designs or containing more samples can be conducted in order to reach a generalizing conclusion.

As a result, when the education programs used in Anatolian Vocational High Schools are evaluated in the context of theory / practice dualism, it has been shown in this study that they have an application-oriented structure. Some suggestions can be made in line with this result:

1. Given the significant difference in the distribution of theoretical knowledge and practical skills in the curricula of vocational courses, an integrated approach that combines learning theories, curriculum design, and application strategies can be adopted to establish a connection between

theory and practice and bridge the gap between theoretical knowledge and practical experience, thus helping students enhance their learning.

2. Knowing that students have different skill levels is critical for teachers in curricula that emphasize practical skills. Teachers of practical vocational courses can design instruction that is tailored to students' varying skill levels, which can help students better understand the material they are learning and make the learning process more enjoyable for them.

3. Findings that indicate a relatively high emphasis on practical skills can be considered an indicator of the goal of creating a demand for practical skills among Anatolian Vocational High School students. In-service curricula can be planned to increase vocational teachers' knowledge and awareness of appropriate teaching methods for practical courses to achieve this goal.

4. In a practice-oriented vocational and technical education curricula, teachers and students interact more, as they would in a master-apprentice relationship. As a result, teachers can receive honest and sincere feedback from students about the curriculum, which is important for the effectiveness of the curriculum and the success of the application process. Vocational teachers' openness to and evaluation of student feedback can help continuously improve the curriculum.

5. In many modern professions, such as electrical/electronic systems, mechatronics, design, production technology, material science, automation processing, production organization, quality management, and quality control, the traditional context where practical skills are dominant is changing. Today, emphasis is placed on planning, managing, and controlling production processes (Lipsmeier, 2013). In practical instruction at Anatolian Vocational High Schools, traditional workshop-type activities can be shifted towards integrated laboratory-based simulations, experiments, and workshops with expanded/intensified theoretical content instead of emphasizing them quantitatively and qualitatively

6. Considering the limitations shown in this study, it can be suggested to conduct further quantitative research-based analyses on the curricula of Anatolian Vocational High Schools. These studies may help students benefit more from occupational courses.

Etik Beyan: "Yenilenmiş Anadolu Meslek Lisesi Öğretim Programlarının Teori/Uygulama DUALİZMİ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve

alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve bu çalışmanın anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen, insan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanıldığı, insanlar üzerinde klinik araştırmalar yapıldığı, hayvanlar üzerinde yapıldığı türden araştırmalar kapsamına girmemesi nedeniyle Etik Kurul Onay belgesine gerek olmadığından etik izin alınmamıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN SPORDA İNSAN HAKLARINA YÖNELİK TUTUMLARI

THE ATTITUDE OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS TOWARDS HUMAN RIGHTS IN SPORTS

Yahya DOĞAR¹

Oğuzhan ÇALI²

Başvuru Tarihi: 22.02.2021

Yayına Kabul Tarihi: 02.04.2023

DOI: 10.21764/maeuefd.885155

(Araştırma Makalesi)

Özet: Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sporda insan haklarına yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 34.322 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemi ise oranlı tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 404 kadrolu beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlere araştırmacıların oluşturduğu sosyo demografik bilgi formu ve Sporda İnsan Hakları Tutum ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde, T testi ve F testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sporda insan haklarına yönelik tutumlarında cinsiyet, yaş, görev yılı ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre yapılan değerlendirmede, doktora eğitimi alan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin lisans ve yüksek lisans eğitimi alanlara göre tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca insan haklarına yönelik eğitim alan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, almayanlara göre sosyal haklar alt boyutunda daha yüksek puana sahip oldukları görülmüştür. Sonuç olarak, sporda insan haklarına yönelik olumlu tutum oluşturmada, eğitimin önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Eğitim sayesinde, sahip olunan hakları bilme, kullanma ve başkalarının haklarına saygı duyma sorumluluğunun geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Beden eğitimi, insan hakları, öğretmen, spor*

Abstract: In the study, it was aimed to examine the attitudes of physical education and sports teachers towards human rights in sports in terms of various variables. Survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The population of the research consists of 34,322 physical education and sports teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2020-2021 academic year. The sample consists of 404 permanent physical education and sports teachers determined by proportional stratified sampling method. The socio-demographic information form created by the researchers and the Human Rights Attitude Scale in Sports were applied to the teachers. T test and F test were used in the analysis of the data. According to the findings of the research; It has been observed that there is no significant difference in the attitudes of physical education and sports teachers towards human rights in sports according to gender, age, year of employment and marital status variables. In the evaluation made according to the educational status of the teachers, it was seen that the attitudes of physical education and sports teachers who received doctorate education were higher than those who received undergraduate and graduate education. In addition, it was observed that physical education and sports teachers who received training on human rights had higher scores in the social rights sub-dimension than those who did not. As a result, it has been seen that education is an important factor in creating a positive attitude towards human rights in sports. It is thought that the responsibility of knowing and using the rights and respecting the rights of others can be developed through education.

Keywords: *Physical education, human rights, teacher, sport*

¹ Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, yahya.dogar@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1068-2266

² Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, oguzchali@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6521-9714

Giriş

İnsan hakları satılamayan, satın alınamayan, kiralanamayan ve devredilemeyen, bir başka ifadeyle her insanın insan olması nedeniyle doğuştan kazandığı haklardır. Bu haklar bireyin etnik yapısına, ait olduğu ülke vatandaşlığına, dinine, diline, rengine, mesleğine bakılmaksızın herkes için eşittir. Bu nedenle insan haklarının hareket noktası bireydir ve insan hakları insanca yaşamak için gerekli olan şartların sağlanmasını amaç edinmiştir (Beetham, 2006). Bu haklar kültürel olarak bir kökene sahip olmakla birlikte tarihsel bir geçmişe de sahiptir. Genel olarak insan ve devlet arasında bir ilişki olarak algılansa da, insan ve insan arasında da üst ahlaki normlar olarak kabul edilir (Berber, 2007).

Bireyler, insan olmanın ne anlama geldiği bilgisine ulaştıktan sonra bu bilgi ile birlikte, aile içerisindeki ilişkilerde, toplumsal ve mesleki yaşamlarında, insan haklarını dikkate alarak eylemlerde bulunurlar (Kuçuradi, 2011). İnsan hakları bilgisine sahip olmuş birey, öncelikli olarak insan olmak için, sonrasında ise doktor, avukat, öğretmen gibi çeşitli mesleklerin sahibi olmak için çaba gösterir. Tüm meslek gruplarında mesleği icra edenler insanlardır. Bundan dolayı bireylerin öğretmen, avukat, doktor gibi mesleklerin sahibi olmadan önce, bilim insanlarının “insanlaşma” diye tabir ettikleri kavramı gerçekleştirmeleri önemlidir. Ancak insanlaşma kavramını, çoğu insan teorik olarak bilmesine rağmen, pratikte sadece bazı kişiler gerçekleştirebilmektedir (Özcan, 2016). Bu nedenle diğer meslek sahipleri gibi öğretmenler de öncelikli olarak “insanlaşma” kavramını gerçekleştirmeli, insanın değerini ve değerlerini koruyan bir kişi olmalı ve bu konuda sorumluluk duyarak, üzerine düşen görevi iyi bir şekilde yerine getirmelidir. İşini bu şekilde yerine getiren öğretmen, insan haklarına saygılı ve demokratik bireylerin yetişmesini de sağlayacaktır. Bireylerin bu şekilde yetişmesinde okulun ayrı bir yeri vardır. Çünkü öğrencilerin gün içerisindeki vakitlerinin çoğu okulda geçmektedir. Bu durum, insan hakları eğitiminde okulların rolünü artırmaktadır (UNESCO, 1969).

İnsan haklarının korunması ve geliştirilmesi için en önemli aracın “eğitim” olduğu vurgulanmaktadır (Bronson ve Purta, 1982; Özbudun, 2007). Öğrencilerin, kendi haklarını bilen, bunları kullanan ve başkalarının haklarına saygılı birer vatandaş olarak yetişmesi, ülkemizde insan haklarının gelişmesi noktasında önemli bir husustur. Tabii bunun için öncelikle öğrencileri yetiştirecek olan öğretmenlerin insan haklarına saygı duyması ve olumlu tutuma sahip olması gerekir. Ayrıca öğretmenler insan haklarının içerdiği temel değerleri iyi bilmeli ve bu temel

değerlerin kendi hayatında olduğu kadar, öğrencilerin hayatlarında da önemli olduğu bilinciyle davranmalıdırlar. İnsan haklarına karşı olumlu tutumların geliştirilmesinde ve bu tutumların kalıcılığının sağlanmasında eğitimin ve öğretmenin rolünün önemli olduğu açıktır.

Eğitim aracı olarak kullanılan olgulardan biri de “spor” dur (Erdemli, 2002; Şahin, 1998). Spor; hoşgörü, barış, eşitlik, hukuk, sevgi ve saygı gibi kavramları bünyesinde taşıyan bir etkinlik olduğundan, insan haklarını meydana getiren birçok unsuru bireylere kazandırabilmektedir. Sporun, toplum içerisindeki yeri, insanların zihinsel, fiziksel ve ruhsal yönden yetkin olmasını sağlaması ve dünya barışına katkısından dolayı, spor temel insan hakları içerisinde sayılabilmektedir (Sadık, 2014). Bundan dolayı okullarımızdaki beden eğitimi ve spor derslerinin ve ders dışında yapılan sportif faaliyetlerin öğrencilere insan haklarına yönelik olumlu tutum kazandırmada özel bir önemi vardır. Öğrencilerin hareket yoluyla eğitilmesi beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yapması gereken önemli görevlerdendir. Eğer öğretmenler kendilerini öğrenciler tarafından örnek alınacak birer rol model olarak görüp buna uygun davranışlar sergilerlerse, öğrencilerin kişiliklerinde ve sosyal davranışlarında etkili olabilirler (Wolff, 1986). Eğitim ve sporun kesiştiği önemli bir noktada olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sporda insan haklarına karşı tutumlarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, sporda insan haklarına karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modeli bir evren içerisinde seçilmiş olan bir örneklem grubu üzerinde yapılan araştırmalar yoluyla, evren genelindeki eğilimin, tutumun veya görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlemeyi sağlar.” (Creswell, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 34.322 (EBS, 2020) beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde oranlı tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde

belirlenen evren ilgili alt tabakalara ayrılmakta ve her tabakadan örneklem araştırmaya dahil edilmektedir. (Balcı, 2015). Buradan hareketle her bir bölge bir tabaka olarak kabul edilmiştir. Örneklem sayısı belirlemede Cohen, Manion ve Morrison (2000) tarafından hazırlanmış olan örneklem büyüklüğü belirleme tablosundan yararlanılmış ve örnekleme an az 381 kişi olması gerektiği görülmüştür. Her tabakadan (bölge) örnekleme aynı oranda örnek seçilmesine dikkat edilmiştir. Dolayısıyla araştırmaya Türkiye genelinde 7 farklı bölgeden ortaokul ve liselerde görev yapan 404 kadrolu beden eğitimi ve spor öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Erkek	337	83.4
	Kadın	67	16.6
Yaş	22-30 yaş	70	17.3
	31-40 yaş	152	37.6
	41-50 yaş	115	28.5
	51-60 yaş	54	13.4
	61 ve üzeri	13	3.2
	Görev Yılı	5 yıla kadar	82
6-10 yıl		91	22.5
11-15 yıl		52	12.9
16-20 yıl		56	13.9
21-25 yıl		43	10.6
26 ve üzeri		80	19.8
Eğitim Durumu	Lisans mezunu	268	66.3
	Y. lisans mezunu	95	23.5
	Doktora mezunu	41	10.1
Medeni Durum	Evli	298	73.8
	Bekâr	106	26.2
İnsan Hakları Kursu	Evet	113	28.0
Alma Durumu	Hayır	291	72.0
Bölge	Akdeniz Bölgesi	60	14.8
	Doğu Anadolu Bölgesi	58	14.3
	Ege Bölgesi	57	14.1
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi	56	13.8
	İç Anadolu Bölgesi	60	14.8
	Marmara Bölgesi	56	13.8
	Karadeniz Bölgesi	57	14.1
Toplam		404	100

Tablo 1’e baktığımızda; katılımcıların %83,4’ünün erkek, %16,6’sının ise kadın olduğu görülmektedir. Katılımcılarının çoğunluğunun evli (%73,8), insan haklarına yönelik eğitim

almamış (%72.0), lisans mezunu (%66.3), 31-40 yaş arasında (%37.6) ve 6-10 yıl arasında değişen (%22.5) görev yılında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev yılı, eğitimi durumu, medeni durum ve insan haklarına yönelik kurs alma, gibi özelliklerinin belirlenmesi için araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İkinci kısımda ise, Sadık (2014) tarafından geliştirilen “Sporda İnsan Hakları Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 3 alt boyuttan ve toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; Kişilik Hakları, Sosyal Haklar ve Dayanışma Hakları’dır. Ölçekte 5’li likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Sadık (2014) tarafından geliştirilen bu ölçeğin, Kişisel Haklar alt boyutunun güvenilirlik katsayısı .88, Sosyal Haklar alt boyutunun güvenilirlik katsayısı .79, Dayanışma Hakları alt boyutunun güvenilirlik katsayısı ise .83’tür. Ölçeğin tamamına ait güvenilirlik katsayısı .80’dir. Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinde yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ise ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha=.84$ olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile yapılmıştır. Normallik dağılımının sınanmasında basıklık ve çarpıklık değerleri kullanılmıştır. George & Mallery (2010) basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2,0 ile +2,0 arasında olduğunda, dağılımın normal kabul edilebileceğini ifade etmişlerdir. Analiz sonucunda verilerin parametrik şartları sağladığı görülmüş ve bağımsız iki grup için Independent Sample T testi, ikiden fazla gruplarda ise F Testi (ANOVA) kullanılmıştır. İkili karşılaştırma için ise Post-Hoc testlerinden, Tukey testi kullanıldı. Yanılma düzeyi $p<0,05$ ’tir. Normallik analizi sonucunda elde edilen değerler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2

İnsan Hakları Puanlarına İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Boyutlar	Çarpıklık		Basıklık	
	Değer	SH	Değer	SH
Kişilik Hakları	.525	.121	-.246	.242
Sosyal Haklar	-.638	.121	.730	.242
Dayanışma Hakları	.559	.121	.018	.242

Bulgular

Bu kısımda bulgulara ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 3

BES Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Sporda İnsan Haklarına Yönelik Tutumları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
Kişilik	Erkek	337	1.47	0.31	-1.083	0.281
Hakları	Kadın	67	1.51	0.23		
Sosyal	Erkek	337	2.89	0.56	1.117	0.264
Haklar	Kadın	67	2.81	0.44		
Dayanışma	Erkek	337	1.77	0.42	-0.730	0.466
Hakları	Kadın	67	1.81	0.37		
Toplam	Erkek	337	1.99	0.26	-0.026	0.979
	Kadın	67	1.99	0.18		

Tablo 3 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyetleri ile sporda insan haklarına yönelik tutumları arasında, tüm alt boyutlarda ve toplamda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 4

BES Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Sporda İnsan Haklarına Yönelik Tutumları

Alt Boyut	Yaş	n	\bar{x}	Ss	Sd	F	p
Kişilik	22-30 yaş	70	1.47	0.29	0.03	0.651	0.626
	31-40 yaş	152	1.48	0.33	0.02		
	41-50 yaş	115	1.45	0.27	0.02		
	51-60 yaş	54	1.52	0.28	0.03		
	61 ve üzeri	13	1.52	0.36	0.09		
Sosyal	22-30 yaş	70	2.83	0.47	0.05	0.463	0.763
	31-40 yaş	152	2.86	0.61	0.04		
	41-50 yaş	115	2.87	0.49	0.04		
	51-60 yaş	54	2.92	0.55	0.07		
	61 ve üzeri	13	3.03	0.50	0.13		
Dayanışma	22-30 yaş	70	1.78	0.39	0.04	0.473	0.756
	31-40 yaş	152	1.74	0.42	0.03		
	41-50 yaş	115	1.81	0.43	0.04		
	51-60 yaş	54	1.79	0.33	0.04		
	61 ve üzeri	13	1.75	0.48	0.13		
Toplam	22-30 yaş	70	1.98	0.22	0.02	0.670	0.613
	31-40 yaş	152	1.98	0.26	0.02		
	41-50 yaş	115	1.99	0.26	0.02		
	51-60 yaş	54	2.03	0.21	0.02		
	61 ve üzeri	13	2.07	0.26	0.07		

Tablo 4 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaşları ile sporda insan haklarına yönelik tutumları arasında, tüm alt boyutlarda ve toplamda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 5

BES Öğretmenlerinin Görev Yılı Değişkenine Göre Sporda İnsan Haklarına Yönelik Tutumları

Alt Boyut	Görev Yılı	n	\bar{x}	Ss	Sd	F	p
Kişilik Hakları	5 yıla kadar	82	1.49	0.29	0.03	1.341	0.246
	6-10 yıl	91	1.45	0.33	0.03		
	11-15 yıl	52	1.44	0.31	0.04		
	16-20 yıl	56	1.47	0.31	0.04		
	21-25 yıl	43	1.44	0.29	0.04		
	26 ve üzeri	80	1.55	0.28	0.03		
Sosyal Haklar	5 yıla kadar	82	2.83	0.56	0.06	0.477	0.793
	6-10 yıl	91	2.92	0.51	0.05		
	11-15 yıl	52	2.80	0.66	0.09		
	16-20 yıl	56	2.90	0.50	0.06		
	21-25 yıl	43	2.91	0.54	0.08		
	26 ve üzeri	80	2.88	0.51	0.05		
Dayanışma Hakları	5 yıla kadar	82	1.76	0.42	0.04	1.003	0.415
	6-10 yıl	91	1.78	0.40	0.04		
	11-15 yıl	52	1.68	0.45	0.06		
	16-20 yıl	56	1.76	0.42	0.05		
	21-25 yıl	43	1.85	0.41	0.06		
	26 ve üzeri	80	1.82	0.37	0.04		
Toplam	5 yıla kadar	82	1.98	0.26	0.02	1.263	0.279
	6-10 yıl	91	2.00	0.21	0.02		
	11-15 yıl	52	1.93	0.27	0.03		
	16-20 yıl	56	1.99	0.25	0.03		
	21-25 yıl	43	2.01	0.28	0.04		
	26 ve üzeri	80	2.04	0.22	0.02		

Tablo 5 incelendiğinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yılları ile sporda insan haklarına yönelik tutumları arasında, tüm alt boyutlarda ve toplamda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 6

BES Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sporda İnsan Haklarına Yönelik Tutumları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	Ss	Sd	F	p	Tukey
Kişilik Hakları	Lisans mezunu ^a	268	1.48	0.31	0.01	6.11	0.002*	c>a c>b
	Y. lisans mezunu ^b	95	1.42	0.23	0.02			
	Doktora mezunu ^c	41	1.61	0.33	0.05			
Sosyal Haklar	Lisans mezunu ^a	268	2.85	0.55	0.03	0.94	0.390	-
	Y. lisans mezunu ^b	95	2.90	0.55	0.05			
	Doktora mezunu ^c	41	2.97	0.45	0.07			

Dayanışma Hakları	Lisans mezunu ^a	268	1.74	0.40	0.02	6.97	0.001*	c>a c>b
	Y. lisans mezunu ^b	95	1.77	0.41	0.04			
	Doktora mezunu ^c	41	2.00	0.38	0.05			
Toplam	Lisans mezunu ^a	268	1.98	0.24	0.01	8.30	0.000*	c>a c>b
	Y. lisans mezunu ^b	95	1.97	0.25	0.02			
	Doktora mezunu ^c	41	2.14	0.25	0.04			

*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim durumları ile sporda insan haklarına yönelik tutumları arasında, kişilik hakları alt boyutunda, dayanışma hakları alt boyutunda ve toplamda, anlamlı farklılık tespit edilmişken ($p<0,05$), sosyal haklar alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Puanlar ikişerli karşılaştırıldığında; kişilik hakları alt boyutunda, lisans mezunu ve doktora mezunu arasında ve doktora mezunu lehine, yüksek lisans mezunu ve doktora mezunu arasında ve doktora mezunu lehine anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Dayanışma hakları alt boyutunda lisans mezunu ve doktora mezunu arasında ve doktora mezunu lehine, yüksek lisans mezunu ve doktora mezunu arasında ve doktora mezunu lehine anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Toplama baktığımızda aynı şekilde lisans mezunu ve doktora mezunu arasında ve doktora mezunu lehine, yüksek lisans mezunu ve doktora mezunu arasında ve doktora mezunu lehine anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 7

BES Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Sporda İnsan Haklarına Yönelik Tutumları

Alt Boyut	Medeni Durum	n	\bar{x}	Ss	t	p
Kişilik Hakları	Evli	298	1.38	.28	.030	.976
	Bekar	106	1.38	.28		
Sosyal Haklar	Evli	298	2.48	.48	-.975	.330
	Bekar	106	2.54	.44		
Dayanışma Hakları	Evli	298	1.49	.37	-.014	.989
	Bekar	106	1.49	.38		
Toplam	Evli	298	1.90	.24	-.877	.381
	Bekar	106	1.93	.24		

Tablo 7 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medeni durumları ile sporda insan haklarına yönelik tutumları arasında, tüm alt boyutlarda ve toplamda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 8

BES Öğretmenlerinin İnsan Haklarına Yönelik Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Sporda İnsan Haklarına Yönelik Tutumları

Alt Boyut	Eğitim Alma	n	\bar{x}	Ss	t	p
Kişilik	Evet	113	1.37	.24	-.267	0.790
Hakları	Hayır	291	1.38	.29		
Sosyal	Evet	113	2.59	.42	2.454	0.015*
Haklar	Hayır	291	2.46	.49		
Dayanışma	Evet	113	1.47	.38	-.793	0.428
Hakları	Hayır	291	1.50	.37		
Toplam	Evet	113	1.93	.20	1.254	0.210
	Hayır	291	1.90	.25		

*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin insan haklarına yönelik eğitim alma durumları ile sporda insan haklarına yönelik tutumları arasında, sosyal haklar alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmişken (p<0,05), toplam puanda ve diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (p>0,05). Sosyal haklar alt boyutunda puanlar ikişerli karşılaştırıldığında insan haklarına yönelik eğitim alan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin insan haklarına yönelik tutumlarının, insan haklarına yönelik eğitim almayan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sporda insan haklarına yönelik tutumları çeşitli değişkenler dikkate alınarak incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyete göre sporda insan haklarına yönelik tutumları karşılaştırıldığında tüm alt boyutlarda ve toplamda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. İnsan hakları, kişinin sadece kişi olması nedeniyle hak etmiş olduğu ve fiil ehliyetinin yanında, kişinin hayatı, sağlığı, bedensel bütünlüğü, şeref ve haysiyeti ve diğer değerleri üzerindeki hakların tümünü kapsar (Kılıçoğlu, 2009). İnsan haklarında din, dil, ırk ve cinsiyet ayrımı olmaz. Kadın ve erkek arasında bir eşitliksizliğin olduğu toplumsal rol dağılımında kadının sosyal yaşantısı sınırlandırılmış, erkeğin ise yaşam alanı sınırsız olarak kabul edilmiştir (Koray, 2012). İnsan haklarında eşitsizliğe yönelik mücadele eğitimle başlar ve burada önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Erkek ve kadın beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin insan haklarına yönelik tutumları birbirine yakın düzeydedir. Öğretmenler ülkenin geleceğini şekillendirecek bireyleri yetiştirmektedir ve özellikle sporla ilgilenen öğrenciler beden eğitimi ve spor öğretmenlerini örnek

almaktadır. Kadın ve erkek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin insan haklarına yönelik tutumlarının benzer olması, yetişen neslin özellikle sporda insan haklarına yönelik cinsiyet faktörüne dayalı olmayan bir algıya sahip bireyler olarak yetişmesi açısından önemlidir. İlgili literatür incelendiğinde; Sotelo (1999) tarafından İspanya’da 273 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada, Kadın öğrencilerin insan haklarına yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu görülmüştür. Dağ’ın (2013) yaptığı çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına karşı tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Özen’in (2012) yaptığı çalışmada da devlet ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve diğer branş dersleri öğretmenlerinin insan hakları düşüncesine karşı tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Çarıkçı ve Er (2010) tarafından yapılan çalışmada da insan hakları eğitimine karşı tutum incelenmiş ve Eğitim Fakültesinde eğitim gören öğretmen adaylarının insan haklarına yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Benzer şekilde Günal (2009) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin demokrasi ve insan haklarına yönelik iletilere dair görüşlerinin, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bunların aksine, Karatekin, Merey, Sönmez ve Kuş (2012) tarafından yapılan çalışmada; insan hakları eğitimine karşı tutumda, cinsiyete göre sosyal bilgiler dersi öğretmen adayları arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Farklılaşma kadın öğretmen adayları lehinedir. Sadık’ın (2014) yaptığı çalışmada da sporcuların sporda insan haklarına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre, sosyal haklar ve dayanışma hakları boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı, kişilik haklarındaysa anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılığın erkek sporcular lehine olduğu görülmüştür.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yaş değişkenine göre sporda insan haklarına yönelik tutumları arasında, tüm alt boyutlarda ve toplamda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Spora katılımın, demokratik bir yurttaş olmak için gerekli sosyal becerileri kazandırdığı ifade edilmektedir. Spor aynı zamanda farklılıkların tanınmasına ve iletişim kurmaya yardımcı olur (Symonides, 1999). Bu sayede spor yapan insanlar önyargıları, kültürel farkları, hoşgörüsüzlüğü ve ayrımcılığı yıkar. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri işi gereği sürekli sporun içerisinde yer alan bireyler olduğu için yaş değişkeninin sporda insan haklarına yönelik önemli bir faktör olmadığı sonucunun bundan kaynaklanabileceğini söyleyebiliriz. İlgili literatüre bakıldığında; Çarıkçı ve Er’in (2010) yaptığı çalışmada insan hakları ile ilgili eğitime karşı tutumda Eğitim Fakültesinde eğitim gören öğretmen adaylarının yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği

görülmüştür. Özen'in (2012) yaptığı çalışmada da ilkokulda görev yapan sınıf ve diğer branş dersleri öğretmenlerinin insan hakları düşüncesine karşı tutumları yaş durumuna göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Çavuşoğlu, Kabadayı, Yılmaz ve Taşmektepligil (2020) tarafından yapılan çalışmada ise yaş değişkenine göre Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin insan haklarına karşı tutumlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlara göre yaş arttıkça insan haklarına yönelik tutum puanlarının da arttığını görülmektedir. Benzer şekilde Turan, Usufllu, Koç, Karaoğlu ve Ulucan (2018) tarafından yapılan çalışmada; dayanışma hakları ve kişilik hakları boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemişken, sosyal haklar boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yaş ilerledikçe sporda insan haklarına yönelik tutumun genel olarak azaldığı görülmüştür.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yılı değişkenine göre sporda insan haklarına yönelik tutumları arasında, tüm alt boyutlarda ve toplamda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. İnsan haklarıyla ilgili değerlerin geliştirileceği ortamlardan belki de en önemlisi okullardır (Kepenekçi, 2014). Okullarda bulunan yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer çalışanların okulda insan haklarına saygılı bir iklim oluşturması beklenir. Bu ortamda bulunan insanların zamanla insan haklarına yönelik tutumlarında artış olması beklenir. Dolayısıyla görev yılı arttıkça beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin insan haklarına yönelik algılarında önemli bir değişim olmadığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak okullarımızda insan haklarına saygıya yönelik bir okul ikliminin oluşmadığı sonucu çıkarılabilir. İlgili literatür incelendiğinde Özen'in (2012) yaptığı çalışmada ilkokullarda görev yapan sınıf ve diğer branş dersleri öğretmenlerinin insan hakları düşüncesine karşı tutumları kıdem durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Kepenekçi'nin (1999) yaptığı çalışmada eğitimcilerin insan hakları eğitimine yönelik tutumlarının tüm alt boyutlarda mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Buna karşın, Günal'ın (2009) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, demokrasi ve insan haklarına yönelik iletilere dair görüşlerinin, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Görev yılı yüksek olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yılı düşük olan öğretmenlere göre birey haklarına yönelik iletilerin yetersiz olduğunu düşündükleri görülmüştür.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim durumuna göre sporda insan haklarına yönelik tutumları arasında, kişilik hakları alt boyutunda, dayanışma hakları alt boyutunda ve toplamda,

anlamli farklılık tespit edilmişken, sosyal haklar alt boyutunda anlamli farklılık tespit edilmemiştir. Kişilik hakları alt boyutunda, dayanışma hakları alt boyutunda ve toplam puanda, doktora mezunu beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre sporda insan haklarına yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde “Eğitimin insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olması gerektiği ifade edilmektedir (EİHB, 1948). Buradan hareketle ülkemizde özellikle beden eğitimi ve spor alanda verilen akademik eğitimin insan haklarına yönelik algıyı olumlu etkilediği sonucuna ulaşabiliriz. İlgili literatür incelendiğinde; Çarıkçı ve Er’in (2010) yapmış olduğu araştırmada da, insan hakları eğitimine karşın Eğitim Fakültesinde eğitim gören öğretmen adaylarının tutumları ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamli farklılık olduğu tespit edilmiştir. İkili karşılaştırmalarda farkın genel lise lehine olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Turan ve Diğ.’nin (2018) yaptığı çalışmada; futbolcuların sporda insan haklarına karşı tutumu ve özgünlük düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre sosyal haklar alt boyutunda lise ve dengi mezunlarının lisans mezunlarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Öz yabancılaşma alt boyutunda ise genel olarak eğitim seviyesi yükseldikçe tutumunda yükseldiği görülmüştür. Diğer boyutlarda anlamli farklılaşma olmadığı görülmüştür. Bu sonuçların aksine Özen’in (2012) yaptığı çalışmada; ilkokullarda görev yapan sınıf ve diğer branş öğretmenlerin insan hakları düşüncesine karşı tutumları eğitim durumuna göre karşılaştırıldığında anlamli farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Dağ’ın (2013) yaptığı çalışmada; sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına karşı tutumlarının mezun olunan liseye göre anlamli farklılık göstermediği tespit etmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin medeni duruma göre sporda insan haklarına yönelik tutumları karşılaştırıldığında tüm alt boyutlarda ve toplamda anlamli farklılık tespit edilmemiştir. Evliliğin kişinin hayatında en önemli destek kaynağı olduğu (Kurdek,2005) ve psikolojik olarak olumlu etkileri olduğu araştırmalarla desteklenmiştir (Proulx, Helms ve Buehler, 2007). Evlilikle birlikte insanlar hayatını başka insanlarla birleştirmekte ve beraber yaşamaktadırlar. Beraber yaşamakta ancak karşılıklı saygı ile mümkündür. Bireylerin başkalarından saygı bekliyorsa, önce onlara saygı göstermesi gerektiği ifade edilmektedir (Littauer, 2005). Dolayısıyla insanların birbirlerine saygı göstermesinin onların insan haklarına karşı saygısını da artırması beklenir. Evli olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bekâr olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine göre insan haklarına yönelik tutumlarının daha yüksek olmak beklenmekteyken sonuç bu şekilde çıkmamıştır. Bunun nedeni olarak aile kurumunun saygı üzerine temellendirilmediği düşünülebilir.

İlgili literatür incelendiğinde Özen'in (2012) yaptığı araştırmada da ilkokullarda görev yapan sınıf ve diğer branş dersleri öğretmenlerinin insan haklarına karşı tutumlarının medeni duruma göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin insan haklarına yönelik eğitim alma durumuna göre sporda insan haklarına yönelik tutumları arasında sadece sosyal haklar boyutundaki farklılığın anlamlı olduğu tespit edilmişken, diğer boyutlarda ve toplam puanda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. İnsan haklarına yönelik eğitim alan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, insan haklarına yönelik eğitim almayan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine göre sporda insan haklarına yönelik tutumlarının, sosyal haklar boyutunda yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre insan haklarına yönelik alınan eğitimin özellikle sosyal alanda etkili olduğu ve kurs alan öğretmenlerin tutumlarının kursa bağlı olarak yükseldiği söylenebilir. Ancak ilgili literatür incelendiğinde Karatekin ve Diğ.'nin (2012) yaptığı araştırmada sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine karşı tutumlarının insan hakları eğitimi alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sporda insan haklarına yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırmada sonuç olarak; sporda insan haklarına yönelik olumlu tutum oluşturmada, eğitimin önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Eğitim sayesinde, sahip olunan hakları bilme, kullanma ve başkalarının haklarına saygı duyma sorumluluğunun geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Öneri olarak; insan haklarına yönelik kurs alan öğretmenlerin tutum puanları yüksek olduğu için tüm öğretmenlere insan haklarına yönelik kurs verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Diğer branş öğretmenleri ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sporda insan haklarına yönelik tutumları farklı bir araştırma yapılarak karşılaştırılabilir. Benzer bir araştırma nitel olarak çalışılarak daha detaylı sonuçlar elde edilebilir. Eğitim fakültelerinin ve diğer fakültelerde yer alan öğretmenlik bölümlerinin lisans eğitim programlarının içerisine insan hakları ile ilgili derslerin konulması veya benzer derslerin içerisine insan hakları ile ilgili ünite konulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Balcı, A. (2015). Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Beetham, D. (2006) Demokrasi ve insan hakları, (Çev. B. Canatan). Ankara: Liberte Yayınları.
- Berber, Y. E. (2007). *Türkiye’de insan hakları söyleminin toplumsal karşılığı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Branson, M. S. & Purta, J. T. (1982). Internanional human rights, society and the schools, *National Council For the Social Studies Bulletin*, 68, 4-5.
- Creswell J. W. (2017). Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni. (Ed. S. B. Demir), Ankara: Eğiten Kitap.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). Eğitimde Araştırma Yöntemleri. (5. Baskı) Londra: Routledge Falmer.
- Çarıkçı, S. & Er, K. O. (2010). Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 54-69.
- Çavuşoğlu, G., Kabadayı, M., Yılmaz, A. K. & Taşmektepligil, M. Y. (2020). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin insan haklarına yönelik tutumları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 462-469.
- Dağ, N. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının insan haklarına ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- EBS. (2020). Eğitim Bir Sen, kamu okullarında çalışan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı. https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/EgitimeBakis2018_Izleme_degerlendirme_raporu.pdf Erişim Tarihi: 03.10.2020
- EİHB. (1948). Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi. <https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf> Erişim Tarihi: 14.05.2022
- Erdemli, A. (2002). Temel sorunlarıyla spor felsefesi. İstanbul: E Yayınları.
- George, D. & Mallery, P. (2010). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update (10. ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- Günel, N. (2009). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan demokrasi ve insan haklarına ilişkin sözlü ve sözsüz iletilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Karatekin, K., Merey, Z., Sönmez, Ö. F. & Kuş, Z. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları eğitimine yönelik tutumları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2193-2207.
- Kepenekçi, Y. K. (1999). Eğitimcilerin insan haklarına yönelik tutumları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1). DOI: 10.1501/Egifak_0000001165
- Kepenekci, Y. K. (2014) Eğitimciler için insan hakları ve demokrasi. (2. Baskı), Ankara: Siyasal Kitabevi,
- Kılıçoğlu, A. (2009). Borçlar hukuku genel hükümler. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Koray, M. (2012). Sosyal politika. (4. Baskı) İstanbul: İmge Kitabevi.
- Kuçuradi, İ. (2011). İnsan hakları: Kavramları ve sorunları. (2. Baskı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Kurdek, L. A. (2005). Gender and marital satisfaction early in marriage: A growth curve approach. *Journal of Marriage and Family*, 67, 68-74.
- Littauer, F. & Littauer, M (2005). Kişilik bulmacası. (Çev. H. B. Çelik). Ankara: Sistem Yayıncılık
- Özbudun, E. (2007). Democratization reforms in Turkey, 1993-2004. *Turkish Studies*, 8(2), 179-196.
- Özcan, M. (2016). İnsan felsefesi/insanın neliği üzerine bir soruşturma. Ankara: Bilge Su Yayıncılık.
- Özen, B. (2012). *Devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin insan haklarına ilişkin tutumlarının çok boyutlu incelenmesi (İstanbul ili anadolu yakası örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Proulx, C. M., Helms, H. M., & Buehler, C. (2007). Marital quality and personal well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and Family*, 69(3), 576-593.
- Sadık, R. (2014). *Sporcularda insan haklarına ilişkin tutumların incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sotelo M. J. (1999). Gender differences in political tolerance among adolescents, *Journal of Gender Studies*, 8, 211-217.
- Symonides, J. (1999) Sport in the service of human rights, World Conference on Education and Sports for a Culture of Peace, UNESCO, Paris.
- Şahin, M. (1998). Spor ahlakı ve sorunları. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

Turan, M. B., Usufllu, O., Koç, K., Karaoğlu, B. & Ulucan, H. (2018). Profesyonel futbolcularda sporda insan hakları tutumu ve özgünlük düzeylerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 1-18.

UNESCO. (1969). Trends in teaching about human rights in the secondary schools, some suggestions on teaching about human rights. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000056409> Erişim Tarihi: 02.01.2021

Wolff, S. (1986). Problem çocuklar ve tedavi (çocuk ve stres), (Çev. A. Oral & S. Kara). İstanbul: Say Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Human rights are rights that cannot be sold, bought or transferred. In other words, human rights are innate rights of every human being, equal for everyone regardless of their ethnicity, nationality, religion, language, color or profession. For this reason, the objectives of human rights are the individuals and human rights aim to provide the conditions necessary for a human life. While these rights have a cultural origin, they also have a historical background. Human rights are legislations between the individual and the authorities, they are also considered as high moral norms between individuals.

Once individuals have the awareness of what it means to be a human, they implement those rights in their family relationships, social and professional lives. An individual who has awareness of human rights aims to uphold of those values ahead of his profession. For this reason, it is important for individuals to realize the concept, that scientists call "humanization", before they have professions such as teachers, lawyers, doctors. However, although most people know the concept of humanization theoretically, only some people can implement it in practice. For this reason, teachers, like other professionals, should primarily embrace the concept of "humanization" and be a person who protects these values and should fulfill their duties well by taking responsibility in this regard. The teacher who performs his job in this way will also help his/her students become of more democratic individuals who are respectful of human rights. The school has a special place in the upbringing of individuals in this way as students spend most of their day at school. This situation increases the role of schools in human rights education.

The most important tool for the protection and development of human rights is "education". Educating our students as citizens who know their own rights, and respect the rights of others is very important key step in the development of human rights in our country. Hence, first of all, teachers who will educate our students must uphold of human rights and have a positive attitude about human rights all the time. In addition, our teachers should be well aware of the basic human rights and should act with the awareness that these basic values are important in their own lives as well as in the lives of students. It is clear that the role of education and teachers is important in developing positive attitudes towards human rights and ensuring the permanence of these attitudes.

One of the methods used as an educational tool is "sports". Sport; Since it is an activity that includes concepts such as tolerance, peace, equality, law and respect, it can help individuals gain many elements that constitute human rights. Sports are deemed as basic human rights as they contribute to world peace and have constructive effects in mental, physical and spiritual competences of the students. For this reason, physical education and sports classes in our schools and sports activities outside the classroom have a important role for the students to gain positive attitudes towards human rights. Educating students through activities is one of the important tasks that physical education and sports teachers should adhere. If teachers see themselves as role models for the students and act accordingly, they can be effective in improving the personalities and social behaviors of students. Determining the position of physical education and sports teachers, in terms of human rights in sports, which are at an important point where education and sports intersect, is vital. Therefore, this research was conducted to evaluate the stance of physical education and sports teachers towards human rights in sports, in terms of various variables.

Method

The survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in the research. The survey model provides a quantitative or numerical description of the trends, attitudes or opinions in the universe through research on a sample group selected from a universe. The population of the research consists of 34,322 physical education and sports teachers working in schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2020-2021 academic year. In determining the sample, proportional stratified sampling method was preferred. The population determined in this method is divided into the relevant sub-strata and the sample from each layer is included in the research. From this point of view, each region was considered as a layer. The sample size determination table

was used to determine the number of samples and it was seen that there should be at least 381 people in the sample. Care was taken to select the same proportion of samples from each layer (region). Therefore, 404 permanent physical education and sports teachers working in secondary and high schools from 7 different regions across Turkey participated in the research. The data collection tool consists of two parts. In the first part, the personal information form prepared by the researchers was used to determine the characteristics of teachers such as gender, age, year of employment, educational status, marital status and taking courses on human rights. In the second part, “Human Rights Attitude Scale in Sports” was used. The scale consists of 3 sub-dimensions and a total of 29 items. These sub-dimensions are; Personal Rights, Social Rights and Solidarity Rights. A 5-point Likert-type rating was used in the scale. The reliability parameter of the Personal Rights sub-dimension of the scale is .88, the reliability parameter of the Social Rights sub-dimension is .79, and the reliability parameter of the Solidarity Rights sub-dimension is .83. The reliability parameter of the whole scale is .80. Data analysis was done with SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) program. Kurtosis and skewness values were used to test the normality distribution. Since the kurtosis and skewness values were between -2.0 and +2.0, it was seen that the data met the parametric conditions and the Independent Sample T test was used for up to two independent groups and where there were more than two groups, the F Test (ANOVA) was used. Tukey test, one of the Post-Hoc tests, was used for pairwise comparison. The error level is $p < 0.05$.

Findings

There was no significant difference between physical education and sports teachers' gender, age, seniority and marital status variables and their attitudes towards human rights in sports in all sub-dimensions and in total. Significant differences were found in the variables of education level and human rights education.

Discussion and Results

There was no significant difference between physical education and sports teachers' attitudes towards human rights in sports according to the age variable, in all sub-dimensions and in total. It is stated that participation in sports provides the necessary social skills to be a democratic citizen. Sport also helps to recognize and communicate differences (Symonides, 1999). In this way, people

who play sports break down prejudices, cultural differences, intolerance and discrimination. Since physical education and sports teachers are individuals who are constantly involved in sports due to their profession, we can come to the conclusion that the age variable is not an important factor for human rights in sports. In terms of years of service, there was no significant difference between physical education and sports teachers' attitudes towards human rights in sports, in all sub-dimensions, and in total. Perhaps the most important environment in which values related to human rights will be developed is schools (Kepenekçi, 2014). School administrators, teachers, students and other employees are expected to create a climate that respects human rights at school. It is expected that people in this environment will have an increase in their attitudes towards human rights over time. Therefore, it has been observed that there is no significant change in the perceptions of physical education and sports teachers about human rights as the years of service increase. It can be concluded that the reason for this is that there is not a school climate that respects human rights in our schools. While a significant difference was found between physical education and sports teachers' attitudes towards human rights in sports according to their educational status, in the sub-dimension of personality rights, in the sub-dimension of solidarity rights and in total, there was no significant difference in the sub-dimension of social rights. It can be said that in the sub-dimension of personal rights, in the sub-dimension of solidarity rights and in the total score, physical education and sports teachers with a doctorate degree have more positive attitudes towards human rights in sports than teachers with undergraduate and graduate degrees. The Universal Declaration of Human Rights states that “education should aim to strengthen respect for human rights and fundamental freedoms (EIHB, 1948). From this point of view, we can conclude that the academic education given in our country, especially in the field of physical education and sports, affects the perception of human rights positively. When physical education and sports teachers' attitudes towards human rights in sports were compared according to marital status, no significant difference was found in all sub-dimensions and in total. It has been supported by research that marriage is the most important source of support in a person's life (Kurdek, 2005) and has positive psychological effects (Proulx, Helms, & Buehler, 2007). With marriage, people unite their lives with other people and live together. Living together can only be sustainable with mutual respect. It is stated that if individuals expect respect from others, they must first respect others (Littauer, 2005). Therefore, it is expected that mutual respect amongst individuals in a society will increase their respect for human rights. While it was forecasted that married physical education and sports

teachers have higher attitudes towards human rights than single physical education and sports teachers, the result did not come out like this. It can be thought that the reason for this is that the institution of the family is not based on respect. While it was determined that only the social rights dimension differed between physical education and sports teachers' attitudes towards human rights in sports, according to their education on human rights, no significant difference was found in other dimensions and in the total score. It is seen that the attitudes of physical education and sports teachers who receive training on human rights in sports are higher in the dimension of social rights compared to physical education and sports teachers who do not receive training on human rights. According to this finding, it can be said that the education received for human rights is especially effective in the social field and the attitudes of the teachers who take a training increase depending on the type of training.

As a result of this research, which examines the attitudes of physical education and sports teachers towards human rights in sports; It has been seen that education is an important factor in creating a positive attitude towards human rights in sports. It is thought that the responsibility of knowing and using the rights and respecting the rights of others can be developed through education.

ETİK BEYAN: "*Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Sporda İnsan Haklarına Yönelik Tutumları*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 14.01.2021 tarih ve 2021/2-5 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

YENİLİKÇİ ÇALIŞMA DAVRANIŞI ÖLÇEĞİNİN TÜRK KÜLTÜRÜNE UYARLAMA ÇALIŞMASI¹

ADAPTATION STUDY OF THE INNOVATIVE WORK BEHAVIOR SCALE TO TURKISH CULTURE

BELGİN TURA² SAİT AKBAŞLI³

Başvuru Tarihi: 19.12.2021 Yayına Kabul Tarihi: 23.03.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1038526
(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu çalışma, Dorenbosch, Engen & Verhagen (2005) tarafından geliştirilen Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği'nin (Innovative Work Behaviour Scale) Türk diline ve kültürüne uyarlanması ve bu doğrultuda geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Yenilikçi Çalışma Davranışı ölçeğinin uyarlanmasında ilk aşama olarak dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle ölçeğin Türkçeye çeviri işlemi gerçekleştirilmiştir. Çevirinin tamamlanmasından sonra geri çeviri işlemi yapılmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışması tamamlanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu doğrultuda ölçek, 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara ili Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan 328 öğretmene uygulanmıştır. DFA sonuçları, üç boyutlu ölçeğin faktör yapısının iyi bir uyum gösterdiğini ve madde analizi sonuçları da tüm maddelerin ayırıcılığının oldukça yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı ise .953 olarak belirlenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak yenilikçi çalışma davranışlarını ölçme amacı doğrultusunda uyarlanan bu ölçek, geçerlik ve güvenilirliğe sahip bir ölçme aracı olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Yenilikçilik, Yenilikçi Çalışma Davranışı, Öğretmen, Ölçek Uyarlama*

Abstract: This study aimed at adapting the Innovative Work Behavior Scale developed by Dorenbosch, Engen, and Verhagen (2005) to the Turkish language and culture and performing the validity and reliability analyzes of the related scale. A linguistic equivalence study was carried out as the first step in ^{adapting} the Innovative Work Behavior scale. In the first step, the scale was translated into Turkish. After the scale was translated into Turkish, it was back-translated. The linguistic equivalence study was completed. The validity and reliability analyzes of the scale were performed. This scale was completed by 328 teachers working in public middle schools and imam hatip middle schools affiliated to Sincan District Directorate of National Education (Ankara province, Turkey) in the spring term of 2020-2021 academic year. The results of confirmatory factor analysis revealed that the factor structure of the three-dimensional scale demonstrated a good fit, and the results of the item analysis revealed that the distinctiveness of all items was quite high. The Cronbach Alpha Coefficient of the scale was determined to be .953. As a result of the analyzes performed, this scale, which was adapted to measure innovative working behaviors based on teachers' opinions, was considered as a measurement tool with validity and reliability.

Keywords: *Innovation, Innovative Work Behavior, Teacher, Scale Adaptation*

¹ Bu çalışma, Belgin Tura tarafından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Sait Akbaşlı danışmanlığında yürütülen "Örgütsel Zekâ Düzeyinin Öğretmenlerin Yenilikçi Çalışma Davranışları Üzerindeki Etkisi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğretmen, Melikşah Ortaokulu, Ankara, Türkiye. Email: belgintura@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9120-7928

³ Prof. Dr, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye Email: sakbasli@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9406-8011

Giriş

Yoğun bilgi yağmuru altında küreselleşen, dijitalleşen, yapay zekanın gelişimiyle teknolojik tekelliğe doğru evrimleşen bir dünyada ekonomik, toplumsal ve sosyal sistemler, kendilerini sürekli bir şekilde 21. yüzyılda yeni bir döneme uyarlamak zorundadırlar. Bu süreçte tüm toplumsal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da yeni bakış açıları geliştirmek ve ihtiyaç duyulan değişim ve dönüşüm dalgalarını başlatabilmek artık bir gereksinim olmanın ötesine geçmiş, toplumların; ünlü İngiliz yazar ve filozof Aldous Huxley'nin kült romanına ismini de veren; cesur yeni bir dünyaya entegre olabilmesinin bir ön koşulu haline gelmiştir.

Küresel ve dijitalleşen bir dünyada eğitimde dönüşüm; dijital dünyanın etkisiyle sürekli büyüyen ve yenilenen bilginin karşısında bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenen, bilgiyi analiz eden, sentezleyen ve elde ettiği bilgiyi problem çözmek ve ürüne dönüştürebilmek için kullanan ve geleceğin zeki toplumlarının meydana getirilmesinde etkin bir role sahip olacak bireylerin yetiştirilmesi amacıyla eğitim organizasyonlarına yeni yapı ve işleyişin kazandırılması (Tura & Akbaşı, 2022, s. 204) olarak anlaşılmaktadır. Eğitimde dönüşümün sağlanabilmesi amacıyla eğitimden talep edilen ise bir taraftan teknolojik gelişmelere adapte olan bir taraftan da küreselleşme sonucu ortaya çıkan sorunlara yeni çözüm önerileri ortaya koyan bir örgüt olarak faaliyet göstermesidir (Tunca, 2012, s. 20).

Eğitim örgütleri, bir yandan kendi içsel uyumlarını ve amaç birliklerini korurken diğer yandan, değişen koşullara duyarlı olmak ve bu koşullara adapte olabilmek zorundadır (Erçetin, 2004, s. 50). Dünyada teknolojik ve sosyal değişimlerin baş döndürücü bir hızda ortaya çıktığı ve insanların adeta zamanla yarıştığı bir yüzyılın içinde Robinson (2008, s. 37-38), yaşanan değişimin hızını; “geçmiş 3000 yıl bir saatin kadranına yerleştirildiğinde ve her 60 dakikanın 50 yılı temsil ettiği düşünüldüğünde üç dakika önce içten yanmalı motor; iki dakika önce motorlu araba; bir buçuk dakika önce jet motoru; bir dakika önce roket gücü; 50 saniye önce uzay yolculuğu ve 10 saniye önce de yeniden kullanılabilir uzay mekiği icat edilmiştir” şeklinde açıklamıştır. İnsanlık tarihinde ilk defa insanlar, herhangi birinin alabileceğinden çok daha fazla bilgi yaratma, yönetebileceğinden çok daha büyük bir karşılıklı bağımlılığı geliştirme ve ayak uydurabileceğinden çok daha büyük bir hızla değişimi hızlandırma kapasitesine sahiptir (Senge, 2007, s. 80). Tüm örgütler gibi eğitim örgütleri de böyle bir ortamda, yeni yapı ve işleyişlere ulaşabilmek (Açıkalm, 1998, s. 387) için yenilikleri fark etme, takip etme, öncü olma ve uygulayarak gerçek hayata entegre etme sorumluluğuna sahiptir.

Eğitim ve yenilikçilik karşılıklı olarak birbirini etkileme niteliğine sahiptir. Bundan dolayı eğitim örgütlerinin yenilikçilik bilincini ve yenilikçi düşünceyi geliştiren bir yapıda tasarlanması, dijital çağın değişim ve dönüşüm dalgalarında kaybolmak yerine bu dalgaları yönlendirebilecek toplumların yaratılması için bir gerekliliktir (Tura & Akbaşı, 2022, s. 204). Uygar bir yaşam ve gelecek yaratma çabasında olan toplumlar tarafından sosyal bir düzen sağlayarak hayatlarını bu düzen çerçevesinde idame ettirebilmek için meydana getirdikleri eğitim örgütleri, gelecek nesillerin eğitim ihtiyacının karşılanması amacıyla meydana getirilen okul kurumudur. Bununla birlikte eğitim kurumunu salt okul kavramı ile sınırlı tutmak doğru bir tutum değildir (Akbaşı & Tura, 2019, s. 1749). Eğitim, öncelikli olarak aile içinde gerçekleştirilen ve kişinin sosyal ve toplumsal çevresi ile okul çevresi içinde hayatı boyunca devamlılık gösteren bir süreçtir (Akbaşı, 2007, s. 10).

Yeni nesilleri yetiştirmekle sorumlu 21. yüzyılın öğretmenleri, dünyada gerçekleşen değişimleri ve okulun bu değişimlerdeki rolünü kavrayarak ufkunu salt öğretim programının ötesine geçirecek eğitim ve öğretim süreçlerini yenilikçi bir tarzda ele alıp tasarlamak durumundadırlar (Tura & Akbaşı, 2021a, s. 6783). Yenilikçi davranışlar gösteren öğretmenler, yeni stratejiler kullanarak öğrencilerinin özellik ve ihtiyaçlarını anlamakta ve yenilikçi öğrenme ve öğretim sürecinde öğrencilerinin yaratıcı düşüncelerini geliştirmelerine destek olmaktadır. Bununla beraber yenilikçi çalışma davranışına sahip öğretmenler hem mesleki olarak hem de görev performansları yönünden sürekli gelişimlerini de sağlayabilmektedirler (Balkar, 2015, s. 82-84).

Bir toplumu oluşturan bireylere nitelik kazandırılmasında en etkili faktör olan öğretmenlerin sahip oldukları kalite, öğretme-öğrenme süreçlerinde ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin kalitesi sadece bireylerin bilgi ediniminde değil, aynı zamanda bireylerin kişiliklerinin oluşumunda da doğrudan bir etkiye sahiptir. Bundan dolayı eğitimin başarısı temelde öğretmenlerin becerilerine bağlı olmaktadır (Akbaşı, 2010, s. 14). Bu nedenle yenilikçilik, okul kurumunun geliştirilmesi ve bilgi toplumunun yaratılmasında öğretmenlik mesleğinin de ötesine geçen harekete geçirici bir etkiye sahip olması bakımından özel bir önem taşımaktadır (Tura & Akbaşı, 2021b, s. 16). Öğretmenlerin okullarda yenilikçi çalışma davranışlarına üç nedenden dolayı ihtiyaç duyulmaktadır. Birincisi, yenilikçi çalışma davranışları hızla değişen toplumlara ayak uydurmak için önemlidir. İkincisi, yeni teknolojiler ve öğretimle ilgili yeni anlayışlar, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışını gerekli kılmaktadır. Üçüncüsü ise toplumların rekabet gücünün artırılması için öğretmenler, yenilikçi davranışları ile vatandaşlara örnek olmalıdırlar. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin

yenilikçi çalışma davranışları, öğretmenlik mesleğinin yanı sıra okulların geliştirilmesi ve bilgi toplumlarının yaratılması için son derece önemlidir. (Thurlings, Evers & Vermeulen, 2015, s. 431). Bu kapsamda öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranış düzeylerinin belirlenmesi, okulda yenilikçi davranışlarının teşvik edilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu amaçla uluslararası alanda geçerli ve güvenilir bir yenilikçi çalışma davranışı ölçeğinin Türk eğitim alanyazımına kazandırılması, araştırmanın problemini meydana getirmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Yenilikçi Çalışma Davranışı

Yenilikçi çalışma davranışını West & Farr (1989'dan akt. Janssen, 2000, s. 288), çalışanların rol performansına, grup ya da örgüte yarar sağlamak için iş rolü, grup veya örgütte yeni fikirlerin meydana getirilmesi, tanıtılması ve uygulanması şeklinde tanımlamıştır. Bos-Nehles, Bondarouk & Nijenhuis (2017, s. 382), örgütsel verimliliği sağlamak için ürün, teknoloji veya iş süreçlerine dair yeni fikirlerin ortaya çıkarılması, işlenmesi ve uygulanması için yapılan bütün bireysel faaliyetlerin yenilikçi çalışma davranışı olarak nitelenebileceğini ifade etmiştir. Scott & Bruce (1994, s. 581-582), yenilikçi çalışma davranışını birden fazla aşamadan meydana gelen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda, öncelikli olarak problem tanımlanmakta ve ardından yeni ya da kabul edilen fikir veya çözüm önerileri geliştirilmektedir. Daha sonra yenilikçi birey, ortaya koyduğu fikre destek arayarak bir destek grubu meydana getirmeye uğraşmaktadır. Son olarak, birey yenilik fikrini bir model veya prototip haline getirmektedir. Bu nedenle yenilikçi çalışma davranışı, her aşamada farklı faaliyetleri içeren bir süreç şeklinde ifade edilmektedir.

Messmann & Mulder (2011), yenilikçi çalışma davranışının; yeni düşünce ve fikirleri görmeyi, fark etmeyi ve değerlendirmeyi, eylem stratejisi oluşturarak yenilikçi fikirlere destek sağlamayı kapsadığını ifade etmiştir. Diğer taraftan yenilikçi çalışma davranışlarının önemli bir bileşeni olarak ifade edilen yaratıcılık (De Jong & Den Hartog, 2010, s. 24), düşünme, planlama ya da gerçekleştirme konusunda yenilikçi olmanın kalitesini ifade ederken, yenilikçilik, bu tür yaratıcı düşünme, planlama veya gerçekleştiriminin sonucunu ifade etmektedir (Chan & Mann, 2011, s. 5). Yaratıcılık, mevcut fikirlerden yeni fikirlerin ortaya çıkarılmasıdır. Yenilik ise bir problemi çözmek amacıyla yaratılmış bir fikirden yararlanmaktır. Yaratıcılık süreci sonunda ortaya çıkan her fikir, problemin çözümlenmesini sağlayamazken her yenilik, iktisadi olan yaratıcı fikirleri ortaya koymaktadır (Budak, 1998, s. 20).

Yenilikçi çalışma davranışlarına sahip öğretmenler, mesleki gelişimlerini devam ettirerek iş ortamlarını iyileştirebilmekte, performanslarını geliştirebilmekte, meslektaşları veya okulun diğer paydaşları tarafından önerilen iyileştirme ve uygulamaları kabul etmeye gönüllülük gösterebilmektedirler (Bos-Nehles, Bondarouk & Nijenhuis, 2017, s. 382). Yenilikçi çalışma davranışları, organizasyonlar ve çalışanları açısından özel öneme sahiptir. Aktif çevrelerde ortaya çıkan yenilikçi çalışma davranışları, organizasyonel süreçlerin etkinliği ve organizasyonun başarısı ve ayrıca karşılaşılan sorunların çözümünde destek unsuru olarak organizasyona rekabet avantajı getirmektedir (Çevik Tekin, 2019, s. 36).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, yenilikçi çalışma davranışlarının ölçülmesinde farklı bir alternatif sunmak, eğitim özelinde öğretmenlerin yenilikçi davranış düzeylerini belirlemek üzere Dorenbosch, Engen & Verhagen (2005) tarafından geliştirilen Innovative Work Behaviour Scale (IWB) ölçeğinin Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Alanyazında yenilikçi çalışma davranışlarının ölçülmesinde çeşitli araştırmacılar (Basu & Green, 1997; Bunce & West, 1995; Dorenbosch, Engen & Verhagen, 2005; Janssen, 2000; Kleysen & Street, 2001; Reuvers, Van Engen, Vinkenbunrg & Wilson-Evered, 2008; Scott & Bruce, 1994; Spreitzer, 1995) tarafından geliştirilen ölçekler kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte uluslararası alanyazında çalışanların yenilikçi davranışlarını belirlemek üzere geliştirilen ölçeklerden üçünün ise Türk diline uyarlanması yapılmıştır. Bunlar;

- Scott & Bruce (1994) tarafından geliştirilen ve özgün formu “Innovative Behaviour Scale” olan yenilikçi davranış ölçeğidir. Altı madde ve tek boyuttan meydana gelen ölçeğin Türkçe uyarlaması, Çalışkan, Akkoç & Turunç (2019) tarafından yapılmıştır.
- De Jong & Den Hartog (2010) tarafından geliştirilen, “Innovative Work Behaviour Scale (IWB)” şeklinde isimlendirilen yenilikçi çalışma davranışı ölçeğidir. On madde ve dört boyuttan (fikir üretme, araştırma, destekleme, uygulama) meydana gelen ölçek, Çimen & Yücel (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.
- Janssen (2000) tarafından geliştirilen özgün formu “Innovative Work Behaviour Scale (IWB)” olan yenilikçi çalışma davranışı ölçeğidir. Dokuz madde ve üç boyuttan (fikir üretme, fikir geliştirme, fikir gerçekleştirme) meydana gelen ölçeğin Töre (2017) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılmıştır.

Tüm dünyada yaşanmakta olan küresel salgının yarattığı koşullar altında okulların belirli aralıklarla kapatılıp uzaktan eğitime geçilmesi ve teknoloji kullanımının öğretmenler açısından hayati bir önem kazanması, yenilikçi çalışma davranışlarının da teknoloji paydasında gerçekleşmesini zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarını teknoloji boyutunda da ölçen bir ölçüğe gereksinim duyulduğu açıktır. Dorenbosch, Engen & Verhagen (2005)'in Innovative Work Behaviour Scale (IWB) ölçeğinin sahip olduğu teknoloji yanı sıra yaratıcılık ve uygulama alt boyutları ile bu alanda bir gereksinimi karşılayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda Dorenbosch, Engen & Verhagen tarafından 2005 yılında İngilizce olarak geliştirilen Innovative Work Behaviour Scale (IWB)'in Türk diline ve kültürüne uyarlamasını yapmak, araştırmanın amacını meydana getirmektedir. Bu amaç etrafında aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- IWB, Türk kültürü için geçerli bir ölçme aracı mıdır?
- IWB, Türk kültürü için güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

Yöntem

Araştırmada, “Innovative Work Behaviour Scale (IWB)” (Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği)'nin Türkçeye uyarlamasının yapılması için gerekli izinler alınmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgilerinin sağlanması amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Daha sonra Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan Etik Komisyonu Onay Bildirimi Belgesi alınmıştır. Etik Kurul İzin Belgesine ilişkin sayı numarası 35853172-101.02.02 ve tarihi 24.10.2020'dir. Ardından Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden veri toplama izni alınmıştır. “Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği”nin Türkçeye uyarlama süreci içerisinde gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi için veri toplama işlemi yapılmıştır. Bu amaçla veriler iki şekilde toplanmıştır. İlk olarak öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek veriler elde edilmiş; ikinci olarak ise çevrim-içi veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araca göre düzenlenen ölçeğin bağlantı linki üzerinde verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara ili Sincan İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan 328 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlere dair kişisel bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

Katılımcı Öğretmenlere Dair Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	208	63.4
	Erkek	120	36.6
Öğrenim Durumu	Lisans	265	80.8
	Lisansüstü	63	19.2
Kıdem	0-10 yıl	84	25.6
	11-15 yıl	94	28.7
	16-20 yıl	77	23.5
	21 yıl ve üzeri	73	22.3
Okul Türü	Ortaokul	263	80.2
	İmam Hatip ortaokulu	65	19.8
Toplam		328	100

Tablo 1 incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların %63,4'ü kadın (N=208), %36,6'sı erkek (N=120) öğretmenlerden oluşmuştur. Öğretmenlerin öğrenim durumları ele alındığında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%80,8) lisans mezunu (N=265) olduğu, lisansüstü eğitim alanların oranının ise %19,2 (N=63) olarak gerçekleştiği görülmektedir. Mesleki kıdem açısından öğretmenlerin %28,7'si (N=94) 11-15 yıl ve %25,6'sı (N=84) 0-10 yıl arasında mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun türü açısından ise öğretmenlerin çoğunluğu (%80,2) ortaokulda (N=263) görev yaparken %19,8'i ise imam hatip ortaokulunda (N=65) görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı**Innovative Work Behaviour Scale (IWB) - Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği (YÇD).**

Dorenbosch, Engen & Verhagen (2005) tarafından geliştirilmiştir. Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği, 4 boyut ve 21 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğe ait boyutlar ve boyutlara dair madde sayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği Boyutları ve Madde Sayıları

Boyutlar	Madde Sayısı
Yaratıcılık Odaklı Çalışma Davranışı	10
Uygulama Odaklı Çalışma Davranışı	6
Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Yenilikçi Davranış	3
Finansal Kaynakların Kullanımına Yönelik Yenilikçi Davranış	2
Tüm Boyutlar	21

Kaynak: (Dorenbosch, Engen & Verhagen, 2005)

Ölçeğin cevap seçenekleri “her zaman, genellikle, bazen, nadiren, hiçbir zaman” şeklinde beşli likert tipindedir ve puanlama 1 – 5 aralığında (hiçbir zaman: 1 - her zaman: 5) şeklinde gerçekleştirilmektedir. Ölçeğin değerlendirilmesinde, her bir boyutun maddelerine verilen cevapların toplamı alınarak boyutların puanları hesaplanmakta ve bütün boyutların puanlarının toplamları alınarak da genel puan belirlenmektedir. Her bir boyut için toplam puanların madde sayısına göre ortalaması alınmakta ve beş üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri; olumsuzdan olumluya doğru, 1.00-1.80 arası çok düşük düzey, 1.81-2.60 arası düşük düzey, 2.61-3.40 arası orta düzey, 3.41-4.20 arası yüksek düzey ve 4.21-5.00 arası çok yüksek düzey şeklinde değerlendirilmektedir.

Dorenbosch, Engen & Verhagen (2005), ölçeği geliştirme aşamasında yaptıkları faktör analizinin sonucunda dört boyutlu bir yapı ile tasarladıkları ölçeğe dair araştırmalarında yer alan çalışma grubunun niteliği nedeniyle (Hollanda’da büyük bir yerel yönetim kuruluşunda yönetici sınıfında bulunmayan 450 personel) iki boyutu değerlendirmiş ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarını yaratıcılık odaklı çalışma davranışı boyutu için .90 ve uygulama odaklı çalışma davranışı boyutu için .88 şeklinde belirlemiştir. İki boyutun toplam Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise .92 şeklinde tespit edilmiştir. Türk diline uyarlama sürecinde ölçeğin “Finansal Kaynakların Kullanımına Yönelik Yenilikçi Davranış” boyutu Türkiye’de özellikle resmi okullarda öğretmenlerin, okulların finansal yönetim ve ediniminde karar alma yetkisine sahip olmamalarından dolayı araştırma kapsamı dışında bırakılmış ve ölçek 3 boyut ve 19 madde olarak Türkçeye uyarlaması yapılmıştır.

Veri Toplama Aracının Türkçeye Çeviri Süreci

Ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecinde ilk olarak dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Bu süreçte ölçme aracı her iki dili de iyi derecede bilen uzmanlar tarafından kaynak dilden hedef dile çevrilmekte ve aracın çeviri formu gözden geçirilmektedir. Orijinal dildeki maddelerin çeviri formundaki maddelerle dilsel eşdeğerliğe sahip olup olmadığının değerlendirilmesinde yargısal ve istatistiksel desenler kullanılmaktadır (Hambleton, 2005). İstatistiksel desenlerden tek grup uygulaması, iki dili bilen bireylerin her iki dilde de yeterliklerinin eşit varsayılması, bu yöntemin en önemli eksikliği olmakla birlikte yorgunluk, motivasyon eksikliği ve maddelere aşinalık gibi birçok sınırlılığa da sahiptir (Sireci, 2005).

Bu çalışmada yargısal desenler kullanılmıştır. Uyarlama sürecinde öncelikli olarak her iki dili de iyi derecede bilen uzmanlar tarafından çeviri işleminin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla iki dil uzmanı, iki Türkçe öğretmeni ve araştırmacıdan oluşan bir çeviri grubu oluşturulmuştur. Orijinal formda yer alan maddelerin çeviri formunda yer alan maddelerle eşdeğer (equivalent) olma durumunun değerlendirilmesinde niteliksel yöntemlerden en yaygın kullanılan geri çevirme yöntemi kullanılmıştır. Geri çeviride ölçme aracının kaynak dilden hedef dile uyarlanan formu, uyarlama sürecinin daha önceki aşamalarında bulunmayan bağımsız bir çevirmen tarafından kaynak dile geri çevrilir. Geri çevrilen form ile orijinal formun eşdeğerliği dil çevirmenleri tarafından değerlendirilir (Şeker & Gençdoğan, 2014). Bu çalışmada orijinali İngilizce olan ölçek, oluşturulan çeviri grubunda yer alan uzmanlar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak Türkçeye çevrilmiştir. Çeviriler karşılaştırılarak tutarsız ifadeler saptanmış, çeviriyi gerçekleştiren kişilerle görüşülerek tekrar düzenleme yapılmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda oluşturulan ölçeğin Türkçe formu, daha önce çalışmaya katılan çevirmenlerden ayrı dört çevirmen tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin son hali ile orijinal formu Hacettepe Üniversitesinde görevli ve çalışmaya katılmamış iki akademisyen tarafından incelenmiş ve iki ölçek arasında herhangi bir farklılığın bulunmadığı şeklinde ortak görüşe ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen çeviri-geri çeviri işleminin tamamlanmasının ardından, ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarının birbiri ile tutarlı olduğu görülmüştür. Uzmanlar tarafından formların dil eşdeğerliğinin uygun bulunduğu belirtilmiştir.

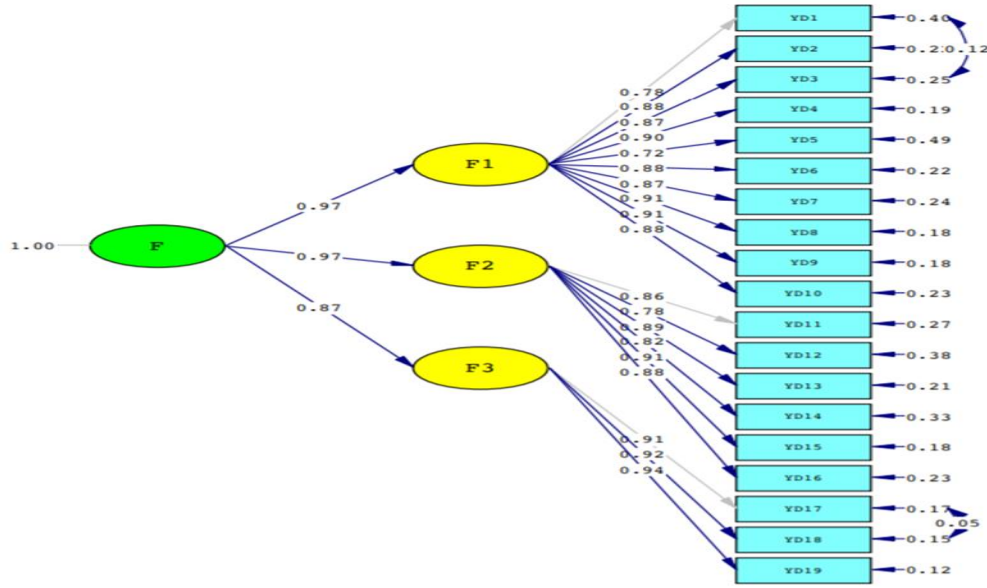
Bulgular

Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

Dilsel eşdeğerlik çalışması tamamlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizler hem yüz yüze hem de çevrim-içi olarak ölçeğin uygulandığı 328 öğretmenin verileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk (2002), örneklem büyüklüğünün gözlenen değişken sayısının en az beş katı olması gerektiğini vurgularken Kline (1994), geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında 200 kişilik örneklem hacminin kâfi olduğunu fakat ölçeğin faktör yapısının açık ve az sayıda olduğu durumlarda örneklemin 100'e kadar düşürülebileceğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda geçerlik ve güvenirlik analizleri için belirlenen örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu söylemek mümkündür.

Geçerlik Analizi Bulguları

Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği'nin geçerliğini doğrulamak üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçek uyarlama sürecinde maddelerin faktörlerle ve faktörlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin tanımlandığı hipotezler göz önünde bulundurulduğundan Doğrulayıcı Faktör Analizinin yapılması uygun görülmektedir (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışmada kullanılan "Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği" bir uyarlama çalışması olduğundan araştırmanın temel amacı yapıyı doğrulamaktır. Bu amaçla yenilikçi çalışma davranışının üç gizil değişkeni (Y1, Y2, Y3) ne ölçüde açıkladığına dair ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla ikinci düzey DFA gerçekleştirilmiştir. Buna göre Yenilikçi Çalışma Davranışı ölçeğine yönelik DFA ile ulaşılan yol şeması Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği Yol Şeması

Faktör yük değerleri, Şekil 1'de görüldüğü üzere ölçeğin yaratıcılık odaklı çalışma davranışı boyutunda .78 ile .91; uygulama odaklı çalışma davranışı boyutunda .78 ile .91 ve bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış boyutunda .91 ile .94 arasında yer almaktadır. Faktör yük değerinin, .45 veya daha yüksek olması, seçimde iyi bir ölçü olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2017, s. 134). Ölçek maddelerine dair hata (artık) varyanslarının ise .12 ile .49 arasında ve beklendiği gibi düşük olarak gerçekleştiği görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016, s. 261).

Doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilirken modeli iyileştirmek amacıyla Lisrel programı bazı modifikasyonlar önermiştir. Yaratıcılık odaklı çalışma davranışı boyutunda bir ve üçüncü maddeler arasında, bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış boyutunda ise onyedinci ve onsekizinci maddeler arasında modifikasyon önerileri dikkate alınmıştır. Yapılan modifikasyonlar sonucunda ki-kare ve RMSEA uyum indekslerinde iyileşme sağlanmıştır. Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği'nin DFA sonuçlarına dair istatistikler Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3

Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği DFA Uyum İyiliği Değerleri

İndeks	Mükemmel Uyum Ölçütü	İyi Uyum/Kabul Edilebilir Ölçütü	Araştırma Bulgusu	Sonuç
X ² /sd	0-3	3-5	4.1	İyi Uyum
CFI	.95≤CFI≤1.00	.90≤CFI<.95	.98	Mükemmel Uyum
GFI	.95≤CFI≤1.00	.90≤CFI<.95	1.00	Mükemmel Uyum
NFI	.95≤CFI≤1.00	.90≤CFI<.95	.98	Mükemmel Uyum
NNFI	.95≤CFI≤1.00	.90≤CFI<.95	.98	Mükemmel Uyum
SRMR	.00≤SRMR≤.05	0.5<SRMR≤.08	.05	İyi Uyum
RMSEA	.00≤RMSEA≤.05	.0<RMSEA≤.10	.09	İyi uyum

Kaynak: (Anderson & Gerbing,1984; Kline, 2005; Schumacker & Lomax, 2004; Tabachnick & Fidel, 2007)

Tablo 3’de görüldüğü gibi X²/sd değerinin 5’ten küçük olmasından dolayı modelin veriye iyi uyum gösterdiğini söylemek mümkündür. CFI değeri .98 ve NFI ile NNFI değerleri .98 şeklinde hesaplanmış ve bu değerlerin .95’nin üzerinde olması sebebiyle model veri uyumunun mükemmel olduğu ifade edilebilir. GFI değeri, 1.00 olarak belirlenmiş ve uyum indeksine göre model veri uyumunun mükemmel olduğu görülmüştür. SRMR değerinin .08’den küçük olması ve RMSEA değerinin .10’dan küçük olması nedeniyle de modelin veriye kabul edilebilir düzeyde iyi uyum sağladığı ifade edilebilir. Dolayısıyla DFA’dan sağlanan bulgular, genel olarak ölçeğin faktör yapısının iyi düzeyde bir uyum gösterdiğini ve yapısal geçerliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Güvenirlilik Analizi Bulguları

Ölçeğin geçerliğinin doğrulamasının ardından güvenirliliğe ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin madde analizi yapılmış ve madde özellikleri tespit edilmiştir. Maddelerin toplam puanlar ile hesaplanan korelasyonları Tablo 4’de yer almaktadır. Madde toplam korelasyon analizinde, madde ile toplam veya madde ile faktör arasındaki korelasyon, pozitif ve 0,20’nin

üzerinde olmalıdır. Ölçek maddelerinin korelasyon katsayılarının bütün maddelerin .20’den yüksek olması ayırıcı olduğunu ifade etmektedir (Özçelik, 2010).

Tablo 4

Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği Madde Analizi Sonuçları ve Cronbach Alpha Katsayıları

Boyut	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa Katsayısı
1. Yaratıcılık Odaklı Çalışma Davranışı	M1	0,763	.966
	M2	0,804	
	M3	0,839	
	M4	0,852	
	M5	0,629	
	M6	0,833	
	M7	0,826	
	M8	0,845	
	M9	0,899	
	M10	0,857	
2. Uygulama Odaklı Çalışma Davranışı	M11	0,858	.942
	M12	0,73	
	M13	0,888	
	M14	0,795	
	M15	0,875	
	M16	0,847	
3. Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Yenilikçi Davranış	M17	0,713	.951
	M18	0,753	

Tablo 4’de yer alan madde-toplam puan korelasyonları incelendiğinde tüm maddelerin ayırıcılığının oldukça yüksek bulunduğu söylenebilir. Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği’ni meydana getiren maddelerin iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alpha Katsayısı ise tüm alt boyutlar için sırasıyla .966, .942 ve .951 şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha Katsayısı ise .953 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe dair ortalama ve standart sapma değerleri ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları

Boyut No	Ortalama.	S.S	Boyut 1	Boyut 2	Boyut 3
Boyut 1	4,00	0,90	-		
Boyut 2	3,87	0,88	,896**	-	
Boyut 3	4,15	0,98	,797**	,792**	-
Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği	3,98	0,86	,979**	,955**	,871**

Tablo 5 incelendiğinde, Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği'nin tüm boyutları arasında yüksek düzeyde bir ilişki görülmektedir. Analiz sonucuna göre, en yüksek ilişki birinci ve ikinci boyut arasında meydana gelirken ($r = .896$, $p < .01$) en düşük ilişki ikinci boyut ve üçüncü boyut arasında ortaya çıkmıştır ($r = .797$, $p < .01$). Aynı şekilde, tüm alt boyutların Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği toplam puanı ile ilişkisi yüksek düzeydedir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği, geçerlik ve güvenilirliğe sahip bir ölçme aracı olarak değerlendirilmiştir.

Sonuç

Bu çalışma, Dorenbosch, Engen & Verhagen (2005) tarafından geliştirilen “Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği”nin Türk diline ve kültürüne uyarlanması amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin uyarlama süreci sonucunda 3 boyuttan ve on dokuz maddeden meydana gelen yeni bir ölçek, Türk alanyazınına kazandırılmıştır. Ölçeğin; yaratıcılık odaklı çalışma davranışı, uygulama odaklı çalışma davranışı ve bilgisayar teknolojisinin kullanımına yönelik yenilikçi davranış boyutları Scott ve Bruce (1994) tarafından tanımlanan fikir üretme, fikrin desteklenmesi, fikri gerçekleştirme adımlarından oluşan yenilikçi çalışma davranış aşamalarını içermekte aynı zamanda teknoloji boyutu ile de günümüz şartları ile de uyumluluk göstermektedir.

Türk diline ve kültürüne uyarlama sonucunda ölçeğin uyum indeksleri açısından incelendiğinde genel olarak iyi bir uyumun görüldüğü ve tüm maddelerin ayırıcılığının oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte güvenilirlik analizi bulguları da ölçeğin toplamda .953 gibi yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonuçları dikkate alındığında ülkemiz koşullarında öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak

yenilikçi çalışma davranışlarını ölçme amacı doğrultusunda uyarlanan bu ölçek, geçerlik ve güvenilirliğe sahip bir ölçme aracı olarak değerlendirilebilir.

Ölçeğin değerlendirilmesinde öğretmenlerden yenilikçi çalışma davranışlarını 5: Her Zaman, 4: Genellikle, 3: Bazen, 2: Nadiren, 1: Hiçbir Zaman aralığında hangi sıklıkla gösterdiklerini ifade etmeleri istenmektedir. Ayrıca gerek Türkçeye çeviri sürecinde gerekse de veri toplama sürecinde uzman bilim insanları ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerde, ölçeğin kolay anlaşılır olduğu ve yenilikçi çalışma davranışlarına dair görüşlerini doğru bir şekilde ortaya koyabildikleri belirlenmiştir. Ölçeğin uyarlama sürecinde yer alan çalışma grubu kamu ortaokulu ve imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Ölçeğin farklı eğitim kademeleri ile özel okulları da kapsayacak şekilde uygulanması, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarına çok daha geniş bir perspektiften yaklaşılmasını sağlayabilir. Ayrıca ölçeğin, kesitsel araştırmaların yanı sıra boylamsal araştırmalar için de kullanılması, öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarında zamana bağlı olarak değişimleri ortaya çıkarabilecektir.

Yarım asırdan fazla bir süredir, yenilik ve yenilik süreçleri; yenilikçiliğin potansiyelini ortaya çıkarmaya, uygulamaya ve bu alanda yeni araştırma temelli bilgi geliştirmeye çalışan araştırmacılar, politikacılar ve uygulayıcılar tarafından ele alınmaktadır. Bu nedenle, yenilik olgusunun kendisi yeni değildir. Ancak günümüzde yenilikçiliğin toplumlar ve organizasyonlar için bir zorunluluk olduğu gerçeği yenidir ve tüm organizasyonlar için olduğu gibi eğitim organizasyonları olan okullar için de yenilikçilik bir zorunluluktur (Höyrup, 2012, s. 4). Bu nedenle okulların en önemli paydaşı olan öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarının ölçülmesinin okullarda örgütsel yeniliğin gelişimi ve yenilikçi okulların oluşumu açısından önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma sonucunda elde edilen ölçek, öğretmenlerin okulda yenilikçi davranışları ne düzeyde sergilediklerini ortaya koymakta ve gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalar için kaliteli bir ölçme aracı niteliği göstermektedir.

Kaynakça

- Açıkalin, A. (1998). Üç Rakamlı Yıl Dönümlerine Doğru. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(16), 387-393.
- Akbaşlı, S. (2007). *Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbaşlı, S. (2010). The Views of Elementary Supervisors on Teachers' Competencies. *Eurasian Journal of Educational Research* (39), 13-36.
- Akbaşlı, S. & Tura, B. (2019). Okul Aile Birlikleri Okullara Ne Getirdi? Neyi Değiştirdi? *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1747-1768.
- Anderson, J. & Gerbing, D. (1984). The Effect of Sampling Error on Convergence, Improper Solutions, and Goodness-of-fit Indices for Maximum Likelihood Confirmatory Factor Analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Balkar, B. (2015). The Relationships between Organizational Climate, Innovative Behavior and Job Performance of Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 81-92.
- Basu, R. & Green, S. (1997). Leader-Member Exchange and Transformational Leadership: An Empirical Examination of Innovative Behaviors in Leader-Member Dyads. *Journal of Applied Social Psychology*, 27(6), 477-499.
- Bos-Nehles, A., Bondarouk, T. & Nijenhuis, K. (2017). Innovative Work Behaviour in Knowledge-Intensive Public Sector Organizations: The Case of Supervisors in the Netherlands Fire Services. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(2), 379-398.
- Budak, G. (1998). *Yenilikçi Yönetim Yaratıcı Birey*. İstanbul: Sistem.
- Bunce, D. & West, M. (1995). Self Perceptions and Perceptions of Group Climate as Predictors of Individual Innovation at Work. *Applied Psychology*, 44(3), 199-215.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chan, J. & Mann, L. (2011). Creativity and Innovation. L. Mann ve J. Chan (Ed.) içinde, *Creativity and Innovation in Business and Beyond* (ss. 1-14). New York: Taylor & Francis.
- Çalışkan, A., Akkoç, İ. & Turunç, Ö. (2019). Yenilikçi Davranış: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 94-111.

- Çevik Tekin, İ. (2019). *Psikolojik Güçlendirmenin Yenilikçi İş Davranışına Etkisinde Örgütsel Bağlılığın Aracılık Rolü: Türkiye Otomotiv Üreticileri Araştırması* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çimen, İ. & Yücel, C. (2017). Yenilikçi Davranış Ölçeği (YDÖ): Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(3), 365-381.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- De Jong, J. & Den Hartog, D. (2010). Measuring Innovative Work Behaviour. *Creativity and Innovation Management*, 19(1), 23-36.
- Dorenbosch, L., Engen, M. & Verhagen, M. (2005). On-The-Job Innovation: The Impact of Job Design and Human Resource Management through Production Ownership. *Creativity and Innovation Management*, 14(2), 129-141.
- Erçetin, Ş. (2004). *Örgütsel Zekâ ve Örgütsel Aptallık*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Hambleton, R. (2005). Issues, Designs, and Technical Guidelines for Adapting Tests Into Multiple Languages and Cultures. R. Hambleton, P. Merenda ve C. Spielberger (Ed.) içinde, *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment* (ss. 3-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Høyrup, S. (2012). Employee-Driven Innovation: A New Phenomenon, Concept and Mode of Innovation. S. Høyrup, M. Bonnafous-Boucher, C. Hasse, M. Lotz ve K. Møller (Ed.) içinde, *Employee-Driven Innovation. A New Approach* (ss. 3-33). Basingstoke, Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Janssen, O. (2000). Job Demands, Perceptions of Effort–Reward Fairness and Innovative Work Behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 287-302.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kleysen, R. & Street, C. (2001). Toward A Multi-Dimensional Measure of Individual Innovative Behavior. *Journal of Intellectual Capital*, 2(3), 284-296.
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
- Marsh, H. & Hocevar, D. (1988). A new, More Powerful Approach to Multitrait-Multimethod Analyses: Application of Second-Order Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 107-117.

- Messmann, G. & Mulder, R. (2011). Innovative Work Behaviour in Vocational Colleges: Understanding How and Why Innovations Are Developed. *Vocations and Learning*, 4, 63-84. doi:doi.org/10.1007/s12186-010-9049-y
- Özçelik, D. (2010). *Test Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Reuvers, M., Van Engen, M., Vinkenburg, C. & Wilson-Evered, E. (2008). Transformational Leadership and Innovative Work Behaviour: Exploring the Relevance of Gender Differences. *Creativity and Innovation Management*, 17(3), 227-244.
- Robinson, K. (2008). *Yaratıcılık Aklın Sınırlarını Aşmak*. (Çev. N. Koldaş) İstanbul: Kitap.
- Schumacker, R. & Lomax, R. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Scott, S. & Bruce, R. (1994). Determinants of Innovative Behavior: A Path Model of Individual Innovation in The Workplace. *Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607.
- Senge, P. (2007). *Beşinci Disiplin* (Çev. A. İldeniz & A. Doğukan) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sireci, S. (2005). Using Bilinguals to Evaluate the Comparability of Different Language Versions of a Test. R. Hambleton, P. Merenda ve C. Spielberger (Ed.) içinde, *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment* (ss. 117-138). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Spreitzer, G. (1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Şeker, H. & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson Education. Inc.
- Thurlings, M., Evers, A. & Vermeulen, M. (2015). Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430-471. doi:10.3102/0034654314557949
- Töre, E. (2017). *Entelektüel Sermayenin Yenilikçi Davranışına Etkisinin Bilgi Paylaşımı, Öz-Yeterlilik ve İç Denetim Odağı Perspektifinden İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim Öğretmenleri İçin Mesleki Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Tura, B. & Akbaşlı, S. (2021a). Örgütsel Zekâ Düzeyinin Öğretmenlerin Yenilikçi Çalışma Davranışları Üzerindeki Etkisi. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(43), 6790-6805. DOI: 10.26466/opus.937986.
- Tura, B. & Akbaşlı, S. (2021b). Öğretmen Yenilikçiliğini Etkileyen Faktörler. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 15-28.
- Tura, B., & Akbasli, S. (2022). Factors Affecting Innovative Work Behaviors of Teachers from The Perspective of Organizational Intelligence. *Journal of Qualitative Research in Education*, 29, 203-234, doi: 10.14689/enad.29.8

Extended Abstract

Purpose

The world has become globalized and digitalized under the heavy rain of information and evolved towards a technological singularity with the development of artificial intelligence. Therefore, economic, social, and social systems should constantly adapt themselves to a new era in the 21st century. In this process, developing new perspectives and initiating the waves of change and transformation needed in the field of education, as in all social areas have now gone beyond a necessity. Transformation in education in a global and digitalizing world is considered as bringing new structure and functioning to educational organizations to raise individuals who discover ways to reach information in the face of the constantly increasing, changing, and renewed mass of information with the emergence of the Internet and the digital world, who learn how to learn, who analyze, synthesize and use the knowledge to solve the problems in their lives and turn them into useful products, and will play an important role in the creation of the smart societies of the future. What is expected from education to realize the transformation in education is to act as an institution that adapts to the technological developments on one hand and offers innovative solutions to the problems arising as a result of globalization on the other hand. Like all organizations, educational organizations have the responsibility of noticing, following, pioneering, and implementing innovations to reach new structures and processes in such an environment. Innovation, whose importance is frequently mentioned nowadays, brings a quality increase and success in education and is also developed and spread through education. It is important to bring the culture of innovation to societies through education in terms of both providing social welfare and gaining an advantage in local and international competition. This is only possible by training a high-quality

labor force with innovative skills. Teachers of the 21st century, who are responsible for educating the next generation, must deal with the education and training processes with an innovative approach and innovatively design these processes by noticing the world outside the school, the changes taking place in the world, and the role of the school in this change process instead of limiting their minds only to the available curriculum. Teachers with innovative behaviors consider the characteristics and needs of their students by using new strategies and help students develop their creativity in innovative learning and teaching processes. In addition to this, teachers with innovative work behavior can provide continuous development both professionally and in terms of task performance. In this regard, determining the innovative work behavior levels of teachers is considered important for encouraging teachers to innovative behaviors at school. Under the conditions brought about by the global pandemic experienced all over the world, the closing of schools at certain intervals, the transition to distance education, and the use of technology gaining vital importance for teachers require the innovative work behaviors take place based on technology. Therefore, it is clear that there is a need for a scale that measures teachers' innovative work behaviors in the technology dimension. It is considered that the Innovative Work Behavior Scale (IWB) prepared by Dorenbosch, Engen, and Verhagen (2005) will meet the need in this field with its technology sub-dimension as well as the creativity and application sub-dimensions. In this regard, this study aims at adapting the Innovative Work Behavior Scale (IWB) developed by Dorenbosch, Engen, and Verhagen (2005) to the Turkish language culture to offer a different alternative for measuring innovative work behaviors and to determine the innovative behavior levels of teachers.

Results

When adapting the scale to Turkish, a linguistic equivalence study was carried out first. For this purpose, the translation and back-translation method was used. As a result of the translation process, the language equivalence of the forms was confirmed by the experts participating in this study. Confirmatory factor analysis (CFA) was performed to confirm the validity of the Innovative Work Behavior Scale. According to the results of the confirmatory factor analysis performed with the data collected from the participants (N=328) in this study, the goodness of fit values related to the model data fit was as follows: $X^2/df = 4.1$, CFI=.98, GFI=1.00, NFI=.98, NNFI=.98, SRMR=.05, RMSEA=.09. Factor load values were determined to be between .78 and .91 for the sub-dimension

of creativity-oriented work behavior, between .78 and .91 for the sub-dimension of practice-oriented work behavior, and between .91 and .94 for the sub-dimension of innovative behavior towards the use of computer technology. Factor loads were statistically significant and demonstrated a high level of correlation between variables and factors. The findings obtained by confirmatory factor analysis revealed that the factor structure of the scale generally demonstrated a good level of agreement and had structural validity. After the validity of the scale was verified, analyzes regarding reliability were performed. In this regard, the item analysis of the scale was performed, and item properties were determined. The correlation coefficients of the items in the scale were found to be higher than .20 for all items. Based on this finding, it was considered that the distinctiveness of all items in this scale was high. The Cronbach Alpha Coefficient showing the internal consistency of the items was found to be .966 for the sub-dimension of creativity-oriented work behavior, .942 for the sub-dimension of practice-oriented work behavior, and .951 for the sub-dimension of innovative behavior towards the use of computer technology. Based on the average of the reliability values of these three sub-dimensions, the overall Cronbach Alpha Coefficient of the scale was found to be .953. Accordingly, it was concluded that this scale had a high level of reliability. According to the results of the mean and standard deviation values of the scale and the Pearson Product Moments Correlation Coefficient analysis, a high level of correlation was observed between all dimensions of the Innovative Working Behavior Scale. According to the analysis results, the highest correlation was determined between the sub-dimension of creativity-oriented work behavior and the sub-dimension of practice-oriented work behavior ($r = .896, p < .01$) while the lowest correlation was determined between the sub-dimension of practice-oriented work behavior and the sub-dimension of innovative behavior towards the use of computer technology ($r = .797, p < .01$). Similarly, all sub-dimensions had a high correlation with the total score of the Innovative Work Behavior Scale. As a result of the analyzes carried out, the Innovative Work Behavior Scale was evaluated as a measurement tool with validity and reliability.

Discussion

In this study, it was aimed to adapt the “Innovative Work Behavior Scale” developed by Dorenbosch, Engen, and Verhagen (2005) to the Turkish language and culture. In this regard, as a result of the adaptation process of the scale, a new scale consisting of 3 dimensions and nineteen items, namely creativity-oriented work behavior, practice-oriented work behavior, and innovative

behavior towards the use of computer technology, was introduced to the Turkish literature. When adapting the scale to the Turkish language and culture, the “Innovative Behavior towards the Use of Financial Resources” dimension of the scale was excluded from the scope because teachers in Turkish schools did not have decision-making authority in the financial acquisition and administration of the schools they worked at. Considering the validity and reliability analysis results, this scale, which was adapted to measure innovative working behaviors based on the opinions of the teachers in Turkey, was considered as a measurement tool with validity and reliability. The teachers were requested to express how often they demonstrated innovative work behaviors in the range of 5 (always), 4 (usually), 3 (sometimes), 2 (rarely), and 1 (never) when filling out the scale. In addition to these, in the interviews with expert scientists and teachers both in the translation process into Turkish and in the data collection process, it was considered that the teachers were able to express their opinions on the innovative working behaviors accurately and clearly and the scale was easy-to-understand.

Conclusion

Measuring the innovative work behaviors of teachers, who are the most important stakeholders of schools, can make important contributions to the development of organizational innovation in schools and the formation of innovative schools. The scale obtained as a result of this study reveals the extent to which teachers exhibit innovative behaviors at school and shows the quality of a quality measurement tool for future studies. The study group involved in the adaptation process of the scale consisted of teachers working in public secondary schools and imam hatip secondary schools. The implementation of the scale in a way to cover different education levels and private schools can enable teachers to approach innovative work behaviors from a much broader perspective. In addition to this, the use of this scale for longitudinal studies as well as cross-sectional studies may reveal changes in teachers’ innovative work behaviors over time.

ETİK BEYAN: “Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlama Çalışması” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu’ndan 24 Kasım 2020 tarihli, 35853172-101.02.02 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

EK 1- Yenilikçi Çalışma Davranışı Ölçeği

<i>Aşağıda öğretmenlerin yenilikçi çalışma davranışlarına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Belirtilen davranışları gösterme sıklığınızı 1 (Hiçbir Zaman) ve 5 (Her Zaman) aralığından birini seçerek belirtiniz lütfen.</i>	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1. Doğrudan meslektaşların çalışmalarındaki iyileştirmeler konusunda aktif bir şekilde düşünme					
2. Okulda sunulan hizmetleri geliştirme ya da yenilemeye yönelik fikirler üretme					
3. Okulda personelin bilgi ve becerilerinin nasıl en iyi şekilde kullanılabilceği konusunda fikirler üretme					
4. Önceki sorunlara yeni çözümler üretme					
5. Meslektaşlarınızla onların ya da sizin işinizi ilgilendiren konularda fikir alışverişinde bulunma					
6. Okulda yeni iletişim yollarını önerme					
7. Okulda görev ve faaliyetlerin dağılımı ile ilgili fikirler üretme					
8. Okulda hangi bilgi ve becerilere ihtiyaç duyulduğu konusunda aktif bir şekilde düşünme					
9. İş birliği ve koordinasyonun önündeki engelleri tespit etmeye çalışma					
10. Okulda ortaya çıkan sapmaları belirlemek için aktif bir şekilde bilgi toplama					
11. Meslektaşlarla iş birliği yaparak yeni fikirleri uygulanabilir hale getirme					
12. Biraz ısrarcı davranarak okul içerisindeki fikirleri gerçekleştirme					
13. Yeni fikirleri uygulanabilir hale gelecek şekle dönüştürme					
14. Fikirler ve çözümler için meslektaşların desteğini alma					
15. Fikir uygulama sürecinde karşılaşılan engelleri ortadan kaldırma					
16. Okul yöneticilerini yeni fikirlere karşı ilgili hale getirme					
17. Okuldaki çalışmalarında bilgisayar teknolojisini daha etkili bir şekilde kullanmaya yönelik yeni yöntemleri araştırma					
18. Bağımsız bir şekilde yeni bilgisayar uygulamalarını araştırma ve çalışmalarında bunlardan faydalanma					
19. Yeni çalışma yöntemlerini deneme					

SÜRDÜRÜLEBİLİRLİĞE GEÇİŞ: EKOLOJİK ZEKÂ VE SÜRDÜRÜLEBİLİR OKURYAZARLIKLA YAŞAM TARZINI DÖNÜŞTÜRMEK

THE TRANSITION TO SUSTAINABILITY: TRANSFORMING OF LIFE STYLE WITHIN ECOLOGICAL INTELLIGENCE AND SUSTAINABILITY LITERACY

Oğuz ÖZDEMİR¹

Başvuru Tarihi: 02.01.2022 Yayına Kabul Tarihi: 01.07.2022 DOI: 10.21764/maeuefd.1052544

(Derleme Makale)

Özet: İçinde bulunduğumuz antroposen çağda insan faaliyetlerinin gezegen üzerindeki gittikçe artan baskısı, insan türünün ve daha genel anlamda yeryüzünde bütün canlılığın geleceğini tehdit etmektedir. Uzun zaman içinde şekillenmiş toplumsal ve iktisadi sistemin yaratmış olduğu bu sürdürülemez durumun aşılabilmesi, kuşkusuz üretim, tedarik ve tüketim pratiklerini sürdürülebilirliğe geçişe elverişli şekilde topyekün biçimlendirmekten geçmektedir. Bu yönde sağlanabilecek kalıcı bir dönüşüm, her şeyden önce insanın analitik ve teknik becerisini öne çıkaran analitik zekâdan (IQ) ziyade, insanın gezegendeki varlığıyla yüzleşmesini sağlayabilecek ekolojik zekânın (EQ) işe koşulmasıyla olanaklıdır. Buradan hareketle çalışmada, ekolojik zekâ ve sürdürülebilir okuryazarlık ışığında sürdürülebilirliğe nasıl geçilebileceği irdelenmektedir. Bu çerçevede, öncelikle mevcut yaşam tarzının sürdürülemez durumu betimlenmekte; arkasından sürdürülebilirliğe geçişte yeni bir zekâ türü olarak öne çıkan ekolojik zekâ ve bununla ilişkili olarak sürdürülebilir okuryazarlık açıklanmaktadır. Buradan hareketle, yeryüzünde insan yaşamının sürdürülebilirlik eğitimi ile nasıl dönüştürülebileceği tartışılmaktadır. Çalışmanın özellikle, üretim, tedarik ve tüketim kalıplarının sürdürülebilir yönde dönüşümünün tüketici tercihine indirgenmesinin yol açtığı yanılığın farkına varılması ve bunun yerine bütün tarafların göstereceği irade ile yaratılacak yapısal dönüşümün vazgeçilmez olduğunun anlaşılmasında dönüm noktası olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sürdürülebilirlik, ekolojik zekâ, sürdürülebilir okuryazarlık, sürdürülebilirlik eğitimi.

Abstract: The increasing of human effect on the planet at the age antroposene treats the existence of human and generally whole life on the planet. There is no doubt, it is a need to transform of whole production, supply and consume pattern toward sustainability to overcome of the unsustainability that has been accumulated at long time. The shift toward sustainability requires at first to highlight the ecological intelligence (EQ) that enhance to be face of human the planet rather than analytically intelligence (IQ) which reduce analytically and technical competence of human. From this point, the study deals how could to shift toward sustainability in light of ecological intelligence. In this regard, the unsustainability of current life style was described firstly. Then, the EQ and in this regard sustainability literacy which emphasise to shift toward sustainability was explained. According to, it was discussed how could transform of human life within sustainability education on the planet toward sustainability well. The study might to contribute to recognise the illusion that suppose the transformation of life pattern toward sustainability could relaise via reduce of consume choice. Instead, the study could be starting point for understanding that the holistic structurally transformation within participation of any stakeholders is needed.

Keywords: Sustainability, ecological intelligence, sustainability literacy, sustainability education

¹ Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, oozdemir@mu.edu.tr ORCID: 0000-0003-2032-323X

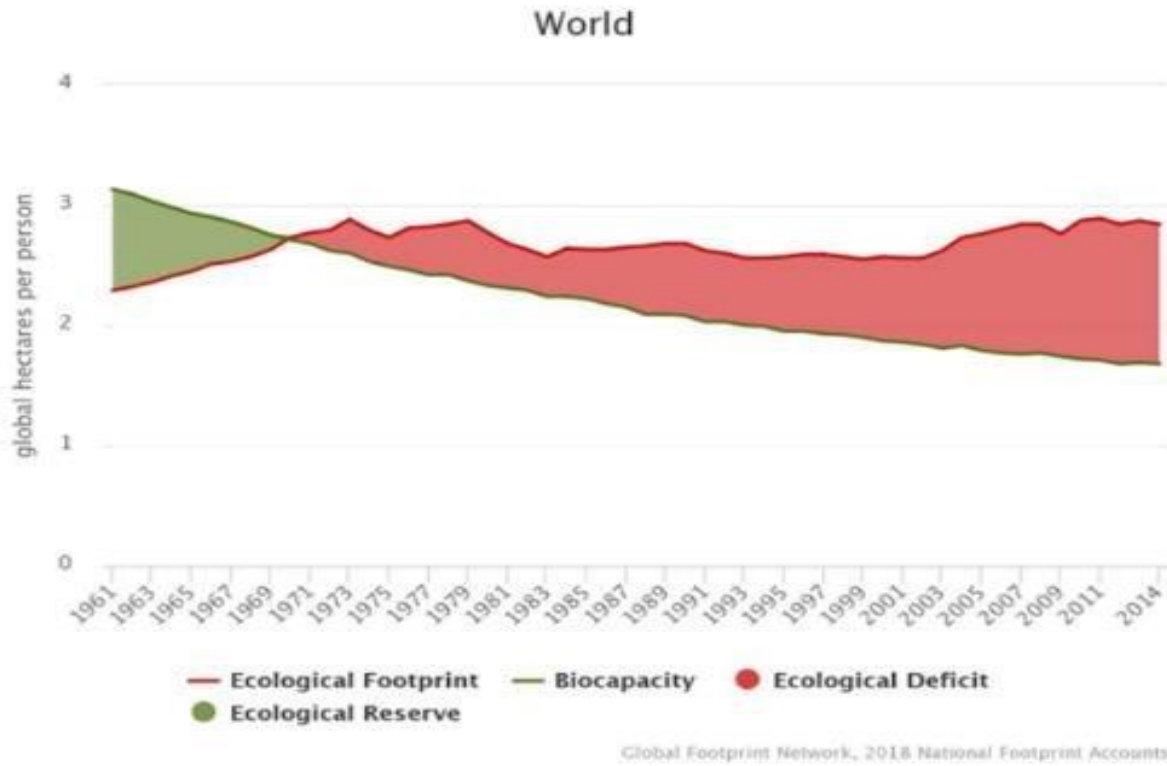
Giriş

Sanayi devriminden bu yana insanın doğa üzerinde gittikçe artan baskısı, yeryüzünde yaşamın ve buna bağlı olarak insan türünün geleceğini tehdit eder duruma gelmiştir. Bu tablonun arkasında, modern bilimin öncülerinden Descartes'ten bu yana hâkim olan insanın aklını ruhunun önüne geçiren düalist (ikili) anlayış ve bunun devamı olarak Bacon'un evreni işleyen bir makine olarak kabul eden mekanist yaklaşım yatmaktadır. Buradan beslenen “faydacı akılcılık” ve “determinizm” anlayışı, gittikçe toplumsal ve iktisadî yapıya hâkim olmuş; böylece doğa yıkımının meşru bir yolu haline gelmiştir. Bu anlayış, aynı zamanda “ekonomi-ekoloji” birliğinin ekoloji aleyhine bozulmasının ve dolayısıyla refah artışı adına büyük bir doğa kırımının önünü açmıştır. İçinde bulunduğumuz bu sürdürülemez durum, insanın yaratmış olduğu toplumsal ve iktisadî sistemi, yeni bir akıl ve anlayışla dönüştürmesini kaçınılmaz hale getirmektedir. İşte bu noktada, yerleşik zekâ anlayışının sınırlarının dışında bir zekâ türü olarak öne çıkan “ekolojik zekâ” ve bu zekâ türünün işe koşulması ile edinilebilecek sürdürülebilir okuryazarlık yetisi özel bir önem kazanmaktadır. Buradan hareketle çalışmada, içinde bulunduğumuz sürdürülemez durumdan sürdürülebilirliğe geçişte ekolojik zekâ ve sürdürülebilir okuryazarlık geniş bir çerçeveden açıklanmakta; devamında “daha fazla üret, tüket ve at” motivasyonuna dayalı yaşam tarzının sürdürülebilir yönde nasıl dönüştürülebileceği literatür ışığında tartışılmaktadır.

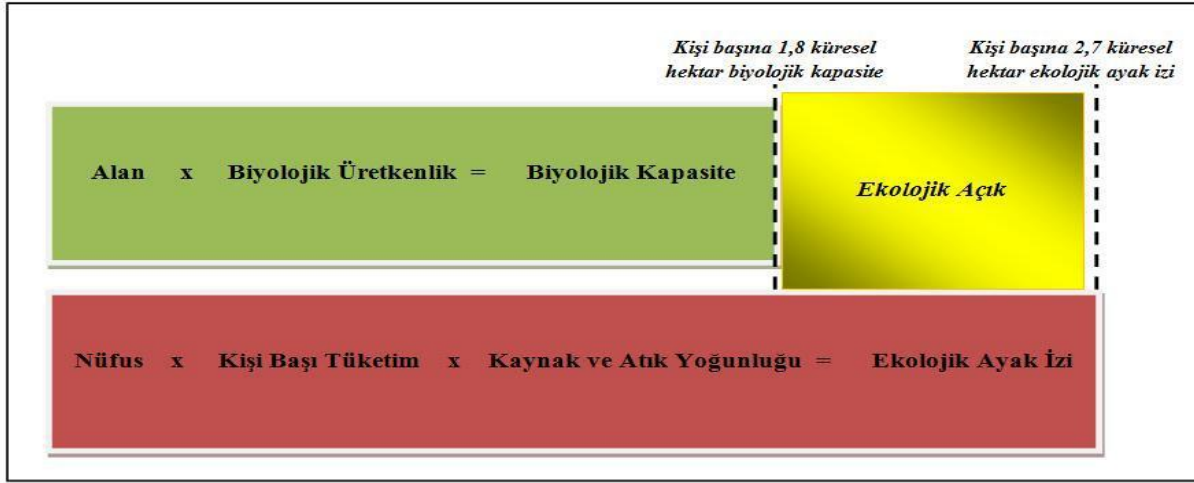
Sürdürülemez Kısır Döngü

Yeryüzünde bütün yaşamın kaynağı ve sınırları doğanın kapasitesine bağlıdır. Biyolojik kapasite olarak da ifade edilen doğanın kapasitesi, en basit anlamda yeryüzünde bütün canlılığın barınması ve ihtiyaç duyduğu kaynakların temini ile açığa çıkan atıkların ortadan kaldırılması için gerekli olan toprak alanının büyüklüğünü ifade etmektedir (Özdemir, 2021). Ancak, daha genel anlamda biyokapasite, yeryüzünün insanın doğa üzerindeki baskısını taşıyabilme gücü anlamına gelmektedir. Buna göre, yeryüzünde atmosfer ile karasal ve sucul alanlar topyekûn olarak biyolojik kapasiteyi oluşturur. *Ekolojik ayak izi* ise, genel olarak insan faaliyetlerinin doğa üzerinde oluşturduğu etkinin büyüklüğü anlamına gelmektedir (Özdemir, 2021). Diğer bir deyişle, ekolojik ayak izi, insan ihtiyaçlarının giderilmesi için kullanılan biyokapasite büyüklüğüdür. Bu bağlamda, ekolojik ayak izi, insanların üretim ve tüketim faaliyetleri ve bu faaliyetler sonucu oluşturdukları atıkların ortadan kaldırılması için gerekli biyolojik üretken kara ve su alan miktarlarının değeri olarak tanımlanmaktadır (Kitzes ve Wackernagel, 2009).

Doğada canlı popülasyonların çeşitliliği ve büyüklüğü ekolojik prensiplere göre biyolojik kapasite tarafından kontrol edilir. Ancak, insan türü diğer bütün canlı türlerinden bu noktada ayrılmaktadır. İnsan türü özellikle avcı-toplayıcı dönemden yaklaşık 12 bin yıl önce yerleşik hayata geçtikten sonra giderek doğanın sınırların dışına çıkmış; yarattığı aşırı kaynak kullanımı ve atık birikimiyle gezegen üzerindeki ekolojik ayak izini büyütmüş ve biyolojik kapasitenin taşıyamayacağı aşamaya getirmiştir. Ponting, (2000) “*Dünyanın Yeşil Tarihi- Çevre ve Büyük Uygarlıkların Çöküşü*” eserinde sanayileşmenin ve modernleşmenin doğa ve eski uygarlıklar üzerindeki yıkıcı sonuçlarını oldukça etraflı şekilde ortaya koymaktadır. Nitekim, 20. Yüzyılın ortalarından bu yana insanın gezegen üzerindeki ekolojik ayak izinin sürekli olarak nasıl arttığı ve biyokapasiteyi aşarak gittikçe büyüyen bir ekolojik açığa yol açtığı aşağıdaki şekillerde açıkça görülmektedir:



Şekil 1. Ekolojik Açıktaki Değişim (Global Footprint Network)



Şekil 2. Biyokapasite, Ekolojik Ayak İzi ve Ekolojik Açık İlişkisi (Eving ve ark., 2010)

Şekil 1'e göre, insanın 20. yüzyılın ortalarında oluşturduğu ekolojik ayak izi henüz gezegenin biyokapasitesinin oldukça altındadır. Ancak, sürekli kalkınma odaklı üretim ve tüketim faaliyetlerinin hız kazanmasıyla ekolojik ayak izi hızla artışa geçmiş ve 1980'li yılların ortalarında biyokapasiteyi yakalamıştır. Ekolojik ayak izi büyüklüğündeki artışın sürmesi sonucu 1980'li yılların ortalarından itibaren gezegenin biyokapasitesi aşılmış, bu durum gittikçe artan oranda ekolojik açığın doğmasına yol açmıştır. Nitekim, Şekil 2, ekolojik ayak izinin artmaya devam etmesine bağlı olarak ekolojik açığın gittikçe büyümekte olduğunu; dolayısıyla bu durumun gezegende yaşamı sürdürülemezliğini derinleştirdiğini göstermektedir.

İnsan faaliyetlerinin doğa üzerindeki etkisini düzenli şekilde izleyen ve raporlayan Worldwatch Enstitüsü'nün çizdiği tablo, yeryüzünde yaşamın sürdürülemezliğini bütün yönleriyle gözler önüne sermektedir (Victor ve Jackson, 2015, s. 50). Bu bağlamda, Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli tarafından yayımlanan 1990-2014 dönemi değerlendirme raporuna göre, son dönemde özellikle atmosfere karbon salımının artışı nedeniyle yeryüzünün iklimi radikal şekilde bozulmaktadır. 2005 yılında yapılan Binyıl Ekosistem Değerlendirmesi (Millennium Ecosystem Assessment) raporuna göre, doğanın insana sağladığı hizmetlerin kabaca %60 oranında azalmış durumdadır. 2009 yılından bu yana yürütülen "gezegenin sınırları" araştırmasına göre, iklim değişikliği, biyolojik çeşitlilik kaybı, nitrojen kirliliği vb. dokuz çevresel olgunun çoğu açısından taşıma kapasitesi aşılmış durumdadır (IPCC, 2014). 2014'de yayımlanan "Yaşayan Gezegen

Raporu'na göre, 1970 yılından bu yana yeryüzünde omurgalı türlerin popülasyonları yarı yarıya azalmıştır (WWF, 2014). İçinde geçtiğimiz antroposen çağda, insanın faaliyetlerinin yol açtığı sürdürülemez tabloya ilişkin örnekleri uzatmak mümkün. Bu şekilde, insan eliyle sucul, karasal ve atmosferik ortamların bozulması, buna bağlı olarak yaşam ortamlarının ortadan kaldırılması yüzünden hammadde, enerji, gıda vb. insanın yaşamını sürdürmesi için gerekli geçim kaynaklarının tedariki iyice zorlaşmaktadır. Bu durum sadece insan türünün geleceğini tehdit etmekle kalmayıp, yeryüzünde canlılık sistemlerinin varlığını ortadan kaldıracak bir tehlike arz etmektedir. İnsanın kurmuş olduğu iktisadî ve toplumsal yaşamın sürdürülemezliği, sadece insanın doğa üzerinde yarattığı baskıyla sınırlı değildir. Bunun yanında, sürekli büyüme ve tüketme yönelimli iktisadî yapı ve tekelci küresel piyasanın yarattığı sosyal adaletsizlik de sürdürülemezliği körüklemektedir. Bu süreçte, doğayla uyumlu yaşam süren yerel yaşam tarzları ve bunlarla birlikte insan geçimini sağlayan bilgi ve beceriler küresel piyasa karşısında gittikçe ortadan kalkmaktadır (Wright, 2007, s. 30). Bunun yanında, kentlerdeki geleneksel meslek türleri ve küçük ölçekli girişimciler de rekabet baskısı karşısında varlığını sürdürememektedir. Bu durum, Dünya'nın bölgeleri arasındaki dengesiz kaynak kullanımıyla birleşince endişe verici sosyal krize yol açmaktadır (Ponting, 2000, s. 222). Özetle, içinden geçtiğimiz antroposen çağın temel özelliği, ekolojik, ekonomik ve sosyo-kültürel açılardan sürdürülemez oluşudur. İçine düşülen bu sürdürülemez durum, kuşkusuz yine yeryüzünde bu sürecin baş aktörü olan insan türünün yepyeni bir akılla evrendeki yeri ve yaşam şekliyle yüzleşmesi ve buna göre geleceği inşa etmesiyle aşılabilir. İnsanın yarattığı sürdürülemez durumu fark etmesi ve bunu aşabilmesi klasik zekâ türü olan IQ yerine EQ 'nun işe koşmasıyla olanaklıdır.

Analitik Zekâdan (IQ) Ekolojik Zekâyâ (EQ): Zekâ Anlayışındaki Değişim

Zekâ, 19. yüzyılın ortalarında İngiliz düşünür Francis Galton tarafından insanın zihinsel kapasitesinin ölçülebilir ve bireyden bireye farklılık gösteren özelliği şeklinde tarif edilmesinden bu yana bireyin bilişsel, psikolojik ve sosyal yetilerini gösteren bir kavram olarak hep gündemde kalmıştır (Vreja ve Balan, 2018). Zekâ kavramının gündeme gelmesinden günümüze geçirdiği aşamalara bakılacak olursa, zekânın anlam ve kapsamının büyük bir dönüşüme uğradığı görülecektir. Bu bağlamda, zekâ ilk olarak Fransız Psikolog Alfred Binet tarafından özel eğitime muhtaç çocukların bilişsel yetilerini gösteren özellik olarak açıklanmıştır (Mackintosh, 2011, s.4-5). Ardından, Fransız psikolog Theodoro Simon 1908 yılında yayımladığı "*Le développement de*

l'intelligence chez les enfants” adlı eserle ise zekâyı bireylerin ölçülebilen bilişsel yetisi, yani IQ (intelligence quotient) şeklinde tarif etmiş ve bu yaklaşım uzunca bir süre en yaygın zekâ anlayışı olarak kabul görmüştür (Mackintosh, 2011, s. 4-5).

Bu süreçte, İngiliz davranış bilimci Charles Edward Spearman, Binet’in parçalı ve birbirinden bağımsız zekâ yaklaşımına karşı zekanın insan beyninin bütüncül fonksiyonları olduğunu ileri süren “iki faktör (two factor) teorisini ortaya atmıştır (Deary vd., 2008). Spearman’ın modeline göre bireylerin zihinsel yetileri, bir bölümü bireyden bireye değişmeyen “genel yetiler” ve diğeri ise değişkenlik gösteren “özel yetiler” şeklinde ele alınmıştır. İnsan zekâsının tekil, bölünemez ve çoğunlukla sonradan edinilen özellik olduğunu ileri süren bu görüş, yirminci yüzyıl boyunca psikoloji ve davranış bilimdeki gelişmelere uzunca bir süre yön vermiştir. Öyle ki, Aristo ve John Locke’dan miras kalan insan zihninin doğuştan boş bir levha olduğu görüşü, davranışçı ekolün başlıca motivasyonu olmuştur. Ancak, bir süre sonra insan zihninin boş bir levha olduğu görüşü davranış bilim alanında gözden düşmeye başlamış ve bunun yerine her bireyin doğuştan kendine has zihinsel yetilerle dünyaya geldiği görüşü ağırlık kazanmaya başlamıştır (Vreja ve Balan, 2018).

Zekâ kavramının anlamı ve kapsamı, Amerikan davranış bilimci Howard Gardner’in çoklu zekâ kuramını ortaya atmasıyla köklü şekilde değişime uğramıştır. Gardner, bireyin bileşsel gelişimiyle paralel olarak zekânın gelişimsel aşamalara ayrılması ve IQ testleriyle tekil olarak ölçümüne karşı, insan zihninin bütün yönlerini ayrı ayrı temsil eden çoklu zekâ kuramını ortaya atmıştır. Gardner’in 1983 yılında yayımladığı eserle (*Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences*) gündeme gelen çoklu zekâ modeline göre, insan zekâsı dilsel, mantıksal, uzamsal, müzik, bedensel-kinestetik, sosyal ve içsel olmak üzere yedi zekâ türünde betimlenmektedir (Gardner, 1999). Gardner, daha sonra mevcut zekâ türlerine ruhsal, varoluşsal ve son olarak doğa şeklinde zekâ türlerini de katarak zekânın kapsamını daha da genişletmiştir. Bu bağlamda, doğa zekâsı bir kişinin etrafındaki canlı türlerinin farkında olması ve bunları doğru şekilde sınıflamasıyla ilgili yetiler olarak tanımlanmıştır (Gardner, 1999, s. 48). Bununla birlikte, Kelly (2018)’e göre, Gardner’in ortaya attığı doğa zekâsı, sınıflama yetisiyle sınırlı olmayıp bunun ötesinde doğaya yönelik heyecan duyma vb. duyuşsal durumları, doğa gözlemine ve doğa üzerindeki insan etkisinin farkında olma gibi yetileri de içermektedir.

Gardner’in çoklu zekâ kuramından sonra insan zekâsını açıklamaya yönelik ortaya atılan en etkili yaklaşım ünlü Amerikalı davranış bilimci Daniel Goleman’ın “Duygusal zekâ kuramıdır. Daniel

Goleman, 1995 yılında ABD’de yüksek IQ’lu çalışanların iş yaşamındaki sosyal davranışlarına yönelik gözlemlerinden hareketle duygusal zekâ modelini geliştirerek zekâ tartışmalarına yepyeni bir pencere açmıştır (Goleman, Barlow and Bennet, 2010). Goleman, geliştirdiği duygusal zekâ modelinde, duygusal zekânın temel niteliklerini; başkasının duygularını bilebilme, duygularını yönetebilme, kendini güdüleyebilme, başkalarının hislerini fark edebilme ve ilişki kurma gibi genellikle okul çağında törpülenen yetiler olarak ifade etmektedir (Goleman, Barlow ve Bennet, 2010). Goleman, duygusal zekâyâ daha sonra yayımladığı “Book Social Intelligence: Beyond IQ, Beyond Emotional Intelligence” eserle sosyal zekâ boyutunu eklemiştir (Goleman, Barlow ve Bennet, 2010). Goleman’ın ortaya attığı duygusal zekâ ve arkasından sosyal zekâ kuramı büyük bir yankı yaratmış ve bireysel ve toplumsal düzlemde duygusal yaşantının öneminin anlaşılması adına dönüm noktası olmuştur.

İnsan varlığının doğasını ve davranışı açıklamak için gündeme gelen analitik zekâdan duygusal zekâyâ hiç bir zekâ türü insan türünün gezegende diğer varlıklarla olan simbiyotik birliği kavraması ve ona göre davranmasında yeterli olmamaktadır. Nitekim Liftin (2017), insan-doğa varoluşunun simbiyotik hikâyesini kavrayabilmek için farklı bir zekâ türüne ihtiyaç olduğunu vurgulamakta ve kendi evrimimize yol gösteren ve bizi diğer varlıklarla birbirimize bağlayan bambaşka bir zekâ ile sürdürülebilir dünyanın kurulabileceğine dikkat çekmektedir. Zira insan türünün yeryüzündeki yaşam alanını hangi yollardan tükettiğini algılayabilmesini sağlayacak tasarlanmış bir beyin sisteminin olmaması, şu ana kadar gündeme gelen zekâ türleri yaklaşımları ile yüz yüze kalınan bu geriye dönüşsüz tehlikenin görülmesini ve bundan kaçınılmasını zorlaştırmaktadır (Goleman, 2010, s.44). Bu nedenle, sinir sistemimizin alarm radarına takılabilenin ötesine geçen aşına olmadığımız tehditlere karşı yeni bir duyarlık edinmemiz ve bu konuda ne yapabileceğimizi öğrenmemiz gerekiyor (Goleman, 2010, s. 47)

İşte, ekolojik zekâ tam da bu ihtiyaçtan ortaya çıkmaktadır. Goleman (2009), ekolojik zekâ ile, bireyin duygusal ve sosyal zekâyâ ilişkin becerileri bütün doğaya doğru genişleterek insanın yeryüzünde nasıl bir yaşam sürdürmesi gerektiğine ışık tutmaktadır. Goleman’ın çıkış noktası, Himalaya’da yaşayan yerli halkların doğayla uyumlu yaşam tarzlarıdır. Bu anlamda ekolojik zekânın yerel hakların güneş ışığı, yağmur suyu ve doğal kaynakları iyi kullanma bilgeliğine dayalı yaşam tarzının günümüzde modern yaşama uyarlanmış hali olduğu söylenebilir (Goleman, 2010, s.44). Buradan hareketle ekolojik zekâ en genel anlamıyla, insan elinden çıkma sistemlerin doğal

olanla nasıl etkileşime girdiğinin görülmesi ve buna uygun yaşam sürülmesini sağlayacak kavrayış, değer ve becerileri kapsayan oldukça geniş bir kavrayış, duyuş ve eylem yetkinliği olarak tasvir edilebilir.

Bununla birlikte ekolojik zekayı diğer zekâ türlerinden ayıran en önemli özellik, bireysel yetilerden ziyade topluluk yetilerini işaret etmesidir. Daha açık bir ifadeyle, ekolojik zekâ ile tarif edilen nitelikler tek tek bireylerin özelliklerinden öte insan toplulukların işleyiş şeklidir. Bu kapsamda, Goleman, ortaya attığı ekolojik zekâ modeli ile, psikologların zekanın bireyin içinde bulunan bir yeti olduğu görüşünün ötesine geçerek, insanın yeryüzünde diğer varlıklarla uyumlu şekilde varlığını sürdürmesini sağlayabilecek kolektif bir beceri olduğunun altını çizmektedir (Goleman, 2010, s.49). Bu, ekolojik zekânın klasik anlamıyla bireysel yeteneklerle sınırlı yetilerden farklı olarak insan türünün simbiyotik birlik içinde topluca davranışını düzenleyecek bir potansiyel taşıdığını düşündürmektedir. Nitekim sürdürülebilir yaşama geçişin yolu karşılıklı bağımlılık, paylaşım ve kolektif anlayışa dayalı yaşam anlayışı ve toplulukların yaygınlaşmasından geçmektedir (Liften, 2017, s. 152).

Sonuç olarak, bireylerin ölçülebilen zihinsel becerileri ile sınırlı olarak IQ şeklinde gündeme gelen zekâ, zamanla geçirdiği dönüşümle günümüzde insan dediğimiz varlığın doğa üzerindeki etkilerinin ayırımına varmasına ve buradan hareketle doğayla daha barışık bir yaşam sürmesine rehberlik edecek her türlü insan yetisine genişlemiş durumdadır. Bu bağlamda ekolojik zekâ (EQ), yeryüzünde insan yaşamının sürdürülebilir yönde dönüşümünün önünü açabilecek “sürdürülebilir okuryazarlığın” temel unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır.

Geleceğin okuryazarlığı: Sürdürülebilir Okuryazarlık

Okuryazarlık günümüzde bilinen en yaygın anlamının ötesinde, gittikçe karmaşık hale gelen çağın gerçeklerini anlama ve bunlarla ilintili problemleri çözebilme becerilerini içine alan oldukça geniş bir beceri seti olarak önem kazanmaktadır. Bu bağlamda özellikle PISA sınavında ölçümü yapılan okuryazarlık, öğrencilerin belirli spesifik alanlara ilişkin bilgi ve becerilerini uygulamaya geçirme ve buradan hareketle karşılıklarına çıkan problemleri çözebilme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Hollweg ve ark., 2011). Nitekim Stibbe ve Luna (2014, s.11), okuryazarlığı, bireylerin etkin katılımı ve bu şekilde toplumsal yaşamda fark yaratabilmelerini sağlayan beceri seti olarak tarif etmektedir. Stables ve Bishop (2001) ise, okuryazarlığı en genel anlamıyla, insan yaşamının

oldukça geniş bir alanında gerekli olan yeterlikler olarak ifade etmektedir. Bu çerçevede okuryazarlık, günümüzde toplumsal yaşamın belirgin bir alanına ilişkin olarak medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, tüketici okuryazarlığı, yurttaşlık okuryazarlığı vb. okuryazarlık türleri olarak çeşitlenmektedir. Bu süreçte, insanın doğayla kurduğu ilişkiyi yeniden anlaması, gözden geçirmesi ve düzenlemesi bağlamında özel bir okuryazarlık şekli gittikçe önem kazanmaktadır. Roth (1992), tarafından “çevresel okuryazarlık” olarak ifade edilen bu okuryazarlık şekli, insanın çevresel sistemlerin sağlığını anlaması ve koruyabilmesi için gerekli olan algılama ve eyleme geçme kapasitesi olarak tanımlanmıştır. Orr (1992, s.92) ise, çevre okuryazarlığını, insanların ve toplumların kendi aralarında ve doğayla nasıl etkileşim içinde olduklarına ve daha sürdürülebilirliğe nasıl geçileceğine dair oldukça geniş bir kavrayış olarak ifade etmektedir. Bununla birlikte çevresel okuryazarlığın gündeme geldiği dönemden bu yana dönüşüme uğrayarak anlam ve kapsam açısından genişlediği görülmektedir. Nitekim McBride ve ark. (2013), çevresel okuryazarlıktan eko-okuryazarlığa dönüşümü ayrıntılı olarak betimlemektedir. Bu çerçevede, çevresel okuryazarlık, çevresel sistemlerin sağlığına dönük değerlerle donanma ve problem çözme odaklı bir okuryazarlık şekli olarak gündeme gelirken; ekolojik okuryazarlık ise sistem kavrayışı üzerinde temellenmektedir. Eko-okuryazarlıkta ise vurgu, yeryüzünde organik birliğe ve bunu sürdürmeye yönelik sürdürülebilir pratiklere kaymaktadır.

Çevresel okuryazarlığın insanın organik birliği kavraması ve bunun sürekliliği için sürdürülebilir pratiklere yönelmesine doğru evrilmesi, aslında sürdürülebilir okuryazarlığa genişlediğini göstermektedir. Bu anlamda, terimsel dağınıklığı ortadan kaldırmak ve daha kuşatıcı bir kavramlaştırma yapabilmek adına bütün bu farklı terimlerin yerine “sürdürülebilir okuryazarlık” terimini kullanmak yerinde olacaktır. Bu anlamda sürdürülebilir okuryazarlık, günümüzde içinde bulunduğumuz sürdürülemez durumdan daha sürdürülebilir yaşamı mümkün kılabilmek için insan yapımı sistemi ve bunun doğal sistem üzerindeki etkilerini geniş bir açıdan “okuyabilme” ve bunu sürdürülebilir yönde dönüştürmek için gerekli olan geniş bir yetkinlik durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede sürdürülebilir okuryazarlık, Parkin ve ark. (2004, s.9)’e göre sürdürülebilir kalkınmanın çevresel, sosyal ve ekonomik boyutları arasındaki simbiyotik bağın anlaşılmasına karşılık gelen şemsiye bir terim olarak ifade edilmektedir. Winter ve Cotton, (2012)’a göre ise sürdürülebilir okuryazarlık, sürdürülebilirliğe geçiş için geniş bir beceri seti olarak tarif edilmektedir. Sürdürülebilir okuryazarlık, her şeyden önce ekolojik sistemlerin

dinamiklerinin ve insan faaliyetlerinin bunun üzerindeki etkilerinin anlaşılmasını sağlayacak sistemik düşünme becerisi anlamına gelmektedir. Bunun ötesinde, sürdürülebilir okuryazarlık, Morin (2003)'ün “yeryüzü yurttaşlığı” anlayışı doğrultusunda bireysel ve toplumsal hayatın dayanışmacı bir ruhla düzenlenmesi demektir. Sürdürülebilir okuryazarlığın gündelik yaşamda karşılığı, “azalt (re-duce)”, “geri dönüştür (re-cyle)”, “tekrar kulan (re-use)”, “yeniden düşün (re-think)”, “harekete geç (re-act)” ve “yeniden düzenle (re-vised)” şeklinde altı “r” prensibin hayata geçmesi şeklinde somutlaşmaktadır (Peacock, 2004). Bu bağlamda, sürdürülebilir okuryazarlık günümüzde aynı zamanda kaynak okuryazarlığı anlamına gelmektedir. Sürdürülebilir okuryazarlık gündelik yaşam pratiklerinde, “doğaya uygunluk (consistency)”, “yeterlik (sufficiency)”, “etkililik (efficiency)” ve “aktif katılım (participation)” ilkeleri doğrultusundaki davranışlarla kendini göstermektedir. Sürdürülebilir okuryazarlık becerilerinin edinimi, sürdürülemez insan yaşamının derinlemesine fark edilmesi ve buradan hareketle bireysel ve sosyal yaşamın daha sürdürülebilir yönde dönüştürmesinin kaçınılmaz bir yolu olarak görülmektedir (Stibbe ve Luna, 2014).

Sürdürülebilirliğe Geçişte Yol Ayırımı: Yeşil Miyopluk mu, Yoksa Yapısal Dönüşüm Mü?

İçinde bulunduğumuz sürdürülemez durum, modern bilimin doğuşu ve sanayileşmeden bu yana hâkim olan indirgeyici akılcılığın ve mekanist evren anlayışının kaçınılmaz bir sonucu olarak görülebilir. Buna göre şekillenen mevcut toplumsal ve iktisadî yapı, insan yaşamı başta olmak üzere gezegende bütün canlılığın içinde bulunduğu sürdürülemez durumun temelini oluşturmaktadır (Wright, 2007). Özellikle modern dünyada, insan yaşamını var eden üretim ve tüketim pratikleri doğayı bitmeyen bir kaynak olarak gören bu faydacı anlayış üzerinde temellenir (Lifton, 2017). Pazar ekonomisi ve tüketim toplumunun varlığını sürdürmek üzere daha fazla miktarda ve çeşitte mal ve hizmet üretilmekte; bunlar oldukça uzun ve karmaşık bir tedarik sisteminden geçerek tüketicilere ulaşmaktadır. “Daha fazla üret, kulan ve at” motivasyonu ile işleyen bu iktisadî sisteme dayalı insan yaşamının doğa üzerinde yarattığı baskı hem insan yaşamının geleceğini hem de bütün canlı yaşamının sürdürülebilirliğini büyük ölçüde tehdit etmektedir.

Küresel iklim bozulması başta olmak üzere içinde bulunduğumuz ekolojik krizin dünya çapında gittikçe yaygın düzeyde tedirginlik yaratması, insan faaliyetlerinin çevresel etkilerinin dizginlenmesine yönelik arayışları kaçınılmaz hale getirmektedir. Bu doğrultuda, iktisadî sistemin sürdürülebilir yönde dönüşümüne yönelik “yeşil pazarlama”, “yeşil ekonomi” vb. türde modeller

ve arayışlar öne çıkmaktadır. Bu süreçte, çevreci değerlerin önem kazanmasıyla gittikçe ürünler artan oranda yeşil etiketleme ile piyasaya sunulmakta ve tüketiciler çevresel kaygıyla bu ürünlere yönelmektedir. Ancak, bu yönde atılan bireysel adımların sürdürülemezliğin asıl nedeni olan yapısal sorunların ortadan kaldırılmasında ne derece etkili olduğu büyük bir tartışma götürmektedir. İlk etapta, bireysel düzeyde atılan bu adımların yaygınlaşmasının iktisadî sistemin sürdürülebilir yönde dönüşümünde etkili olabileceği akla gelmekle birlikte, aslında bu sürecin sürdürülemezliğin altında yatan asıl nedenlerin ortadan kaldırılmasını ötelemenin bir yolu olduğu düşünülmektedir. Nitekim Goleman (2010, s.72), tüketicileri bilgilendirme adına “yeşil etiketleme” uygulamasını ürünlerin gerçek etkilerini gözden kaçırmak üzere başvurulan “yeşil badanacılık” olarak nitelermektedir. Bu anlamda, alışveriş süreçlerinde yeşil etikete safça takılıp kalmayı ise “ekomiyopluk” olarak ifade etmektedir. Leonard (2013, s.347) ise, sürdürülebilirliğe geçişi bu şekilde bireysel seçimlere indirgemenin sorunun çözümünün yapısal dönüşümden geçtiği gerçeğinin üstünü kapamaya yönelik bir manipülasyon olduğunu dile getirmektedir. Bu durumda yeşil tüketim yönünde artan bireysel seçimler, çevrenin korunması adına üzerine düşeni yapmanın vermiş olduğu bir rahatlamanın ötesine geçmemektedir. Zira ABD’de biriken atıkların sadece %18’nin bireysel, buna karşın %76’sının endüstriyel faaliyetler sonucu oluşması, çevre bozulmasının bireysel seçimlerin ötesinde mevcut iktisadi sistemin yapısal karakterinden kaynaklandığını açıkça göstermektedir (Leonard, 2013, s.347).

Mevcut iktisadi sistemin varlığını sürdürmesine odaklı yeşil üretim ve tüketim seçeneklerinin ötesinde insan yapımı sistemin sürdürülebilir yönde yapısal dönüşümünün önünü açabilecek zihniyet değişimine ihtiyaç vardır. Böyle bir geçiş, insanı gezegende bütün varlıkların üzerinde gören indirgeyici akıl ve bunun en yaygın göstergesi IQ’nun yerine simbiyotik birliğin parçası gören EQ’nun işe koşulmasıyla mümkün olabilir. İnsan yaşamına IQ’nun yerine EQ’nun yön vermeye başlaması, aynı zamanda insanın doğaya hâkim olmasına hizmet eden çizgisel düşünme etkinliğinin yerine doğayla birlikte gitmesine yol gösterecek görüsel ya da “duygusal yetilerin işe koşulmasının önünü açacaktır (Özdemir, 2012). Çünkü sürdürülebilirliğe geçiş zihinsel dönüşümün ötesinde, insanın gezegendeki varlığının doğa üzerindeki etkilerini görmesini ve buradan yola çıkarak harekete geçmesini sağlayacak duyuşsal bir uyanışı gerektirmektedir (Sommer, 2003).

Peki, sürdürülemezliği aşmanın yolu nedir? Ne tür adımlarla içinde bulunduğumuz sürdürülemezliğin aşılması ve adım adım sürdürülebilirliğe geçilmesi mümkün olabilir? Kuşkusuz bunun kısa vadede sonuç verecek kesin bir reçetesi olmamakla birlikte, sürdürülemezliğin altında yatan asıl yapısal, ekonomik ve politik etkenlerin kaldırılması için kolektif çapta harekete geçildiğinde sürdürülebilirliğe yönelmek mümkün olabilir. Bu çabaların kalıcı şekilde sonuç verebilmesi bütün iktisadî sistemin sürdürülebilir yönde dönüştürülmesine bağlıdır. Bu yönde bir dönüşüm, bütün üretim, tedarik ve tüketim pratiklerinin sürdürülebilirliğin “doğaya uygunluk”, “yeterlik”, “etkililik” ve “aktif katılım” ilkelerine göre yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir. İktisadî sistemin sürdürülebilir yönde nasıl dönüştürülebileceği çok farklı dinamiklere bağlı, oldukça zorlu ve zaman alıcı bir süreçtir. Bununla birlikte, bütün iktisadî pratiklerin lokomotifi durumundaki tüketici kitlesi üretim, tedarik ve dağıtım sisteminin sürdürülebilir yönde dönüşmesinde oldukça belirleyici bir potansiyele sahiptir. Çünkü en geniş kitle durumundaki tüketiciler gündelik tercihleriyle bütün sistemin karakterini ve yönünü belirleyebilmektedir (Brand. 2001, s.29). Bu noktada, tüketicilerin sistem içindeki rollerinin farkına varmaları ve buradan hareket yaşamın sürdürülebilirliği yönünde kolektif bir baskı oluşturabilmeleri gerekmektedir.

Bu doğrultuda, Goleman (2010) “Ekolojik Zekâ” adlı eseri sürdürülebilir yönde iktisadî sistemin nasıl dönüşebileceği konusunda yol göstermektedir. Goleman (2010), bu doğrultuda “*Satın aldıklarımızın saklı etkilerini bilmek her şeyi nasıl değiştirebilir?*” sorusundan yola çıkmakta ve bu yönde öne çıkan uygulama ve modelleri tanıtmaktadır. Yazar, eserini yaklaşık 20 sene önce başladığı bir yolculuğun ürünü olarak sunuyor. Yaklaşık 20 sene önce, dünya çapındaki tüketim alışkanlıklarımızın yarattığı tarihte görülmedik ekolojik açık dikkatini çekmiş ve gündelik kararlarımızda şu değil de bu ürünü almanın etkileri konusunda kendini gösteren aymazlık ve bunun aşılması üzerine kafa yormaya başlamıştır (Goleman, 2011, s.11). Gündelik satın alma kararlarımızı yol açtığı ekolojik açığı dikkate almadan sürdürmemizin başlıca nedenini Goleman (2010, s.37), insan beyninin, çağımızın karşımıza çıkardığı yavaş ve kronik şekilde seyreden ekolojik etkileri fark etmeye hazırlıklı olmamasına bağlamaktadır. Keza, avcı toplayıcı dönemden bu yana uzun zaman içinde şekillenen zihin yapımız, yaklaşık son yarım asırdan itibaren ortaya çıkan ekolojik yıkımı algılayabilecek şekilde yapılanmamıştır. Goleman (2010, s. 47), yarattığımız ekolojik yıkıma karşı aymazlığımızın nedenine şöyle açıklıyor: “İnsan aktivitesinin yeryüzündeki yaşam alanımızı hangi yollardan tükettiği konusunda bizi uyabilecek duyularımız ya da bunun için tasarlanmış bir beyin sistemimiz yok. Sinir sistemimiz alarm radarına takılabilenin ötesine

geçen, aşına olmadığımız tehditlere karşı yeni bir duyarlılık edinmemiz ve bu konuda ne yapabileceğimizi öğrenmemiz gerekiyor”. Bu durumda, Goleman (2010, s.44), modern yaşam öncesi yerli halkların ekolojik bilgeliğine ve deneyimlerine geri dönmek gerektiğini öneriyor.

Goleman, eserini zihinsel algımızı zorlayan bu tür tehditleri ekolojik zekamızı kullanarak bilimsel buluşlar yoluyla fark etmemiz ve bunu gidermek üzere bütün üretim ve tüketim kalıplarını dönüştürmemiz üzerine kurgulamaktadır. Bu doğrultuda Goleman (2010), bütün iktisadî sistemin sürdürülebilir yönde dönüşmesinde 1990’lı yıllardan itibaren gündeme gelen “endüstriyel ekoloji” yaklaşımını çözüm olarak sunmaktadır. En genel anlamıyla endüstriyel ekoloji, her türlü insan yapımı ürünün çevresel, sağlık ve sosyal etkilerini fizik, kimya ve mühendislik araştırmaları ışığında izini sürmek ve ekolojik prensiplerle daha uyumlu şekilde yeniden tasarlamak için öne çıkan disiplinler arası araştırma ve uygulama alanı olarak ifade edilebilir (Goleman, 2011, s. 13). Endüstriyel ekolojinin en somut uygulama örneği “yaşam döngüsü analizi (YDA)” olarak karşımıza çıkmaktadır. YDA; çeşitli disiplinlerin verileriyle her hangi bir ürünü bileşenlerine ve sanayi süreçlerine ayırarak üretiminden imha edilmesine kadar doğa üzerindeki etkilerini hesaplaması için kullanılmaktadır (Goleman, 2011, s. 19). Bu şekilde endüstriyel ekolojinin yaygınlaşan uygulama şekli olan YDA ile, bütün üretim ve tüketim pratiklerimizin yarattığı ekolojik ayak izini derinlemesine çıkarmak ve bunun jeosfer, biyosfer ve sosyosfer düzeyinde etkilerini anlamak mümkün olmaktadır (Goleman, 2011, s.19). Öte yandan, üretim ve tüketim pratiklerinin yol açtığı çok yönlü etkilerin farkına varılmamasının “satıcılar” ile “alıcılar” arasındaki enformasyon açığından kaynaklandığı belirtilmektedir (Goleman, 2011, s.71). Bu durumda, tüketicilerin ürünler hakkında yeterince bilgi sahibi olarak karar vermeleri zorlaşmaktadır. Bu noktada, endüstriyel ekolojinin uygulamasına yön veren “radikal şeffaflık” ilkesi devreye girmektedir. Adı geçen ilkeye göre, bir malın imalatından atılmasına kadar bütün etkilerinin anlaşılır şekilde belirtilmesi gerekmektedir (Goleman, 2011, s.76). Bu kapsamda, “Good Guide” modeli, ürünlerin radikal şeffaflık ilkesine göre üretilmesi ve tüketiciye sunulmasının somut bir örneği olarak gösterilmektedir (Goleman, 2010, s. 79). Özel bir yazılıma dayalı dijital ortamda, ürünlerin YDA bilanço bilgileri yeşil, sarı ve kırmızı şeklinde kodlanarak tüketicilerin anlaşılır şekilde bilgilenmesi sağlanmaktadır. Goleman (2010, s.130), ürünlerin “radikal şeffaflık” ilkesini göre üretilmesi ve tüketiciye sunulmasının, aslında satın alınan şeyler konusunda küresel düzeyde bir oylamanın önünü açtığını belirtiyor. Böylece, doğru ve yeterince bilgilenmiş tüketicilerin tercihleri, üretim ve tedarik süreçlerine yönünü değiştirebilecektir.

Tartışma

İnsanın yerleşik yaşama geçişinden bu yana ulaşmış olduğu refah düzeyinin bedeli gittikçe derinleşen ekolojik kriz olarak kendini göstermektedir. Bu süreçte, insan yaşamına ağırlıkla modern bilimin doğuşuyla öne çıkan araçsal akılcılık ve mekanist dünya görüşü yön vermiş; bu doğrultuda her türlü cansız ve canlı varlık insan refahı için kullanılabilir kaynak olarak görülmüştür. Özellikle sanayileşme döneminden itibaren doğanın insanın amaçları doğrultusunda tasarlanması için gerekli insan kaynağını yetiştirme hedefi doğrultusunda insan zekâsının başlıca göstergesi olarak kabul edilen IQ esas alınmış ve uzunca bir süre eğitim sistemleri bu şekilde analitik düşünce becerilerini geliştirmeye yönelik yürütülmüştür. Ancak, IQ odaklı insan mantalitesinin yarattığı iktisadî ve toplumsal sistem, doğa üzerinde yol açtığı yıkım nedeniyle sürdürülebilirliğini gittikçe yitirmektedir. Nitekim, Kumar (2014, s.30)'ın vurguladığı gibi günümüzde Dünya'da iktisadî sistemi kontrolünde tutan insan kaynağının yüksek eğitilmiş ve IQ'lu kişilerden oluşması bu durumun açık bir göstergesidir. Diğer yandan, günümüzde çevresel değerlerin yarattığı etkiyle ürünlerin gittikçe yeşil etiketlerle sunulması ve tüketicilerin yaygın şekilde yeşil tüketime yönelmesi, içinde bulunduğumuz sürdürülemez kısırdöngüden çıkılmasına yetmemektedir. Hatta geniş tüketici kitlesinin bu şekilde yeşil tüketime takılıp kalması Goleman (2010, s.30)'ın vurguladığı gibi sistemin yapısal dönüşümünün önünü kesen “ekomiyopluğa” hizmet etmektedir.

Oysa, insanın sürdürülebilir bir gelecek için yaşam tarzını ekolojik süreçlerle uyumlu şekilde dönüştürebilmesi, bambaşka bir zekâ anlayışının ve insan kapasitesinin işe koşulmasını gerektirmektedir. Goleman (2009)'un ortaya attığı ekolojik zekâ bu doğrultuda özel bir önem kazanmaktadır. Ekolojik zekanın işe koşulması aslında “ekoloji-ekonomi” karşıtlığına işaret eden yaygın kabulün aşılabilmesi ve ekonomik süreçlerin ekolojik prensiplere göre yeniden düzenlenmesi için dayanak oluşturmaktadır. Keza, Kumar (2014, s.32)'nin belirttiği gibi, ekonomi ve ekoloji, ontolojik olarak aslında yunanca “ev/yaşam” anlamına gelen “oikos” teriminden türemiştir. Bu bağlamda, “ekonomi”, en basit anlamıyla ev bütçesinin yönetimi; ekoloji ise evimiz olan gezegene ilişkin kavrayışımızı ifade etmektedir. Buna göre, sanıldığı aksine ekonomi ile ekoloji çelişmemekte, tersine birbirini bütünlemektedir. Bu durum, ekonomik sistemin etik temelde ekolojinin prensiplere göre yeniden düzenlenebileceğini göstermektedir.

Mevcut ekonomik ve toplumsal yapının, daha çevre dostu ve sosyal adalete uygun üretim /tüketim pratiklerine göre şekillenebilmesi, insanın ekolojik zekâ ışığında gezegendeki varlığını ve hayatın anlamını yeniden keşfetmesi ve bu yönde kolektif irade göstermesini gerektirmektedir. Bu aşamada, sürdürülemez ekonomik ve toplumsal yapıyı destekleyen tüketim mantığının terk edilmesi kritik bir önem taşımaktadır. Bu, tüketim toplumunun kışkırttığı ben merkezci (egosentrik) motivasyon yerine yeryüzü yurttaşlığını önceleyen çevre merkezci (ekosentrik) motivasyonun öne geçmesiyle mümkündür. Nitekim Sommer (2003)'in ego-sentrikten ekosentrik'e doğru zihniyet değişimi, zihinsel dönüşümün ötesinde ruhsal bir uyanışı gerektirmektedir. Bu aşamada, Maslow'un kendini gerçekleştirme vurgusundan farklı olarak, insanın yeryüzünde simbiyotik birlik içindeki varoluşuna karşılık gelen "ekolojik gerçekleştirme" önem kazanmaktadır (Collins, 2010). Bu bağlamda, tüketim toplumunun öne çıkardığı kendini gerçekleştirme ülküsünün yerine ekolojik gerçekleştiriminin geçmesi, insanın yaşam tarzını gezegende simbiyotik bütünlüğe uygun şekilde düzenlemesinin önünü açacaktır. Nitekim Fox (1990) ve Vaughan (2002)'in vurguladığı gibi, sürdürülebilirliğe geçiş için insanın birey merkezci bakışın sınırlarından sıyrılıp gezegende ortak yaşamın ruhuna uygun yönde irade göstermesi gerekmektedir. Bu anlamda, ekolojik zekâ ile sağlanabilecek kapsamlı ve köklü dönüşümün uzun vadede antroposen çağdan "ekozoyik (ekolojik)" çağa geçişin lokomotifini olacağı söylenebilir (Berry, 2011'den aktaran: Liftin, 2017)

Uzun süre içinde şekillenmiş mevcut ekonomik ve toplumsal sistemin sürdürülebilir yönde dönüşümü kuşkusuz oldukça zorlu ve zaman alıcı bir süreçtir. Çünkü uzun zaman içerisinde oturmuş ve iyice sürdürülemez hale gelen ekonomik ve toplumsal sistemin sürdürülebilir yönde evrilebilmesi bütün dinamiklerin aynı yönde harekete geçirilmesine bağlıdır. Öte yandan, yüz yüze kaldığımız sürdürülemez durumun yarattığı tedirginlik, sürdürülebilirliğe geçişe yönelik yapısal değişimi zorlamaktadır. İnsanın yaşam tarzının sürdürülebilir hale gelebilmesi, Goleman (2010)'nun dikkat çektiği ekomiyoğunluğun dışına çıkılıp üretim, tedarik ve tüketim pratiklerinin topyekün sürdürülebilir yönde dönüştürülmesiyle mümkün olabilir. Bu, ekolojik zekânın işe koşularak bütün üretim, tedarik ve tüketim süreçlerinin sürdürülebilir okuryazarlık çerçevesinde baştan dönüştürülmesine bağlıdır. Kuşkusuz bu süreçte, tüketicilerin bilinçlenmesi ve kaynak okuryazarı olarak seçim yapması, mevcut ekonomik sistemin sürdürülebilir yönde dönüşmesinde etkili olacaktır. Ancak, üretim, tedarik ve tüketim kalıplarının bütünüyle sürdürülebilir hale gelebilmesi, tüketicilerin sergileyecekleri ortak irade ile sistemin dönüşümü yönünde

oluşturacakları baskı ile mümkün olabilir. Diğer bir ifadeyle, sürdürülebilirliğe geçişin tohumları ekolojik zekânın yön verdiği karşılıklı bağımlılık, paylaşım ve kolektif iradeye dayalı toplulukların ve yaşam tarzının yaygınlaşmasıyla atılabilir (Liftin, 2017). Sonuç olarak, bireylerin ekolojik zekâ ve sürdürülebilir okuryazarlık kapasitelerini destekleyecek ve buna bağlı olarak toplumda sürdürülebilir yaşam kültürünün hâkim olmasına hizmet edebilecek eğitim politikalarının ve pratiklerinin hayata geçirilmesi ertelenmez bir ihtiyaç haline gelmiş durumdadır.

Kaynakça

- Brand, K.-W. (2001). Wollen wir was wir sollen? Plädoyer für einen dialogisch- partizipativen Diskurs über nachhaltige Entwicklung. A. Fischer ve G. Hahns (Hrsg.), *Vom schwierigen Vergnügen einer Kommunikation über die Idee der Nachhaltigkeit* içinde (s. 12-34). Frankfurt: Verlag für Akad. Schriften.
- Mackintosh, N. J. (2011). History of theories and measurement of intelligence. R. J. Sternberg ve S. B. Kaufman (Ed.), *The Cambridge handbook of intelligence* içinde (s. 3-19). New York: Cambridge University Press.
- Collins, M. (2010). Spiritual intelligence: Evolving transpersonal potential toward ecological actualization for a sustainable future. *World Futures*, 66(5), 320-334. DOI:10.1080/02604020903423527
- Deary, I. J., Lawn, M. ve Bartholomew, D. J. (2008). A conversation between Charles Spearman, Godfrey Thomson, and Edward L. Thorndike: The International examinations inquiry meetings 1931-1938: Correction to Deary, Lawn, and Bartholomew (2008). *History of Psychology*, 11(3), 163. doi: <https://doi.org/10.1037/1093-4510.11.3.163>
- Ewing, B., Moore, D., Goldfinger, S., Oursler, A., Reed, A. ve Wackernagel, M. (2010). *The ecological footprint atlas 2010*. Oakland: Global Footprint Network.
- Fox, W. (1990). Transpersonal ecology: “Psychologising” ecophilosophy. *Journal of Transpersonal Psychology*, 22(1), 59–96.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books
- Gardner, G. Assadourian, E. ve Sarin, R. (2004). *Günümüzde tüketim. Dünyanın durumu. Özel konu: Tüketim toplumu*. İstanbul: Worldwatch Enstitüsü.
- Global Footprint Network. <https://www.footprintnetwork.org/>
- Goleman, D. (2009). *Ecological Intelligence. How Knowing the Hidden Impacts of What We Buy Can Change Everything*. New York : Brodway Books.

- Goleman, D. (2010). *Ekolojik zekâ*. (S. Toksoy, çev.). İstanbul: EkoIQ Kitaplığı No: 3
- Goleman, D., Barlow, Z. ve Bennett, L. (2010). Forging new norms in New Orleans: From emotional to ecological intelligence. *Teacher Education Quarterly*, 37(4), 87-98.
- Hollweg, K. S., Taylor, J. R., Bybee, R. W., Marcinkowski, T. J., McBeth, W. C., & Zoido, P. (2011). Developing a framework for assessing environmental literacy. Washington, DC: North American Association for Environmental Education. Available at <http://www.naaee.net>
- IPCC (2014). *Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of Working Group II to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. (<https://www.ipcc.ch/report/ar5/wg2/> adresinden erişildi.
- Kelly, M. (2018). *Teaching students who have a naturalist intelligence*. Erişim adresi: <https://www.thoughtco.com/naturalist-intelligence-8098>.
- Kumar, S. (2014). Grounded economic awareness. A. Stibbe (Ed.), *The Handbook of sustainability literacy* içinde (p. 30-36). England: Green books.
- Kitzes ve Wackermagel (2009). Answers to common questions in ecological footprint accounting. *Ecological indicators*, 9(4), 812-817
- Leonard, A. (2013). Bireysel değişimden toplumsal değişime. L. Starke (Ed.), *Dünyanın durumu 2013: Sürdürülebilirlik hala mümkün mü?* içinde (s. 343-357). (C. Ulutaş Ekiz ve Ç. Ekiz. Çev.). İstanbul: TEMA-Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Liftin, K.T. (2017). *Eko Köyler: Sürdürülebilir bir toplum için dersler* (Pınar Ercan, Çev.). İstanbul: Alfa Basım ve yayıncılık.
- Mackintosh, N. J. (2011). History of theories and measurement of intelligence. R. J. Sternberg ve S. B. Kaufman (Ed.), *The Cambridge handbook of intelligence* içinde (s. 3-19). New York: Cambridge University Press.
- McBride, B. B., Brewer, C. A., Berkowitz, A. R. ve Borrie, W. T. (2013). Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? *Ecosphere*, 4(5), 67. doi: <http://dx.doi.org/10.1890/ES13-00075.1>
- Morin, E. (2003). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi (1. Baskı)*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Orr, W. D. (1992). *Ecological literacy: Education and transition to a postmodern world*. Newyork: State University of New York
- Özdemir, O. (2012). The environmentalism of university students: their ethical attitudes toward the environment. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 373-38
- Özdemir, O. (2021). *Ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Parkin, S., Johnson, A., Buckland, H. ve White, E. (2004). *Learning and skills for sustainable development: Developing a sustainability literate society*. London: HEPS.
- Peacock, A. (2004). *Eco-literacy for primary schools*. USA: Trentham Book.
- Ponting, C. (2000). *Dünyanın yeşil tarihi: Çevre ve uygarlıkların çöküşü* (A. Başcı-Sander. çev.). İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları
- Roth, C. (1992). Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s. *ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education (1-51)*. <http://doh.hpc.go.th/data/HL/EL1992.pdf> adresinden erişildi.
- Sommer, F. S. (2003). Contribution in: M. Caplan, G. Hartelius, and M. A. Rardin. Contemporary viewpoints on transpersonal psychology. *Journal of Transpersonal Psychology, 35(2)*, 143–162.
- Stables, A. ve Bishop, K. (2001). Weak and strong conceptions of environmental literacy: Implications for environmental education. *Environmental Education Research, 7(1)*, 89-97. doi: <https://doi.org/10.1080/13504620125643>
- Stibbe, A. ve Luna, H. (2014). Introduction. A. Stibbe (Ed.), *The Handbook of sustainability literacy* içinde (s. 9-16). Cambridge: Greenbooks.
- Winter, J. ve Cotton, D. (2012). Making the hidden curriculum visible: sustainability literacy in higher education. *Environmental Education Research, 18(6)*, 783-796. doi: <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.670207>
- Wright, R. (2007). *İlerlemenin kısa tarihi*. (Z. Biliz ve B. Baysal, Çev.). İstanbul: Versus Yayınları
- WWF (2014). Living Planet Report 2014, Gland, Switzerland.
- Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology, 42(2)*, 16–33.
- Victor, P. A. ve Jackson, T. (2015). Büyüme Sorunu. G. Gardner, T. Prugh ve M. Renner (Ed.), *Dünyanın durumu 2015* içinde (s. 49-66). (G. Hotinli, Çev.). Worlrdwatch Enstitüsü. İstanbul: Tema-İşbankası Yayınları
- Vreja, L. ve Balan, S. (2018). Types of intelligence. The ecological intelligence and sustainability. *The Bucharest University of Economic Studies, (7)*, 55-64.

Extended Abstract

The deepening unsustainability caused by human activities in the anthropogenic era we live in poses a danger that will not only threaten the life of the human species on earth, but will also wipe out all life on the planet. In fact, happenings taking place in recent years ranging from global warming to pandemics have revealed the unsustainability we face with all its nakedness.

Undoubtedly, recognizing and overcoming the unsustainability we face depends, first of all, on questioning the civilization adventure of human beings. It is an undeniable fact that since the birth of modern science, the development and progress of man have proceeded predominantly in line with the understanding that puts the mind of man before his soul and sees the planet as a functioning mechanism. The understanding of “utilitarian rationalism” and “determinism” fed from this has gradually dominated the social and economic structure; thus, it has become a legitimate way of the destruction of nature. This understanding also paved the way for the deterioration of the "economy-ecology" unity in favour of the economy and thus a great destruction of nature for the sake of increasing welfare. Especially since industrialization, the understanding that human welfare and the welfare of societies can be increased with the analytical intelligence (IQ: Intelligence quotient), which is the indicator of man’s analytical and technical skills, has prevailed and education processes have been shaped according to this. In this connection, in the current study, ecological intelligence and sustainable literacy in the transition from the unsustainable situation we are into sustainability are explained from a wide framework, and how a lifestyle based on the motivation of “produce more, consume and throw away” can be transformed in a sustainable way is discussed in the light of the literature.

Change in the Understanding of Intelligence from IQ (Intelligence quotient) to EQ (Ecological quotient): The prominent intelligence approaches ranging from the understanding of intelligence as separate features of individuals (IQ: Intelligence quotient) to Gardner’s multiple intelligence approach, are insufficient for the human species to realize the symbiotic unity with other beings on the planet and act in this direction. In fact, there is an emerging awareness that a different type of intelligence is needed to comprehend the symbiotic story of human-nature existence and that a sustainable world can be established with a completely different intelligence that guides our own evolution and connects us with other beings. The lack of a brain system designed to enable the human species to perceive the ways in which it consumes its habitat on earth

makes it difficult to see and avoid this irreversible danger faced through the types of intelligence approaches that have come to the fore until now. At this point, the ecological intelligence put forward by Goleman has an important potential for recognizing the unsustainable situation faced and transforming the lifestyle in accordance with the symbiotic unity. Putting ecological intelligence to work also has a decisive potential in paving the way for the activation of sustainable literacy skills.

Literacy of the Future: Sustainable Literacy: The expansion of literacy from the most general meaning to sustainable literacy, which comes to the fore as the literacy of the future, gives an idea about the basic qualities of human resources that will build the sustainable societies of the future. Sustainable literacy comes into being as a broad competence situation that is necessary to “read” the man-made system and its effects on the natural system from a broad perspective in order to create a more sustainable life from the unsustainable situation we are in today, and to transform it in a sustainable manner.

However, the fact that educational processes are still guided by analytical intelligence, which keeps people apart from the symbiotic unity on the planet, makes the transition to sustainability more difficult. In order to realize the unsustainable situation we face and move towards a sustainable life, instead of analytical intelligence that prioritizes the existence of the human species, it is an irresistible need to employ ecological intelligence by supporting the symbiotic unity on the planet, thereby activating sustainable literacy skills.

Moving from “Green Myopia” to a Sustainable Lifestyle: Today, with environmental values gaining importance, individual choices based on ecological concerns and green consumption are brought to the fore. However, thinking that the unsustainable situation we face can be overcome with the spread of individual choices and green consumption appears as a fallacy called green myopia. However, recognizing and overcoming the unsustainable situation we face requires, above all, the understanding and sustainable transformation of the economic and social structure that led to it.

In this respect, example practices and models such as “life cycle analysis (LCA)” have come to the fore in recent years, which aim to monitor and evaluate the stages of products from production to consumption and to return to nature as waste. However, such models serve the function of

transforming the existing system in order for it to survive. Beyond that, in order to make a difference in the transition to sustainability, it is of great importance to impart values such as interdependence, sharing and collective life, on which models alternative to existing economic models such as “ecovillage” are based through educational processes.

On the other hand, the use of ecological intelligence in educational processes actually constitutes the basis for overcoming the widespread acceptance pointing to the” ecology-economy” dichotomy and reorganizing economic processes according to ecological principles. Such a step will pave the way for the acquisition of sustainable life skills in order to meet human needs in accordance with the carrying capacity of nature. Another common effect of employing ecological intelligence in educational processes is that it supports the dissemination of the will of “ecological actualization” instead of the self-actualization ideal put forward by the consumer society. In this way, it may be possible for people to get rid of the limits of the individual-centred view and show will in accordance with the spirit of shared life on the planet for the transition to sustainability. In this sense, it can be said that the comprehensive and radical transformation that can be achieved with ecological intelligence will be the locomotive of the transition from the anthropogenic era to the “ecozoic (ecological)” era in the long term.

As a conclusion, in order to create sustainable communities of the future, it has become an urgent need to reorganize education policies and practices in a way that will enable them to impart ecological intelligence and sustainable life skills.

ETİK BEYAN:

" *Sürdürülebilirliğe Geçiş: Ekolojik Zekâ Ve Sürdürülebilir Okuryazarlıkla Yaşam Tarzını Dönüştürmek*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Derleme türünde yürütülen bu çalışmada herhangi bir grup üzerinden veri toplanmadığı için ayrıca etik kurul onayına ihtiyaç duyulmamıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

SORGULAMAYA DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMINDA AKADEMİK EĞİLİMLER (2008-2021)

ACADEMIC TRENDS IN INQUIRY-BASED LEARNING APPROACH (2008-2021)

Aytaç Onur DEMİRTAŞ¹

Asuman Seda SARACALOĞLU²

Başvuru Tarihi: 04.02.2022 Yayına Kabul Tarihi: 22.01.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1068197
(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu çalışmanın amacı, ‘‘Ulusal Tez Merkezi’’ veri tabanında bulunan sorgulamaya dayalı öğrenme (S.D.Ö) yaklaşımı ile ilgili 2008-2021 yılları arasında yayınlanan tezlerin incelenerek araştırma eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu amaç çerçevesinde, yayınlanan tezler amaçları, yöntemleri, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri, çalışma grupları, örneklem büyüklükleri ile araştırmaların sonuç ve önerileri açısından incelenerek içerik analizi yoluyla betimlenmiştir. Tarama modeli çerçevesinde betimsel içerik analizi yöntemi ile dizayn edilen araştırmanın bulguları, yüzde ve frekans tabloları ile gösterilmiştir. Çalışmanın kapsamını 2008-2021 yılları arasında yayınlanan 26 tez oluşturmuştur. Tezlerin dağılımları; 19’u yüksek lisans tezi ve 7’sinin doktora tezi olduğu, alanda yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak 2019 yılında gerçekleştirildiği görülmektedir. Yapılan çalışmalar desen ve yöntem açısından incelendiğinde yüksek lisans düzeyinde nicel araştırmaların doktora düzeyinde ise karma ve nitel araştırma yöntemlerinin daha çok kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalarda en çok başarı/beceri testleri ile tutum/algı ölçeklerinin kullanılmış olduğu ve verilerin analizinde anlam çıkarıcı yöntemlerin daha çok kullanıldığı, bunun yanında nitel analiz tekniklerinden içerik analizinin ağırlıklı olarak nitel verilerin çözümlenmesinde tercih edildiği görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Sorgulamaya dayalı öğrenme, betimsel içerik analizi, akademik eğilimler, öğrenme yaklaşımları.*

Abstract: The aim of this study is to determine the research trends by examining the thesis published between 2008 and 2021 on the inquiry-based learning approach (IBL) in the "National Thesis Center" database. Within the framework of this purpose, the published theses were examined in terms of their objectives, methods, data collection tools, data analysis techniques, study groups, sample sizes, and the results and recommendations of the research, and were determined through content analysis. The findings of the research, which was designed with the descriptive content analysis method within the framework of descriptive scanning model, are shown with percentage and frequency tables. The scope of the study was 26 theses published between 2008 and 2021. Distribution of theses; it is seen that 19 of them are master's thesis and 7 of them are doctoral thesis, and the researches in the field are mainly carried out in 2019. When the studies are examined in terms of pattern and method, quantitative research at the master's level and mixed methods and qualitative research methods are used more frequently at the doctoral level. Achievement/skill tests and attitude perception scales were mostly used in the studies. In addition, it is seen that predictive methods are used more in the analysis of the data, and content analysis from qualitative analysis techniques is preferred mainly in the analysis of qualitative data.

Keywords: *Inquiry-based learning, descriptive content analysis, learning approaches.*

¹ Müzik Öğretmeni, Aydın/Türkiye, e-posta: demirtas.aonur@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4677-1110

² Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, e-posta: [sedasaracal@gmail.com](mailto:sedararacal@gmail.com), ORCID ID: 0000-0001-7980-0892

Giriş

Ülkemizdeki eğitim sisteminin yapılanmasında, 2005-2006 eğitim öğretim yılı itibari ile ilerlemecilik eğitim felsefesi ve yapılandırmacı yaklaşım benimsemiş, öğretim programları öğrenenlerin bilgiyi yaparak yaşayarak, zihninde anlamlandırarak ve öğrendiği bilgileri gerçek yaşamlarında kullanarak öğrenmelerinin daha kalıcı olması amacıyla düzenlenmiştir. Aldan Karademir ve Saracaloğlu (2013) öğretim programlarının amacının, araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, problem çözme becerileri gelişmiş, öğrenenlerin pasif olmadığı bir öğrenme ortamının hazırlanması olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemi daha fazla ön plana çıkmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013; 2018) yenilenen öğretim programlarının temel yapısını oluştururken Türkçeyi etkili ve güzel kullanmanın yanında doğru kullanma, yaratıcı düşünme becerisi, yansıtıcı düşünme becerisi, eleştirel düşünme becerisi, problem çözme becerisi, sorgulamaya dayalı ve araştırma becerisi gibi temel becerilere sahip olan öğrenciler yetiştirilmesinin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Benzer bir vurgu Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2023 Eğitim Vizyon raporu (MEB, 2018) incelediğinde de görülmektedir. Vizyon raporunun hemen her kısmında belirtilen üst düzey düşünme becerileri gerektiren beceri temelli eğitim revizyonu son yıllarda değişen beceri temelli (yeni nesil) soru tipleriyle özellikle ölçme ve değerlendirme boyutunda kendisini göstermektedir (MEB, 2018). Özellikle PISA, TIMSS, PIRLS gibi uluslararası sınavlarda ve MEB tarafından dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik yapılan ABİDE sınavlarında yeni nesil soruların sorulduğu da dikkate alındığında, öğrencilerin yeni nesil soru tiplerinde ezber bilgidan daha çok, üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları kritik bir öneme sahiptir. Sonuç olarak öğrencilerin hazır ve ezber bilgi yerine, bilgiye nasıl ulaşmaları gerektiğine yönelik rehberlik yapılması ve üst düzey düşünme becerilerinin üzerinde durulmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda; 21. yüzyılın eğitim programları z ve alfa kuşaklarına analitik düşünme ve inovasyon, etkin öğrenme ve öğrenme stratejileri, yaratıcılık, orijinallik ve girişimcilik, teknoloji tasarımı ve programlama, eleştirel düşünme ve analiz, karmaşık problem çözme, liderlik ve sosyal etki, duygusal zekâ, akıl yürütme, sistem analizi ve değerlendirme (Saracaloğlu, 2006; World Economic Forum, 2018) işbirliği, karar verme, uzlaşma, oryantasyon, bilişsel esneklik, iletişim ve kültürlerarası yetkinlik (Saracaloğlu, 2006; 2018) gibi becerileri kazandıracak nitelikte ve

yeterlikte olmalıdır. Buna göre, eğitim programları gelecek kuşakların ihtiyaçlarını dikkate alacak nitelikte ancak ulusal ve yerel özellikleri yansıtmasının yanı sıra uluslararası yeterlik ve becerileri de taşıyacak şekilde geliştirilmelidir. Ayrıca programlar endüstri 4.0 dijital dönüşüm çağına hazırlayacak nitelikte olmalıdır. Bunun yanı sıra iyi bir eğitim programı teori ve uygulamayı da dengeleyecek şekilde yapılandırılmalıdır (Saracaloğlu, 2019). Nitekim MEB (2013; 2018), Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları ile Eğitim Vizyon (2018) raporunda teori ve uygulamayı dengeleyici çalışmalar yer almıştır. Özellikle Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına üst düzey düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik çeşitli yaklaşım, yöntem ve tekniklerin uygulamalı olarak verilmesi ile öğretmenlerin söz konusu birikimlerinin, öğrencilerde daha etkili ve kalıcı öğrenme sağlayacağını düşündürmektedir. Böylece öğrenciler inceleyerek, araştırarak ve sorgulayarak yeni bilgiye ulaşabilirler.

Sorgulama insani olarak merak güdüsü ile çok küçük yaşlardan itibaren yaşamın doğal akışında yapılan bir düşünme biçimidir. Kartal (2014) sorgulama sürecini, bireyin karmaşık bir problem durumu ile karşılaşması sonrasında ortaya çıktığını belirtmiştir. Karşılaşılan bu problemler kişide sorgulama sürecini tetikleyen durumları ortaya çıkartmaktadır. Sorgulama bilgiye veya bir gerçeğe ulaşmak için sorulan sorudur (Chan, Fleissner, Ng & Yuen, 2006). Lim (2001), öğrenenlerin bilgiyi kalıcı ve anlamlı öğrenmeleri için yapacakları bilimsel ve sorgulamaya dayalı, problem çözme ve araştırmaya dayalı düşünebilmelerini geliştirmemiz gerekliliğini bu nedenle okullarda sorgulamaya dayalı ürüne yönelik değil, araştırma sürecine yönelik üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. John Dewey ise sorgulamayı öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi için gerekli bir gerçek olarak görmekte ve bu düşünceden yola çıkarak kalıcı ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesi için eski ezber bilginin yerine, öğrencilerin sorgulayarak öğrenmelerine uygun ortamın hazırlanması ve söz konusu becerilerini içselleştirmesinin sağlanmasını gerektiğini belirtmiştir (Çırakoğlu & Dursun, 2020). Dolayısıyla sorgulamaya dayalı öğrenme sürecinde üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulması ve araştırma sürecinin ön planda olduğu çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Sorgulamaya dayalı öğrenmenin temellerinin Eflatun'dan, J. Dewey' e kadar uzanan bir tarihi olduğu görülmektedir (Aldan Karademir & Saracaloğlu, 2013). 1960'lı yıllarda Rusların uzaya uydu göndermesi sonucunda Amerika'nın eğitim sistemini sorgulaması, bunun üzerine özellikle matematik ve fen alanlarında neler yapmaları gerektiğini gözden geçirmeleri ve eğitim sistemlerini

buna göre yeniden tasarlayarak öğrenenlerin aktif öğrenen bireyler olması gerektiğini benimsemişlerdir (Bayrakçeken, Çelik, Doymuş & Taşkesengil, 2010). Dewey ve Bruner' in çalışmalarında karşımıza çıkan sorgulamaya dayalı öğrenme öğrencilerin bilgiye ulaşma süreçlerini içine alan bir yaklaşımdır (Çırakoğlu & Dursun, 2020).

Kartal (2014), öğrenci merkezli bir yaklaşım olan sorgulamaya dayalı öğrenme ile sorgulamayı birbirinden ayıran önemli bir özelliğin sınıf içerisinde uygulanıyor olmasından kaynaklanması olduğu, bununla birlikte öğrenenlerin ihtiyaç ve merakının kendisini yönlendirmesi sonucunda kendi öğrenmesini ortaya koyduğu bir yaklaşım olarak ifade etmiştir. Sorgulayan öğrenci bilgiye nasıl ve ne şekilde ulaşması gerektiğini kendisini yönlendirerek bulmakta ve bu sebeple öğrendiği bilgilerin zihninde yapılanması sonucunda daha etkili ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımını benimseyen bir öğretmen ise öğrencilerine rehberlik ederken onların kendi ulaştıkları bilgileri yapılandırarak öğrenmelerini ve bunu yaparken sorumluluk almalarını sağlamalıdır (Collins, 1998). Sorgulamaya dayalı öğrenme bir düşünme sürecidir. Öğretmenlerin öğrenen bireylere öncelikle sorgulayıcı düşünmeyi nasıl gerçekleştirebileceklerini ve bunu nasıl kullanabilecekleri konusunda yol gösterici olmaları gerekmektedir (Sağır & Varlı, 2019).

Rocard raporu olarak da bilinen ve Avrupa Konseyi (Csermely, Hemmo, Henriksson, Jorde, Lenzen & Rocard, 2007) tarafından yayımlanan raporda, fen eğitiminde pedagojinin değişmesinin gerekli olduğu ve sorgulamaya dayalı öğrenmenin benimsenmesi gereken bir yaklaşım olduğu vurgulanmıştır. Sonraki yıllarda ülkemizde ilk olarak 2013 ve sonrasında 2018 yıllarında geliştirilerek uygulamaya konulan Fen Bilimleri Öğretim Programlarının temel yapısının sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı olarak benimsenmesi, fen eğitiminde sorgulamaya dayalı yaklaşımın önemini göstermektedir (MEB, 2013; 2018). Buradan hareketle, alanyazın incelendiğinde sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik birçok çalışmanın (Aldan Karademir & Saracaloğlu, 2013; Bostan Sarıoğlu, Can & Gedik, 2016; Erkol & Şahintepe, 2020; Karamustafaoğlu & Celep Havuz, 2016; Kayacan & Selvi, 2017; Varlı & Sağır, 2019) yapıldığı görülmektedir. Buna göre alanda çalışma gerçekleştiren akademisyenlerin eksiklikleri görmesi bakımından oldukça önemli olduğu düşünülen araştırma eğilimleri neyi göstermektedir?

Bu bağlamda; alanyazın incelendiğinde, farklı disiplinler üzerine yapılmış akademik eğilimlere yönelik çalışmalara (Akçay, Hasançebi, Göktaş, Sözbilir & Varişoğlu, 2012; Eraydın, Gündoğdu

& Kızılkaya, 2016; Hebebcı & Usta, 2015; Köse & Ozan, 2014; Tosun & Yaşar, 2015) rastlamak mümkündür. Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımında araştırma eğilimlerine yönelik çalışmalar incelendiğinde, Türkiye’ de yapılmış; araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin fen eğitimi alanında 2008-2018 yılları arasındaki çalışmaların incelenmesi (Başoğlu, Güler, Sarıgöl, Taş & Tepe, 2019) ve 2004-2020 yılları arasında kapsayan fen bilgisi eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenmeye ilişkin eğilimlerin belirlenmesine yönelik lisansüstü çalışmaların sistematik derlemesi (Şenyiğit, 2021) üzerine eğilim araştırmalarının olduğu görölmüş olsa da sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik araştırma eğilimlerini belirleyici çalışmaların azlığı oldukça dikkat çekicidir.

Bu nedenle; bu çalışmanın amacını ölkemizde sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimlerini, araştırmaların içerik, amaç, yöntem, veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve örneklemeleri açısından analiz edilmesi ve incelenmesi oluşturmaktadır. Eldeki araştırma ile eğitim bilimleri alanında çalışma yapan araştırmacıların sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik olarak en çok tercih edilen araştırma konularını, yöntem, desen, veri toplama araçları, veri analiz teknikleri, örneklem ve çalışma grupları hakkında fikir sahibi olmalarını ayrıca yapacakları çalışmaların özellikle amaç ve yöntemini belirlemelerine katkı sağlaması hedeflenmektedir. Bu amaç çerçevesinde eldeki araştırmanın alan araştırmacılarına veri sağlaması ve ihtiyaçların belirlenmesi açısından önem taşıdığı düşünölmektedir.

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Bu çalışma; betimsel tarama modelindedir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel içerik analizi, belirli kriterlere göre belirlenmiş çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının betimleyici bir açıdan değerlendirilmesini içeren sistematik bir çalışmadır (Çalık & Sözbilir, 2014; Ültay, Akyurt & Ültay, 2021). Betimsel içerik analizinin amacı araştırma eğilimlerinin belirlenmesidir (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Bu sebeple, eldeki çalışmada sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı üzerine yapılmış araştırma eğilimlerinin ortaya konulmasından dolayı betimsel içerik analizi ile yürütölmüştür.

Çalışmanın Kapsamı

Araştırmada 2007 yılında yayımlanan Avrupa Konsey raporunda fen bilimleri eğitiminde sorgulamaya dayalı yaklaşımın benimsenmesinin gerekli olduğu görüşü savunulmuştur (Rocard & diğ., 2007). Bu sebeple, eldeki araştırmada Avrupa Komisyon raporunun ülkemizde yapılan çalışmalara ne ölçüde yansıdığını belirlemek için çalışmanın kapsamı 2008-2021 yılları olarak belirlenmiştir. Çalışmada “Ulusal Tez Merkezi” veri tabanı kullanılarak detaylı bir tarama gerçekleştirilmiş ve araştırmanın amacına uygun olan çalışmalar belirlenmiştir. Anahtar kelime olarak “Sorgulamaya dayalı öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ve araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme” sözcükleri ile tarama yapılmıştır. 2008-2021 yılları arasında yayınlanan toplam 27 çalışmaya ulaşılmış olup tam metnine açık erişimi bulunan 26 tez bu çalışmanın kapsamını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, birbiriyle ilişki verileri kodlama ve temalar yoluyla birleştirilerek anlamlı bir bütün oluşturarak açıklamaktır (Şimşek & Yıldırım, 2018). İçerik analizi ile yazılı ve görsel materyallerin yanı sıra sözlü metinlerinde sistematik olarak incelendiği bilimsel bir yaklaşımdır (Aslan & Tavşancıl, 2001). Yapılan çalışmada tezler, amaçları, yöntemleri, örneklem, veri toplama yöntemleri, veri analizleri, araştırma sonuçları ve araştırma önerileri ele alınarak analiz edilmiştir. Ayrıca verilerin analizinde yüzde, frekans ve grafik ile gösterim gibi betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır.

Bulgular

Tezlerin Künye Bilgileri

Araştırmada tezlerin künye bilgilerinden elde edilen bulgular tablo 1’de, araştırmaların alan bilgilerinden elde edilen bulgular ise tablo 2’ de gösterilmiştir.

Tablo 1

Tezlerin Künye Bilgilerinden Elde Edilen Bulgular

Kod/Alt Kodlar	f	(%)
Yüksek Lisans	19	73.1

Doktora	7	26.9
Toplam	26	100.00

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmada yer alan tezlerin en çok (%73.1) yüksek lisans tezleri olduğu, doktora tezlerinin yüksek lisansa göre (%26.9) çok daha az olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Araştırmaların Alan Bilgilerinden Elde Edilen Bulgular

Alan Dağılımları	F	(%)
Fen Bilgisi Eğitimi	16	61.5
Kimya Eğitimi	2	7.7
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	2	7.7
Matematik Eğitimi	1	3.8
Ara Toplam	21	80.7
Eğitim Bilimleri	3	15.4
İngiliz Dili ve Eğitimi	1	3.8
Toplam	26	100.0

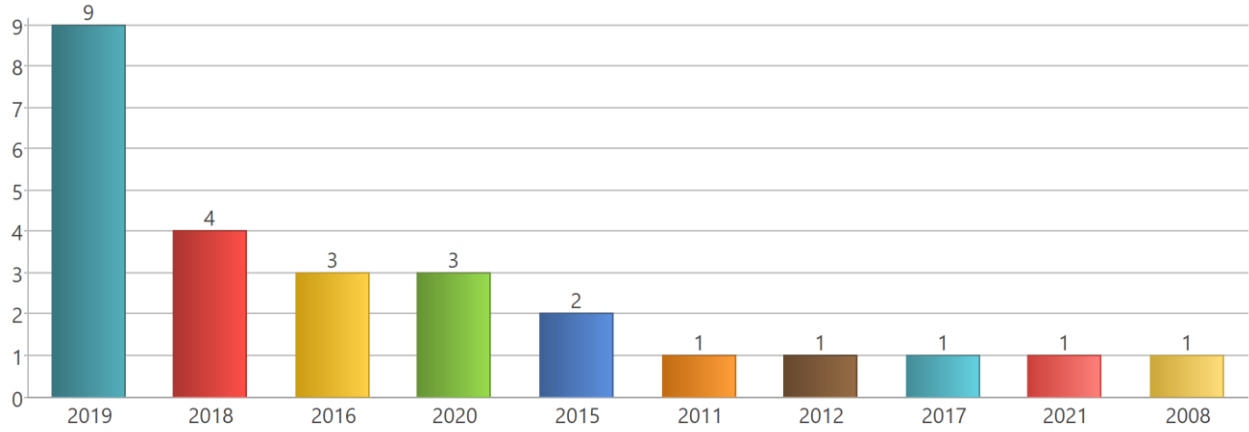
Tablo 2’ de görüldüğü üzere yapılan çalışmaların büyük bir bölümünü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi (%80.7) oluşturmaktadır. Bölümleri incelendiğinde Matematik ve Fen Bilimleri içinde en çok araştırmayı Fen Bilgisi Eğitimi Bölümü (%61.5) gerçekleştirmiş olduğu görülmektedir.

Yayınlanma Tarih Aralığı

Araştırmaların yayım tarihlerinden elde edilen bulgular grafik 1’de gösterilmiştir.

Grafik 1

Araştırmaların Yayınlanma Tarihlerinden Elde Edilen Bulgular



Grafik 1 incelendiğinde çalışmaların en çok 2019 yılında (n=9) çalışmanın yapılmış olduğu, 2009, 2010, 2013 ve 2014 yıllarında ise sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına dayalı hiçbir tez çalışmasının yapılmadığı görülmektedir.

Araştırmanın Türü

Araştırmaların amaç ve konusuna yönelik elde edilen bulgular tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Araştırmaların Türlerine Göre Elde Edilen Bulgular

Araştırma Türü	F	(%)
Araştırma-İnceleme	26	100.0
Toplam	26	100.0

Tablo 3'te yapılmış çalışmaların tamamının (%100.0) araştırma inceleme türünde olduğu görülmektedir.

Araştırmaların Amacı

Araştırmaların amaçlarına göre elde edilen bulgular tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Araştırmaların Amacına Göre Elde Edilen Bulgular

Amaç/Konu	F	(%)
Etki Araştırması (Öğrenme/Beceri vb.)	22	84.6
Düşünme/Algı İncelemesi	3	11.5
Program Değerlendirme/İnceleme	1	3.8
Toplam	26	100.0

Tablo 4 incelendiğinde, yapılan araştırmaların en çok etki araştırması (%84.6) üzerine yapıldığı görülmektedir. Bunu düşünce/algı incelemesi (%11.5) ve öğretmen görüşlerine göre program değerlendirme (%3.8) çalışmaları izlemektedir.

Araştırmaların Yöntem ve Desenleri

Araştırmaların desen ve yöntemlerine göre elde edilen bulgular ile yöntem dağılımlarına göre elde edilen bulgular tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Araştırmaların Desen ve Yöntemlerinden Elde Edilen Bulgular

Tez/Künye	Yöntem	Desen	F	(%)
Yüksek lisans	Nitel	Durum Çalışması	3	15.8
		Eylem Araştırması	1	5.3
		Öğretim Deneyi	1	5.3
	Nicel	Yarı Deneysel	11	57.9
	Karma	Çeşitleme	1	5.3
		Gömülü Teori	1	5.3
Belirtilmemiş		1	5.3	
Ara toplam			19	100.0
Doktora	Nitel	Eylem Araştırması	3	42.9
	Nicel	Yarı Deneysel	1	14.3
	Karma	Açıklayıcı	1	14.3
		Keşfedici	1	14.3

	Gömülü Teori	1	14.3
Ara toplam		7	100.0
Toplam		26	100.0

Tablo 5’te yapılan araştırmaların yöntemlerine göre dağılımlarını incelediğimizde yüksek lisans düzeyinde ağırlıklı olarak nicel (%57.9) araştırmaların, doktora düzeyinde ise karma (%42.9) ve nitel araştırma (%42.9) yöntemlerin eşit şekilde tercih edildiği görülmektedir. Araştırmalarda tercih edilen desenler incelendiğinde ise yüksek lisans düzeyinde en çok yarı deneysel desen (%57.9) kullanıldığı, doktora düzeyinde ise nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasının daha çok tercih edildiği görülmektedir.

Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmaların örneklem ve çalışma gruplarından elde edilen veriler tablo 6 ve tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 6

Araştırmaların Çalışma Gruplarından Elde Edilen Bulgular

Çalışma Grubu	F	(%)
İlköğretim 5-8	11	42.3
Lisans	7	26.9
İlköğretim 1-4	5	19.2
Ortaöğretim	1	3.8
Bilsem-Üstün Yetenekliler	1	3.8
Diğer	1	3.8
Toplam	26	100.0

Tablo 6 incelendiğinde, yapılan araştırmalarda en çok tercih edilen çalışma grubunun ilköğretim 5-8 (%42.3) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Araştırmaların Örneklem Büyüklüklerinden Elde Edilen Bulgular

Örneklem Büyüklüğü	F	(%)
1-10 arası	3	11.5
11-30 arası	4	15.4
31-100 arası	19	73.1
Toplam	26	100.0

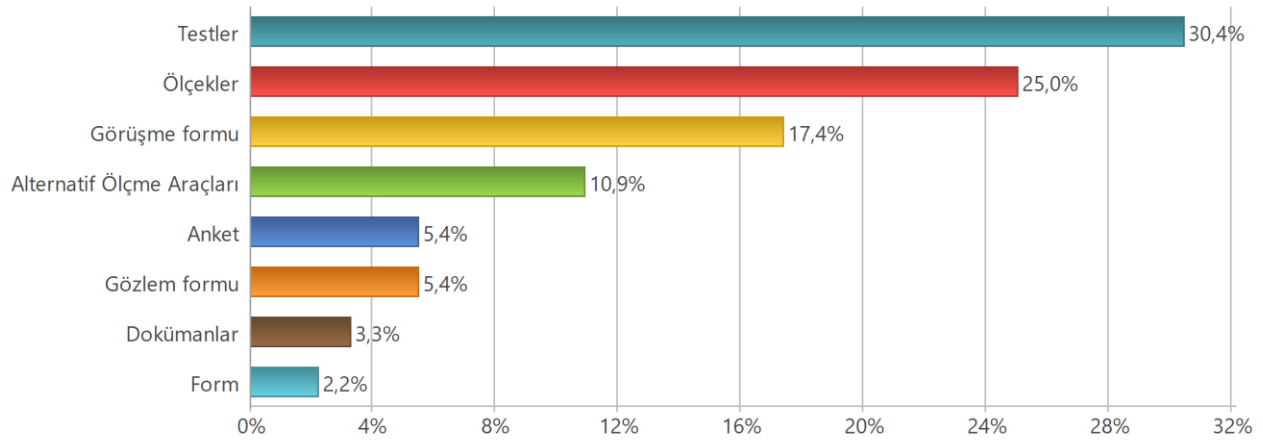
Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırmalarda en çok 31-100 (%73.1) arası örneklem büyüklüğünün tercih edildiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmalardan elde edilen veri toplama araçlarına yönelik bulgular grafik 2 ve tablo 8’de gösterilmiştir. Araştırmalarda veri çeşitliliği sağlanması amacıyla birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır.

Grafik 2

Veri Toplama Araçlarının Dağılımından Elde Edilen Bulgular



Grafik 2 incelendiğinde araştırmalarda veri toplama araçlarından en çok testlerin (%30.4) bir diğer sık tercih edilen veri toplama araçlarının ise ölçekler (25.0) olduğu görülmektedir.

Tablo 8

Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Veri Toplama Araçları	Kullanılan Araçlar	F	(%)	
Testler	Başarı Testi	Çoktan Seçmeli	9	9.8
	Beceri Testi	Çoktan Seçmeli	6	6.5
		Açık Uçlu	2	2.2
	Anlama Testi		5	5.4

	Düşünme Yeteneği Testi	4	4.3	
	Yaratıcılık Testi	1	1.1	
	Teşhis Testi	1	1.1	
	Ara Toplam	28	30.4	
Ölçekler	Likert	Algı Ölçeği	6	6.5
		Tutum Ölçeği	5	5.4
		İnanç Ölçeği	1	1.1
		Değerlendirme Ölçeği	1	1.1
		Sorgulama Beceri Ölçeği	1	1.1
		Amaç Yönelimleri Ölçeği	1	1.1
		Öz Düzenleme Ölçeği	1	1.1
		Deney Değerlendirme Ölçeği	1	1.1
		Strateji Ölçeği	1	1.1
		Motivasyon Ölçeği	1	1.1
		Diğer	4	4.3
	Ara Toplam	23	25.0	
Görüşme formları	Yarı yapılandırılmış	16	17.4	
Gözlem formları	Ara Toplam	Katılımcı gözlem	3	3.3
		Katılımcı olmayan	1	1.1
		Yarı yapılandırılmış	1	1.1
		Ara Toplam	5	5.5
Anketler	Ara Toplam	Anlayış anketi	1	1.1
		Beceri anketi	1	1.1
		Algı anketi	1	1.1
		Görüş belirleme anketi	1	1.1
		e-öğrenci katılım anketi	1	1.1
		Ara Toplam	5	5.5
Alternatif Ölçme Araçları	Ara Toplam	Kontrol listeleri	1	1.1
		Rubrik	2	2.2
		Öğretmen-Öğrenci günlüğü	4	4.3
		Yansıtıcı günlük	2	2.2
		Öz değerlendirme	1	1.1
		Ara Toplam	10	10.9
Dokümanlar	Ara Toplam	Çalışma yaprakları	2	2.2
		Çalışma kitabı etkinlikleri	1	1.1
	Ara Toplam	3	3.3	
Formlar	Ara Toplam	Basın-İnternet formu	1	1.1
		Anlama formu	1	1.1
		Ara Toplam	2	2.2
Toplam		92	100.0	

Tablo 8’de görüldüğü üzere araştırmacıların birden çok veri toplama aracını kullandıkları görülmektedir. En çok kullanılan veri toplama araçları, testler (%30.4), testlerden en sık kullanılanların başarı (%9.8) ve beceri testleridir (%6.5). Daha sonra en çok ölçeklerin (%25) tercih edildiği, bunların dağılımları incelendiğinde tamamının likert tipi ölçekler olduğu, en çok algı

(%6.5) daha sonrasında ise tutum (%5.4) ölçeklerinin, bunların yanında farklı ölçek türlerinin kullanıldığı da görülmektedir. Ayrıca çalışmalarda veri çeşitliliğinin sağlanması açısından yarı yapılandırılmış görüşmeler (%17.4), gözlemler (%5.5), doküman (%3.3) incelemeleri kullanılmış, bunların yanında alternatif ölçme araçları ve formlardan da faydalanılmıştır.

Veri Analiz Yöntemleri

Yapılan çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Verileri Analiz Yöntemlerinden Elde Edilen Bulgular

Veri Analiz Yöntemi	F	(%)	
Betimsel	Frekans/yüzde	6	9.4
	Ortalama-st. sapma	1	1.6
	Ara Toplam	7	11.0
Anlam Çıkarıcı	t-testi	17	26.6
	Ancova	7	10.9
	Non-parametrik	6	9.4
	Faktör analizi	2	3.1
	Manova	1	1.6
	Ön test-son test	1	1.6
	Ara Toplam	34	54.7
Nitel Veri Analizi	İçerik analizi	17	26.6
	Betimsel analiz	5	7.8
	Lawshe Tekniği	1	1.6
	Ara Toplam	23	34.5
Toplam	64	100.0	

Tablo 9’da verilerin analiz yöntemlerine yönelik elde edilen bulgulara göre veri analizlerinin anlam çıkarıcı (kestirimsel) yöntemler (%54.7) üzerinde yoğunlaştığı, anlam çıkarıcı yöntem araçlarından ise en çok t-testi (%26.6) kullanıldığı ayrıca nitel veri analiz yöntemlerinin de tercih edildiği (%34.5) nitel veri analiz yöntemlerinden en çok kullanılan tekniğin ise içerik analizi (%26.6) olduğu görülmektedir. Araştırmacıların anlam çıkarıcı yöntemlerden t-testinin yanı sıra verilerde nitel analiz yöntemleri ile daha kuvvetli sonuçlar elde etmek amacıyla içerik analizinden de faydalandıkları söylenebilir.

Araştırmaların Sonuçları

Yapılan çalışmaların araştırma sonuçlarına yönelik elde edilen bulgular tablo 10' da gösterilmiştir.

Tablo 10

Araştırmaların Sonuçlarından Elde Edilen Bulgular

Araştırmaların Sonuçları	F
Akademik başarıyı olumlu etkilemekte	6
Kavramsal anlama düzeyini olumlu etkilemekte	6
Motivasyon sağlamakta etkili	4
Bilimsel süreç ve araştırma becerileri gelişmekte	4
Bilimsel araştırma yapmada ders saati yetersiz (ortaokul)	3
Anlamlı ve Kalıcı öğrenmeyi olumlu etkilemekte	3
Sorgulayıcı öğrenme becerilerini olumlu etkilemekte	2
Uygulanan yöntem ve materyaller etkili öğrenme sağlamakta	2
Günlük yaşamda kullanma farkındalığı oluşturmakta	2
Konuyu anlamada etkili	1
S.D.Ö ve S.D.Ö ortamı yaratıcı düşünme becerilerini olum etkiler	1
Mantıksal yaratıcı problem çözme becerilerini olumlu etkiler	1
Fen öğretimini olumlu etkilemektedir	1
Üstün yetenekli öğrencilerin konu anlamalarında etkili	1
Fen dersine yönelik tutum boyutunda etkili değil	1
Bilimsel düşünmeyi anlamlı olmayan düzeyde etkilemektedir	1
Bilişsel becerilerin artmasın etkili	1
Deney tasarlama ve araştırma sorusu yazmada zorlanılmakta (ortaokul)	1
Diğer	23

Tablo 10'da görüldüğü gibi yapılan araştırmaların sonuçlarına yönelik olarak gerçekleştirilen analiz sonucunda ‘‘Sorgulamaya Dayalı Öğrenme’’ yaklaşımının en çok akademik başarı (n=6) ve kavramsal anlama düzeyini olumlu etkilediği (n=6) ayrıca öğrencilerde motivasyon sağlamada (n=4) ve bilimsel süreç ve araştırma becerileri (n=4) üzerinde de etkili olduğu görülmektedir.

Sorgulamaya dayalı öğrenmede yaşanan en büyük zorluk özellikle ortaokul düzeyinde bilimsel araştırma yapmada ders saatlerinin yetersiz (n=3) olması yönünde elde edilen sonuçtur.

Araştırmaların Önerileri

Yapılan çalışmaların önerileri “Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler” ve “Araştırmacılara Öneriler” başlıkları altında tablo 11 ve tablo 12’ de ayrı ayrı gösterilmiştir.

Tablo 11

Araştırmaların Sonuçlarına Yönelik Yapılan Önerilerden Elde Edilen Bulgular

Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	F
Öğrenme ortamı ve zengin materyal sağlanmalı	12
Uzun süreli çalışmalar yapılmalı	9
Öğretmenlere hizmet içi eğitim/kurs/çalıştay düzenlenmeli	6
Çalışma gruplarında homojenliğe dikkat edilmeli	2
Fen bilimleri ders saatleri yetersiz	2
Teknolojik ekipman/Web tabanlı uygulamalardan yararlanılabilir	2
S.D.Ö farklı eğitim alanlarında da kullanılmalı (Biyoloji vb.)	2
Özel öğretim yöntemleri öğrenme etkinlikleri sağlanmalı	1
YÖK-MEB iş birliği sağlanmalı	1
Lisans öğrencilerine yönelik panel, kongre ve sempozyum verilmeli	1
Matematik Bölümünde Üst biliş S.D.Ö’ ye yer verilmeli	1
Sanal öğrenme ortamları hazırlanmalı	1
Sınıf dışı eğitim gezilerine imkan verilmeli	1
S.D.Ö üstün yetenekli öğrenci eğitiminde de yer almalı	1
Üst biliş farkındalığı oluşturulmalı	1
Bilimsel okur yazarlık çalışmaları yapılmalı	1
Ders kitaplarında nitelikli problem çözme etkinlikleri olmalı	1
Ders kitaplarında problem kurma etkinliklerine yer verilmeli	1
Fen bilimleri öğretim programında S.D.Ö açıklayıcı olmalı	1
Teknolojik ekipman sağlanmalı	1
S.D.Ö sınıf etkinlik kaynaklarının sayısı artırılmalı	1
Diğer	10

Tablo 11’ de araştırmaların sonuçlarına yönelik yapılan öğrenme ortamı ve materyal sağlanmasının

gerekliliği (n=12), daha uzun süreli ve geniş zamana yayılan çalışmaların yapılması (n=9), öğretmenlere yönelik kurs/hizmet içi eğitim ve çalıştay düzenlenmesi (n=6) yönünde önerilerin olduğu görülmektedir.

Tablo 12

Araştırmacılara Yönelik Yapılan Önerilerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmacılara Öneriler	F
Farklı dersler üzerine çalışmalar yapılabilir (Matematik, Sosyal Bilgiler vb.)	7
Ortaokulların tüm kademelerinde araştırma yapılmalı	4
Öğrenmenin kalıcılığına yönelik araştırma yapılmalı	4
Üst bilişe yönelik kapsamlı ve nitel araştırmalar yapılabilir	3
S.D.Ö duyuşsal yeterlilikler üzerine etkisi araştırılabilir	2
Lisans düzeyinde/farklı il ve bölgelerde araştırma yapılmalı	2
Anlaşılmasında güçlük çekilen konularda denenebilir	1
Eleştirel ve Yansıtıcı düşünme becerilerine olan etkisi araştırılabilir	1
S.D.Ö' nin farklı boyutlarını inceleyen çalışmalar yapılabilir	1
Farklı düzey üstün yetenekliler ile çalışılmalı	1
Okul öncesinde FeTeMM destekli çalışmalar yapılabilir	1
Sınıf mevcudu kalabalık olmayan okullarda çalışılabilir	1
Geniş örneklem grupları ile çalışılmalı	1

Tablo 12 incelendiğinde sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı üzerine çalışacak araştırmacılara farklı dersler üzerinde (n=7), ortaokulların tüm kademelerinde (n=4), öğrenmenin kalıcılığına yönelik (n=4) ve üst bilişe yönelik kapsamlı araştırmaların (n=3) yapılmasını önerdikleri görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

“Ulusal Tez Merkezi” veri tabanında dizinlenen sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile ilgili 26 tez belirlenen kriterler çerçevesinde incelenmiş ve içerik analizinin sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada incelenen çalışmaların 19 yüksek lisans ve 7 doktora tezinden oluştuğu, bu açıdan yapılan çalışmaların büyük bir bölümünü yüksek lisans çalışmalarının oluşturduğu, en çok

çalışmanın 2019 yılında gerçekleştirildiği, çalışmaların türleri incelendiğinde ise çalışmaların tamamının araştırma ve inceleme temelli çalışmalar olduğu görülmektedir. Hebebe ve Usta (2015) ile Başoğlu ve diğ., (2019) yapılan araştırmaların en çok yüksek lisans düzeyinde olduğu sonucunu elde etmiş olup benzer bir çalışma olan Şenyiğit 'in (2021) fen bilgisi eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenmeye yönelik araştırma eğilimlerini incelediği çalışmasında en çok çalışmanın 2019 yılında yapıldığı ortaya konulmuştur. Buna göre, söz konusu çalışmalar ile eldeki araştırma sonuçları birbirine benzemektedir. Araştırma eğilimlerinin daha çok yüksek lisans düzeyinde olmasının, öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının yüksek lisans düzeyindeki araştırmalarda daha fazla yer almasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Ayrıca Avrupa Komisyonu (Rocard & diğ., 2007) tarafından “sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının kullanılmasına yönelik” yapılan vurgu sonrası 2008 yılında yalnızca bir tez ve 2013 yılında MEB'in (2013) uygulamaya koyduğu Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında sorgulamaya dayalı yaklaşımın temel alınması sonrası ise 2013 ve 2014 yıllarında hiçbir çalışmanın yapılmamış olması manidardır. Avrupa Konsey raporu ve 2013 yılında yenilenen öğretim programlarının ülkemizde yapılan tez çalışmalarına herhangi bir yansımalarının olmadığı görülmektedir. Buna rağmen akademik çalışmaların son üç yılda artış gösterdiği, özellikle yapılan araştırmaların 2019 yılında daha çok olması, 2018 yılında revizyon çalışması yapılan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında sorgulamaya dayalı öğretim stratejisinin tekrar vurgulanmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan çalışmaların alan dağılımları incelendiğinde; en çok araştırmanın Matematik ve Fen Bilimleri ana bilim dallarında, bölümleri incelendiğinde ise en çok Fen Bilgisi alanında yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte Eğitim Bilimleri alanında çok az çalışmanın yapıldığı göze çarpmaktadır. Alanyazın incelendiğinde sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına dayalı yapılan akademik çalışmalarda alan dağılımlarının incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun sebebinin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi alanına ait bir öğrenme öğretme yaklaşımı olarak görülmesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Oysaki sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı bir öğrenme öğretme yaklaşımıdır, araştırma ve sorgulama yeteneğinin kazandırılması, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği her alan/ders için bu yaklaşımın benimsenmesi ve uygulanmasının mümkün olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaların incelenmesinden elde edilen bir diğer sonuç; sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik yapılan çalışmaların tamamında araştırma-inceleme temelli çalışmalar olduğu

yönündedir. Eraydın ve diğ., (2016) düşünme eğitiminin akademik eğilimleri üzerine yaptıkları araştırmada, yapılmış çalışmaların ağırlıklı olarak araştırma-inceleme temelli çalışmalardan oluştuğunu ortaya koymuşlardır. Benzer bir sonuç Köse ve Ozan (2014) tarafından eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimlerine yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada araştırma-inceleme türünde çalışmaların daha çok yapıldığı yönündedir ve bu sonuçlar eldeki araştırmanın sonuçları ile benzetilmektedir.

Araştırmaların amaçları incelendiğinde; yapılmış çalışmaların büyük çoğunluğunun sorgulamaya dayalı öğrenmenin farklı değişkenler üzerine etki araştırması olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Şenyiğit (2021) tarafından yapılan bir araştırmada, araştırmaların konu alanlarının sorgulamaya dayalı öğrenmenin farklı değişkenler üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalardan oluştuğu yönündeki bulgusu araştırmanın sonucu ile benzer niteliktedir.

Yapılan çalışmaların araştırma yöntem dağılımları incelendiğinde; yüksek lisans düzeyinde yapılan araştırmaların daha çok nicel araştırma, doktora çalışmalarının ise ağırlıklı olarak karma ve nitel araştırma yöntemleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak yüksek lisans düzeyinin doktora programına göre daha kısa olması, nicel araştırma verilerinin daha kısa sürede toplanabilir olması ve evrene genellemede nicel araştırmaların daha çok tercih edilmesi sebebiyle araştırmacıların nitel araştırma ve karma yöntemleri yüksek lisans düzeyinde daha az tercih ettikleri şeklinde düşünülebilir. Şenyiğit (2021) fen bilgisi eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenmeye yönelik eğilimleri incelediği araştırmasında, yüksek lisans düzeyinde daha çok nicel araştırmaların tercih edildiği bunun yanında doktora alanında nitel ve karma yöntemlerin daha sık tercih edildiğini belirtmektedir. Bu araştırmanın sonucu eldeki araştırma ile birbirini desteklemektedir.

Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun nicel araştırma yöntemlerine göre yapıldığı görülmektedir. Araştırma deseninde ağırlıklı olarak yarı deneysel yöntem kullanılarak sorgulamaya dayalı yaklaşımın farklı değişkenler üzerindeki etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Bunun yanında araştırmalarda nitel desenlerden durum ve eylem araştırmasının ağırlıklı olarak kullanıldığı ayrıca araştırmacıların yöntem kısmında belirttikleri üzere karma yöntem desenlerinden en çok tercih edilen desenin gömülü teori olduğu görülmüştür. Alanyazında araştırma eğilimlerine yönelik yapılan çalışmalarda nicel araştırma yönteminin daha fazla tercih edildiği (Akçay & diğ., 2012; Başoğlu & diğ., 2019; Eraydın & diğ., 2016; Köse & Ozan, 2014) şeklindeki sonuçlar, eldeki çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Örneklem büyüklüklerine göre bakıldığında ise; en çok 31-100 kişi araştırmanın örneklemini (%73.1) oluşturmuştur. Tosun ve Yaşar'ın (2015) fen eğitiminde probleme dayalı öğrenmede araştırma eğilimlerini incelediği çalışmasında, yapılan araştırmaların örneklem büyüklüklerinin 31-100 kişi aralığında olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Yapılan bir diğer çalışmada Eraydın ve diğ. (2016), düşünme eğitimi alanındaki akademik eğilimlerin belirlenmesine yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada, araştırmacıların en çok 31-100 kişi aralığı örneklem büyüklüğü ile çalıştıkları sonucunu belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmalar eldeki araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Ayrıca araştırmaların çalışma grupları incelediğinde, en çok çalışma yapılan grubun ilköğretim 6-8 kademesi olduğu sonucu görülmektedir. Benzer bir çalışma Şenyiğit (2021) tarafından fen bilimlerinde sorgulamaya dayalı öğrenmedeki araştırma eğilimleri üzerine yapılmış ve çalışma grubunun en çok ilköğretim 6-8 kademesi üzerinde yoğunlaştığı sonucunu elde etmiştir. Şenyiğit' in elde ettiği bu sonuç yapılan araştırmanın sonucu ile desteklenmektedir.

Araştırmaların veri toplama araçlarına yönelik yapılan incelemede; en çok başarı testleri ile beceri testlerinin kullanıldığı ayrıca tutum ve algı ölçekleri (likert) ile yarı yapılandırılmış görüşme formunun verilerin toplanmasında daha çok tercih edildiği görülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin daha çok nicel verileri desteklemek ve veri çeşitlemesi sağlamak amacı ile tercih edildiği düşünülmektedir. Araştırma eğilimlerine yönelik yapılan çalışmalarda, başarı/beceri testleri ve tutum/algı ölçeklerinin daha fazla kullanıldığı yönündeki sonuçlar (Akçay & diğ., 2012; Köse & Ozan, 2014; Şenyiğit, 2021) eldeki araştırma sonucu ile benzer niteliktedir.

Veri analiz yöntemlerine göre yapılan incelemelerde, araştırmaların ağırlıklı olarak anlam çıkarıcı yöntemlere (t-testi-Ancova) başvurduğu, bunun yanında nitel analiz yöntemlerinden içerik analizinin de yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Tosun ve Yaşar (2015) Türkiye'deki eğitim araştırmalarının eğilimlerine yönelik yapmış oldukları çalışmalarında, araştırmalarda kullanılan veri analiz yöntemlerine ilişkin en çok t-testi ve Ancova veri analizlerinin kullanıldığı yönündeki sonuçları, eldeki araştırmanın sonuçları ile desteklendiği görülmektedir.

Yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde; sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarı, kavramsal anlama düzeyi, motivasyon sağlama, bilimsel süreç ve araştırma becerilerinin gelişmesi ve kalıcı öğrenmeyi sağlamada olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı açısından beklenen araştırma sonuçları olsa da bazı araştırma sonuçlarında S.D.Ö. yaklaşımının bilimsel düşünme üzerinde anlamlı düzeyde etkili

olmadığı ve fen dersine yönelik tutumda herhangi bir etkisinin bulunmadığı da görülmüştür. Ayrıca araştırmacıların elde ettiği bulgularda fen bilimleri ders saatlerinin sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımını uygulamada yetersiz kaldığını belirtmeleri, sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanmasının zaman aldığını işaret ettiklerini düşündürmektedir. Yine ortaokul düzeyinde sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımında, öğrencilerin deney tasarlamada ve araştırma sorusu yazmada zorlandıklarının tespit edildiği de araştırma sonuçları arasında yer almaktadır.

Araştırmaların önerileri incelendiğinde; öncelikle araştırma sonuçlarına yönelik olarak araştırmacılar, öğrenme ortamı ve zengin materyal sağlanmasının gerekli olduğunu, sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik yapılacak akademik araştırmaların daha uzun süreli araştırmalar olarak tasarlanması gerektiği, öğretmenlere yönelik olarak kurs/hizmet içi eğitim ve çalıştayların düzenlenmesinin gerekli olduğu, teknolojik/web tabanlı uygulamalardan yararlanılması gerektiği ve çalışma gruplarında homojenliğe dikkat etmeleri gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Bununla beraber ileride yapılacak araştırmalara yönelik olarak araştırmacılara, farklı ders alanları üzerinde çalışmalar yapabilecekleri, ortaokulların tüm kademelerinde çalışma yapmaları, öğrenmenin kalıcılığına yönelik daha uzun süreli çalışmaların yapılabileceği, farklı il ve bölgelerdeki sosyoekonomik düzeylerin araştırma sonuçlarına nasıl etki edeceğinin görülmesi açısından farklı il ve bölgelerde araştırmaların yapılabileceği, üstbilişe yönelik kapsamlı ve nitel araştırmaların yapılabileceği, vb. önerilerde bulunmuşlardır. Özellikle kalabalık sınıf ortamlarında sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının uygulanmasının zaman ve ortam açısından zorluğu sebebi ile daha az sayıdaki sınıf mevcutlarında ve anlaşılması güç olan konuların öğretiminde bu araştırmaların gerçekleşmesinin daha doğru sonuçlar elde etmede önemli olduğu da araştırmacılara yapılan önerilerdendir.

Buna göre, araştırmacıların öncelikle alanda yapılan çalışmaların eğilimlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapmak sureti ile yapılmamış veya daha az yapılmış çalışmalara yönelmesinin alana katkı sağlaması açısından kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, eğitim programları ve öğretim alanında bir öğrenme-öğretme yaklaşımı olan sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının fen bilimleri dışındaki alanlarda da uygulanabilirliği açısından çalışmalar yapılması önerilmektedir. Yapılan araştırmaların yöntemlerinde daha çok nicel araştırmalar temelinde gerçekleştirilmesi sınırlı veri elde edilmesine yol açabilmektedir. Bu sebeple araştırma problemine çok boyutlu yaklaşmak, daha zengin ve güvenilir veriler elde edilmesini sağlamak amacı ile nitel

ve karma araştırma yöntemlerinin ağırlıklı olarak kullanılması önerilebilir. Bununla birlikte yüksek lisans düzeyindeki araştırmacıların nitel ve karma yöntemler üzerine çalışmalar yapması da desteklenebilir. Ayrıca yapılan çalışmalar ile ileride sınıf içi uygulamaları gerçekleştirecek öğretmen adaylarının, sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına yönlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmekte ve önerilmektedir.

Kaynakça

- Aldan Karademir, Ç., ve Saracaloğlu, A. S. (2013). Sorgulamaya becerileri ölçeği' nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Asya Öğretim Dergisi* 1 (2), 56–65.
- Bostan Sarıoğlu, A., Can, Y., ve Gedik, İ. (2016). 6. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki etkinliklerin araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 16 (3) , 1004-1025.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6 th. Ed). Routledge Publishers (part of the Taylor & Francis group), Oxford, UK, 2007, 638 pages, IBSN 978-0-415-36878-0, AUD80.00 Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/44824604_Research_Methods_in_Education. sitesinden 18.07.2021 tarihinde alınmıştır.
- Collins, A. (1998). *National science education standards: A political document*. In J. Res. Sci. Teach. 35 (7), 711–727. doi: 10.1002/(SICI)1098-2736(199809)35:7<711::AID-TEA3>3.0.CO;2-O.
- Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim* 39 (174), 33–38. Erişim adresi: [İçerik Analizinin Parametreleri | TR Dizin](#). sitesinden 15.07.2021 tarihinde alınmıştır.
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesengil, Y., ve Doymuş, K. (2010). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* (11), 155–185. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2772/37083>. sitesinden 02.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- Çırakoğlu, M., ve Dursun, F. (2020). Sorgulamaya dayalı öğrenme. Saracaloğlu, A. S., Akkoyunlu, B. ve Gökdaş, İ. (Eds.) *Öğretimde yaklaşımlar ve eğitime yansımaları içinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkol, M. ve Şahintepe, S. (2020). Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin üstbilgi farkındalık düzeylerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 22 (3) , 668-690. doi: 10.17556/erziefd.651079
- Fleissner, S., Chan, Y. Y., Yuen, T.H., ve V, Ng. (2006). *Webquest markup language (WQML) for*

- sharable inquiry-based learning*. Germany: Springer Berlin.
- Göktaş Y., Hasançebi F., Varişoğlu B., Akçay A., ve Sözbilir M. (2012). Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: Bir içerik analizi: *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi* (12, 1).
- Gündoğdu, K., Eraydın, Ö., ve Kızılkaya, A. (2016). 2000-2015 Yılları arasında düşünme eğitimi alanında akademik eğilimler. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3 (2), 48–61. doi: 10.30803/adusobed.287986.
- Hebecci, M. T., ve Usta, E. (2015). Türkiye'de harmanlanmış öğrenme eğilimleri: Bir literatür çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2015 (19), 195. doi: 10.14520/adyusbd.23061.
- Karamustafaoğlu, S., ve Celep Havuz, A. (2016). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme algılarının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 233-247.
- Kartal, T. (2014). *Sorgulamaya dayalı öğrenme öğretme yaklaşımı*. Ekici, G. (Ed.) *Etkinlik örnekleri ile güncel öğrenme-öğretme yaklaşımı-I*. içinde (13) Ankara: Pegem Akademi.
- Kayacan, K., ve Selvi, M. (2017). Öz düzenleme faaliyetleri ile zenginleştirilmiş araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim stratejisinin kavramsal anlamaya ve akademik öz yeterliğe etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (5), 1771-1786.
- Lim, B. (2001). *Guidelines for designing inquiry-based learning*. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/34659674_Guidelines_for_designing_inquiry-based_learning_on_the_web_online_professional_development_of_educators. Sitesinden 03.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim Adresi: <https://cutt.ly/xMSXwvo>
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr> sitesinden 21.09.2021 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7, ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu.
- Ozan, C., ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *SUJE* 4 (1), s. 116-136 doi: 10.19126/suje.76547.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Henriksson, H.W., ve Hemmo, V. (2007). Science Education Now: A New Pedagogy for the Future of Europe. *European Commission Directorate General for Research Information and Communication Unit*.
- Saracaloğlu, A. S. (2006). 21. Yüzyılda öğretmen adaylarının nitelikleri. *Atatürk ve Cumhuriyete*

Armağan (Cilt 1), 253-290.

- Saracaloğlu, A. S. (2019). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. Saracaloğlu, A. S. ve Küçüköğlü, A. (Eds). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. 4. Baskı. Ankara: Pegem A, 21-83.
- Saracaloğlu, A. S. (2018). Eğitimde sorunlar ve öğrenci başarısı. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, 23-25 Mart 2018.
- Şenyiğit, Ç. (2021). Fen bilgisi eğitiminde sorgulamaya dayalı öğrenmeye ilişkin eğilimler (2004-2020): Lisansüstü çalışmaların sistematik bir derlemesi. *Yuzuncu Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18 (1), ss. 652–684. doi: 10.33711/yyuefd.919585.
- Taş, E., Başoğlu, S., Sarigöl, J., Tepe, B., ve Güler, H. (2019). Türkiye’de 2008-2018 yılları arasında araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin fen eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* (9, 1). 69.
- Tavşancıl, E., ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekler. 1. baskı*. İstanbul: Epsilon.
- Tosun, C., ve Yaşar, M. D. (2015). Türkiye’de fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme araştırmalarının betimsel içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 23 (1), ss. 293–310. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22600/241455>. sitesinden 13.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- Ültay, E., Akyurt, H., ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201
- Varlı, B., ve Sağır, Ş. U. (2019). Araştırma sorgulamaya dayalı öğretimin ortaokul öğrencilerinin fen başarısı, sorgulama algısı ve üstbilgi farkındalığına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. doi: 10.17152/gefad.407417.
- World Economic Forum (2018). *The future of jobs report 2018*. Erişim adresi: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>. sitesinden 14.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 11th ed.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Teaching curricula are designed to make learning more permanent by living, understanding, and using the information learned in their real life. Accordingly, the training programs must be developed to take into account the needs of future generations but reflect national and local characteristics as well as international competencies and skills. Students should be able to think based on scientific and questionable, problem solving and research to learn the information in perpetual and meaningful terms, so high-level thinking skills for the research process need to be developed, not for questioning-based products in schools. The questioning-based learning in Dewey and Bruner's work is an approach that takes students into the process of accessing to information. J. Dewey considers the interrogation a necessary fact for students to develop their thinking skills. The student who examines finds out how and how to access information by directing him and therefore performing more effective and permanent learning as a result of the information he has learned in his mind. The lack of studies that determine what trends in the interrogate learning approach are when the field is examined is quite remarkable compared to the work done in the field. Studies on research trends are very important for academics working in the field to see gaps. Therefore, the aim of this study is to focus on the trends of academic studies, the content of research, the purpose, the method, the data collection tools, which are based on questioning in our country. it creates analysis and analysis of data analysis methods and samples.

Method

This study is in the descriptive scanning model. This research was conducted through descriptive content analysis through qualitative research methods. The study conducted a detailed scan using the database "National Thesis Center" and determined the studies that were appropriate for the purpose of the study. A total of 27 studies published between 2008-2021 and 26 master's theses and dissertations with open access to full text constitute the scope of this study. The analysis of the data uses content analysis technique, a qualitative research data analysis technique. In the study, it has been analyzed by considering the goals, methods, sampling, data collection methods, the results of researches, recommendations and data analytics based on predefined criteria. In addition, the analysis of data uses descriptive statistical methods, such as percentage, frequency, and graphical display.

Results and Discussion

The study consists of 19 master's theses and 7 doctoral dissertations, and most of the studies in this respect are produced by graduate studies and the most studied was conducted in 2019. Research tendencies are considered to be at the most undergraduate level and learning and teaching approaches are more likely to be involved in research at the level of graduate study. In addition, academic studies based on questioning-based learning approach increased in 2019, and it may be thought to be due to the emphasis on the teaching strategy based on questioning in the science program during the revision study in the academic programs in 2018. The field distributions of the studies are the main sciences of Mathematics and Science, and the most studied in the field of science, while the most study is done in the field of science, there are very few studies in the field of Educational Sciences.

It may be thought that this is because the questioning-based learning approach is viewed as a learning approach for the science field. However, the questioning-based learning approach is a learning teaching approach, and it is thought possible to adopt and implement this approach for each area/course where the ability to research and query is aimed at improving high-level thinking skills. When the field is examined, research on academic trends does not show the study in which field distributions are determined. Methods distributions the research found to be focused on quantitative research at the master level and on mixed research and qualitative research at the doctorate level. The reason for this is that the master level is shorter than the doctoral program, the quantitative research data can be collected in less time, and because quantitative research is more preferred in the global generalization, researchers may consider qualitative research and mixed methods less preferable at the graduate level. The study on data collection tools shows that the most successful tests and skill tests are used, as well as attitude and perception scales and semi-structured negotiation method are more preferred for data collection. This result is thought to be that, given the methods that researchers have identified, they use success/skills tests and attitude perception scales in less time due to the need to collect data. The most remarkable results of the researches have been that the inquiry-based learning approach has positively affected academic success and conceptual understanding, and it has been proposed to provide a learning environment and material for the research results and to conduct researches on the approach of inquiry-based learning in different courses for research.

Conclusion

According to the results of the research, it is believed that the focus of researchers on studies that were primarily conducted in the field to determine their tendencies was not performed in the period or to work that was less studied, and that it is more important to contribute to the field. Accordingly, it is recommended that studies be carried out in the fields outside the fields of science for the questioning-based learning approach, which is a learning approach in the fields of Education Sciences. Quantitative research in the methods of research can lead to limited data. Therefore, it may be recommended that mixed research methods be used mainly to obtain more reliable data. However, researchers at the master level may also be supported to study qualitative and mixed methods. It is also considered and recommended that the studies are focused on the perceptions of the questioning-based approach of teacher candidates who will carry out classroom applications in the future.

ETİK BEYAN: “*Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımında Akademik Eğilimler (2008-2021)*” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazarlara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.

UZAKTAN EĞİTİMDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNDE ÜST DÜZEY KAZANIMLARI GERÇEKLEŞTİRMEDE KULLANDIKLARI YÖNTEMLER

METHODS USED BY PRIMARY SCHOOL TEACHER IN REALIZING HIGH LEVEL ACQUISITIONS IN SCIENCE LESSONS IN DISTANCE EDUCATION

Gülşen ALTINTAŞ¹

Enver TÜRKSOY²

Başvuru Tarihi: 10.03.2022 Yayına Kabul Tarihi: 27.04.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1085413
(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitim sürecinde ilkökul dördüncü sınıf fen bilgisi dersi kazanımlarını öğretmenlerin kazandırmada kullandıkları yöntemleri belirlemek ve bu yöntemlerin kazanımlar açısından uyguladığını tespit etmektir. Araştırma yöntemi olarak temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma katılımcıları amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanarak belirlenmiştir. Araştırmaya yüz yüze eğitimde 4. Sınıf Fen Bilgisi dersi öğretimi yürütmüş ve şu an uzaktan eğitim yoluyla Fen Bilgisi öğretimine devam eden 32 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri 2018 yılı fen bilgisi öğretim programında yer alan kazanımlar temel alınarak hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu ile çevrim içi toplanmıştır. Araştırma verileri analizinde içerik analizi yöntem olarak benimsenmiştir. Elde edilen bulgularda üst düzey bilişsel becerileri kazandırmada öğretmenlerin çoğunlukla öğretim tekniklerinden soru cevap yöntemine başvurdukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir kısmı yaşanan sıkıntılar nedeniyle genel ifadeler kullanarak yüz yüze eğitim sürecini açıklamıştır. Özellikle motor beceri gerektiren deney uygulamalarında öğretmenlerin büyük bir kısmı uygulama yapmadığını ya da daha önce yapılmış örneklere başvurdukları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: *Uzaktan Eğitim, Üst Düzey Kazanımlar, Fen Bilgisi Öğretimi, Sınıf Öğretmeni*

Abstract: The aim of this research is to determine the methods used by teachers to gain primary school fourth grade science lesson outcomes in the distance education process and to determine the applicability of these methods in terms of learning outcomes. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling types, was used. The research consists of 32 classroom teachers who have taught face-to-face 4th grade science before and are currently continuing science education through distance education. The research data were collected online with a structured interview form prepared based on the achievements in the 2018 science curriculum. Content analysis was adopted as a method in the analysis of research data. In the findings obtained, it is seen that teachers mostly use the question and answer method in gaining high-level cognitive skills. In addition, most of the teachers explained the face-to-face education process of using expressions again due to the difficulties experienced. It has been discussed that most of the teachers do not practice, especially in experimental applications that require motor skills, or they refer to the examples that have been made before.

Keywords: *Distance Education, High-Level Acquisitions, Primary School Teacher, Science Teaching.*

¹ Öğr. Gör. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü gulsencbu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3394-5903

² Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü enverturksoy@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4321-3017

Giriş

Eğitime ihtiyaç duyulmasının nedenlerinden bazıları bilginin hızla gelişmesi ve değişmesi, insanların kendilerini geliştirme isteklerinin artması, sanayileşmenin gelişmesi ve çeşitlenmesi olarak gösterilebilir. Her alandaki hızlı değişim ve dönüşümler eğitimin nesnelleşmesinin de önünü açmıştır. Geleneksel eğitim ortamlarının dışına çıkan nesnelleşmiş eğitim, basılı materyallerle, endüstrileşme ile hayatımızın içinde yer alan bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla bireylere ulaştırılmıştır (Öz, 2019). Bu süreçte uzaktan eğitim ve endüstrileşme birbirini etkileyerek uzaktan eğitime dikkat çekilmesine neden olmuştur (Peters, 2010).

Uzaktan eğitim; mektupla öğretimden bilgisayarlı öğretime kadar uzunca bir süre önce hayatımıza girmiştir. Örgütsel ilkelerin uygulanmasının yanında, teknolojinin geniş çaplı kullanımı ile gerçekleştirilen ve yüksek kaliteli materyallerin yeniden üretilerek bilgi, beceri ve tutumların aktarıldığı bir metot olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradaki amaç farklı ortamlarda bulunan birçok öğrencinin aynı anda ya da farklı zamanlarda eğitilebilmesine katkı sağlamaktır (Peters, 1993).

Moore & Kearsley (1996) uzaktan eğitimi öğrencilerin neyi öğrenmesi gerektiğine ve hangi içeriğin öğretileneğine karar verileceğini ortaya koyan, öğretilecek, öğrenilecek bilgi ve becerileri kaynaklarından, programın ya da bir kursun ana bileşen süreçlerini ve unsurlarını tanımlayan genel bir sistem modeli olarak tanımlamaktadır. Bütüncül bir sistemin tüm parçalarının birbirleriyle uyum içinde çalıştığı birbirini etkilediği sistem uzaktan eğitim olarak ifade edilebilir (Moore & Kearsley, 2011). Uzaktan eğitimde faaliyetlerin sistemli ve planlı olması, öğrenenin istediği zaman, istediği kadar bilgiye ulaşabilmesi şeklinde düzenlenmekte ve arşivlenmektedir (İşman, 2008; Kaya, 2002). Uzaktan eğitimde iletişim teknolojisi olarak internetin kullanılması ve internet bağlantı hızlarında da meydana gelen artışlar beraberinde hem mevcut uygulamaların kalitesini artırmış hem de yeni teknolojilerin uzaktan eğitime entegrasyonunu sağlamıştır (Altun, 2020).

Uzaktan eğitimde öğrenenler öğrenci merkezli bir eğitimle yüz yüze kalırlar (İşman, 2008). Bu süreçte bireyler kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarından kendi bireysel hızlarına göre gelişim gösterebilirler. Uzaktan eğitim süreci içerisinde öğrenenlerin bağımsız öğrenme, eleştirel düşünme ve kendi kendine karar verebilme becerilerinde gelişmeler gözlemlenmiştir (Altun, 2020; Dinçer, 2006; Yurdakul, 2015).

Bu becerilerin kazandırıldığı önemli alanlardan biri de Fen Bilimleri Dersidir. Doğal hayatı anlamamızın temelini oluşturan Fen Bilimleri alanı, asırlar boyunca kendini geliştirerek birikimli bilgileri insanoğluna sunmaya devam eden bir alandır. Fen Bilimleri öğretim programı vizyonunda Milli Eğitim Bakanlığı(MEB) “tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek” olarak açıklamıştır (MEB, 2013). Fen bilimleri öğrenciye bilimin doğasını öğretmeyi temel amaç olarak ele alır. Bu bağlamda öğrenciler bilgiyi günlük yaşam becerilerine entegre etmeyi öğrenmekte ve bilginin ezberlenmesinin önüne geçilmektedir (Dindar & Demir, 2006). Fen bilimleri derslerinin bireyleri merak, yaratıcılık, araştırma ve sorgulama gibi davranışlara yönlendirme gibi amaçları vardır (MEB, 2005; Bahar, Aydın, Polat & Bertiz, 2013; Polat & Sarıtaş, 2017).

Araştıran, sorgulayan, iş birliği içinde çalışabilen öğrenciler; akıl gücünü kullanan ve yaratıcı düşünen, etkili iletişim kurabilen bireyler olarak yetişebilirler. Bu süreci hayata geçirme görevini okullar üstlenmekte ve temeli ilköğretim döneminde atılmaya başlanmaktadır. Bu başlangıç, bireylerin birer fen okuryazarı olmaları yolunda önemli yapı taşları ortaya koyar. İlkokulda görevli yöneticiler ve öğretmenler öğrenme ortamlarının tasarlanması ve öğrenme süreçlerinin planlanması ve yürütülmesinden sorumludur. Öğretim hizmetlerinin iyileştirilmesinde, özellikle öğretmenlerin, sınıf içi öğrenmeleri yenilikçi bir yaklaşımla düzenlemeleri etkili olabilir. Bu düzenlemeler öğrencilerin ilgili konu alanında gerçekleştirmesi beklenen davranışların kazandırılmasında etkili olabilir.

Eğitim ortamlarındaki öğretim programlarının en önemli uygulayıcıları öğretmenlerdir (Tekbıyık & Akdeniz, 2008). Öğretmenin kişiliği ve nitelikleri, öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Öğretmen, okul dışında ve içinde öğrenmeyi sağlayan önemli bir öğedir (Sönmez, 2002). Aynı okuldaki sınıflar ve aynı sınıftaki öğrenciler arasındaki başarı ve beceri düzeyi farklılıklarının en önemli kaynağı öğretmendir (OECD, 2009). Öğretim sürecinde etkin yöntemleri ve uygun materyalleri kullanarak yapılan öğretim öğrencilerin gerekli becerileri kazanabilmelerine olanak sağlayabilir. Bu süreçteki önemli görevler öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler öğrenenlere, mevcut bilgileri ezberletmek yerine, kavrayarak öğrenmelerini sağlamalı, karşılaşılan yeni durumlar karşısında problem çözme becerilerini geliştirmeli, bilimsel yöntem ve süreçlerini kullanmayı öğretmelidirler (Şimşek, Hırça & Coşkun, 2012). Öğretmenler öğrenme öğretme süreçlerinde öğrencilerine rehberlik yapmalı ve öğrenme yollarını göstermelidir. Bu sürecin etkinliği öğretmenin, öğretim yöntem ve tekniklerini yetkin bir şekilde kullanabilmesi ile gerçekleşebilir. Bu yetkinlik öğrencilerin ilgili konu alanında gerçekleştirmesi beklenen davranışların kazandırılmasında etkili olabilir.

Öğretim programlarında yer alan kazanımların öğrencileri, 21. Yüzyıl becerilerine sahip, bilgiyi araştıran, sorgulayan ve bu sayede benimseyen, eleştirel düşünebilen, problem çözme becerisine sahip ve karar verebilen bireyler olarak yetiştirmesi gerekmektedir (Amer, 2006). Öğretim programlarında sunulan bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasında, öğrenci özellikleri ile hedeflerin belirlenmesi ve sınıflandırılması önemlidir. Hedefler, düzenlenen ders içerikleri, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirmeler ile öğrencilerin hangi becerileri hangi düzeyde kazanması gerektiğini gösteren bir kılavuz niteliğindedir.

Öğretim programındaki kazanımların basitten karmaşığa ve aşamalı olarak sınıflandırılması gerekmektedir (Bloom, 1956). Bu aşamalı yapıya göre öğretimi tasarlanan bilgiye daha kolay ulaşılabilir ve öğrenme daha kalıcı bir şekilde gerçekleşebilir (Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom, 1956). Öğrenmenin yapılanmasında bilişsel kazanımların aşamalı sınıflamalar şeklinde düzenlenerek sunulması önemlidir. Bu aşamalı sınıflandırma Benjamin Bloom ve arkadaşları tarafından oluşturulmuştur (Doğanay & Sarı 2007). Bloom taksonomisi aşamalı ve birikimli bir hiyerarşik yapı içinde bulunmaktadır. Bilgi, kavrama ve uygulama alt düzey basamakları oluştururken, analiz, sentez ve değerlendirme üst düzey basamakları oluşturur (Bloom, 1956).

2001 yılında ise ihtiyaçlara daha net cevap verebilmek adına Bloom'un arkadaşları taksonomiye yenilemişlerdir. Yenilenen taksonomi, modern zamanın anlayışına uyum sağlamak için güncellenmiştir (Tutkun & Okay, 2012). Yatay ve dikey boyut içeren yenilenmiş taksonomi, dikey boyut olan bilgi boyutunda; olgusal, kavramsal, işlemsel ve metabilşsel bilgi türleri olarak sıralanmıştır. Bilişsel süreç boyutu yatay boyut olarak tanımlanmış ve hatırlamak, anlamak, uygulamak, analiz etmek (çözümleme), değerlendirmek ve yaratmak (Sentez) şeklinde düzenlenmiştir (Anderson & Krathwohl, 2010).

Çözümleme: Çözümleme ayırma, analiz etme ve ilişkileri görme işi” şeklinde ifade edilmektedir (Tüzel, Yılmaz, Bal, 2013). Bu basamakta olay, bilgi, yapı, fikir vb. Analiz edilerek öğeler ayrılır, öğeler arası ilişkiler analiz edilir ve bütün ile ilişkisi görülüp bir sonuca varılır. Değerlendirme: Bu basamakta olay, bilgi, yapı, fikir vb. belli kriterler ve standartlarla ele alınarak yargılanır, savunulur, değer biçilir. Eleştirel düşünme önemlidir. Yaratma: Bu basamakta olay, bilgi, yapı, fikir vb. İleri sürülerek, yeni, orijinal, özgün ürünler ortaya koyulur. Başlangıçta ortaya konulandan daha büyük ve farklı ürünler oluşur.

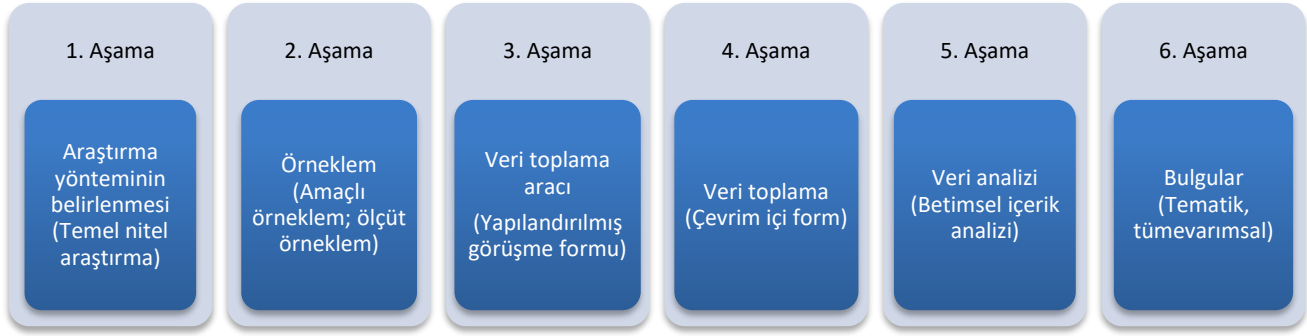
Literatüre bakıldığında Yenilenmiş Bloom Taksonomisine (YBT) göre farklı branşlarda eğitim programlarındaki kazanımların, sınav sorularının ve ders kitabı içeriklerinin analizlerinin yapıldığı görülmektedir (Arseven, Şimşek & Gülden, 2019; Ayyıldız, Aydın & Nakiboğlu, 2019; Cabbar, Gültekin, Güneş, Aytaç & Daşgın, 2020; Ulum & Taşkaya, 2019; Yıldırım, 2020). Bu çalışma üst düzey bilişsel becerilerin uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler tarafından kazandırma sistematik ve düzenli kullandıkları strateji, yöntem ve teknikleri görmek açısından önemlidir. Bu çalışma yenilenmiş Bloom taksonomisinde yer alan üst düzey kazanımlarının gerçekleştirilmede sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde fen bilgisi dersinde kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- Yenilenmiş bloom taksonomisinde bilişsel alan çözümleme basamağına yönelik öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikler nelerdir?
- 2- Yenilenmiş bloom taksonomisinde bilişsel alan değerlendirme basamağına yönelik öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikler nelerdir?
- 3- Yenilenmiş bloom taksonomisinde bilişsel alan yaratma basamağına yönelik öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikler nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli

Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin fen dersi kapsamında müfredat kazanımlarını edindirmek amacıyla kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada nitel araştırma (Basic qualitative research method) desen olarak benimsenmiştir. Temel nitel araştırma alan yazında yer alan ve diğer nitel araştırmaların ortak temel özelliklerini kullanan araştırma türüdür (Merriam, 2013). Temel nitel araştırmanın betimleyici bir nitelik taşıması ve mevcut durumu olabildiğince yalın bir şekilde ortaya koymaya çalışması yönünden diğer nitel araştırma türlerinden ayrılmaktadır (Maxwell, 2008; Worthington, 2010). Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikleri genel hatlarıyla belirlemeyi amaçlaması, kodlama ve sınıflama yoluyla temaların belirlenmesi ve bir veri toplama aracı olması nedeniyle temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sürecine yönelik Şekil 1 aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma süreç tasarımı

Şekil 1’de görüldüğü gibi bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin, yenilenmiş Bloom Taksonomisinde yer alan üst düzey kazanımlarının gerçekleştirmedeki yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırma katılımcıları 2020-2021 eğitim öğretim yılında ilkökul 4. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenleridir. Çalışma katılımcıları belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada belirlenen ölçüt sınıf öğretmeni olarak görev yapmak ve en az iki kez 4. sınıf öğretmeni olarak çalışmış olmaktadır. Aşağıda yer alan Tablo 1 araştırma katılımcılarına ait betimsel özellikleri içermektedir.

Tablo 1

Katılımcılara Yönelik Betimsel Özellikler

	Değişken	f	%
Cinsiyet	Erkek	20	62,5
	Kadın	12	38,5
Görev süresi	10 yıl altı	1	3,1
	11-20 yıl	17	53,1
	20 yıl ve üzeri	14	43,7
4. sınıf okutma sayısı	2	15	46,8
	2 ve üzeri	17	53,1

Tablo 1’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %62’si erkek %38’i ise kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yalnızca birinin görev süresi 10 yıldan az iken diğer öğretmenlerin görev süresi 10 üzeridir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı en az iki kez 4. sınıf okutmuştur. Araştırma sürecinde öğretmenlerin 4. sınıfı okutma sayısının bir ölçüt olarak

belirlenme nedeni, yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimi karşılaştırabilecek yeterliklere sahip olmaları düşüncesinden kaynaklanmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz dönemi aralık ayında toplanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinin güz dönemi başında başlamış olması ve öğretmenlerin sürece yönelik deneyimlerinin artması amacıyla veri toplama sürecinin aralık ayında gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Araştırma verileri Google form aracılığıyla yapılandırılmış görüşme prosedürüne uygun şekilde yürütülmüştür.

Görüşme formu geliştirme sürecinde öncelikli olarak 4. sınıf fen bilgisi dersi kazanımları araştırmacılar tarafından incelenmiş, kazanımlar Bloom 1995 yılında revize edilen taksonomiye göre analiz edilmiştir (Anderson, 1999). MEB (2018) tarafından belirlenen ilkökul 4. sınıf fen bilgisi dersi kazanımları araştırmacılar tarafından incelenerek üst düzey kazanımlar ve hangi düzeyde olduklarını içeren Tablo 2 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2

Üst Düzey Kazanımlar ve Düzeyleri

Basamak	Alt boyut	Kazanım kodu	Kazanım adı
Çözümleme	Ayrıştırma	F.4.5.3.1	Işık kirliliğinin nedenlerini sorgular.
	Ayrıştırma	F.4.5.5.1	Ses kirliliğinin nedenlerini sorgular.
	İrdeleme	F.4.5.4.2	Şiddetli sese sahip teknolojik araçların olumlu ve olumsuz etkilerini araştırır.
	Ayrıştırma	F.4.4.5.1.	Günlük yaşamında sıklıkla kullandığı maddeleri saf madde ve karışım şeklinde sınıflandırarak aralarındaki farkları açıklar.
Değerlendirme	Eleştirme	F.4.1.1.2	Kayaçlarla madenleri ilişkilendirir ve kayaçların ham madde olarak önemini tartışır.
	Denetleme	F.4.2.1.3	Sağlıklı bir yaşam için besinlerin tazeliğinin ve doğallığının önemini, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.
	Eleştirme	F.4.4.5.3.	Karışımların ayrılmasını, ülke ekonomisine katkısı ve kaynakların etkili kullanımı bakımından tartışır.

Yaratma	Oluşturma	F.4.3.1.1	Kuvvetin, cisimlere hareket kazandırmasına ve cisimlerin şekillerini değiştirmesine yönelik deneyler yapar.
	Planlama	F.4.5.1.2.	Gelecekte kullanılacak aydınlatma araçlarına yönelik tasarım yapar.
	Üretme	F.4.5.5.3	Ses kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir.

Tablo 2 'de görüldüğü gibi 4. sınıf fen bilgisi dersinde yer alan 46 kazanımdan 11 tanesi üst düzey bilişsel basamakta olduğu görülmüştür. Bunlar çözümlenme basamağında dört kazanım, değerlendirme ve yaratma basamağında da üç tane kazanım yer almaktadır. F.4.1.1.2 kodlu kazanımda iki kazanımın yer aldığı görülmektedir. Araştırma kapsamında yapılan analiz sonrasında kazanımın ilk yarısında olan “Kayaçlarla madenleri ilişkilendirir” bölümü dikkate alınmıştır.

İncelenen kazanımlardan iki tanesi “sorgulama” eylem köküne, iki tanesi “tartışma”, bir tanesi “keşfetme”, bir tanesi “üretme”, “deney yapma” “çözüm üretme” bir tanesi eylem köküne sahiptir. Araştırma görüş soruları geliştirilirken bu soru kökleri temel alınmıştır. Araştırmanın çözümlenme konulu ana sorusu altında sorgulama, araştırma ve açıklamaya yönelik birer sonda sorulmuş olup; değerlendirme ana sorusu altında ilişkilendirme ve tartışmaya yönelik birer sonda soru ve son olarak yaratma ana sorusuna yönelik deney yapma, tasarım yapma ve çözüm üretmeye yönelik birer sonda soru yer almaktadır.

Geçerlik ve Güvenirlik

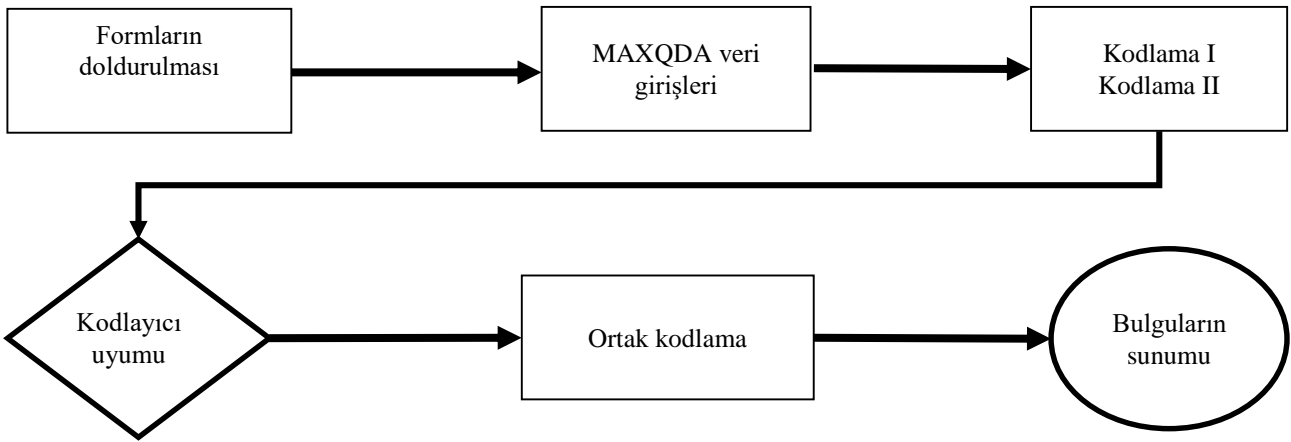
Alan yazında nitel araştırmalarda nicel araştırmalardan farklı olarak, inanılabilirlik ve tutarlılık ifadesinin kullanılması gerektiği ve bu konuda uyulması gereken bazı kriterlerin vurgusu yapılmaktadır (Denzin & Lincoln, 2018; Maxwell, 2008; Neuman, 2014). Araştırma inanılabilirlik ve tutarlılık kanıtları bu kapsamda sunulmuştur.

Araştırmacılar sınıf öğretmenliği alanında doktor unvanına sahip olup aktif olarak sınıf öğretmenliği yapmıştır. Ayrıca araştırmacıların nitel araştırmalar konusunda yayınlanmış bilimsel yayınları bulunmaktadır. Araştırma deseni, katılımcı belirlemede kullanılan yöntem, veri analiz yöntemi ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır. Araştırma katılımcıları belirlenirken dahil etme ve hariç tutma kriterleri tanımlanmıştır. Araştırma veri toplama aracı alan yazın incelemesi ve Türkçe dil uzmanı, sınıf öğretmenliği alanında doktora unvanına sahip akademisyen ve sınıf öğretmenleri görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir.

Öğretmen görüşleri iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Analizler önce bireysel gerçekleştirilmiştir. İç tutarlılığı sağlamak amacıyla her araştırmacı iki kez bireysel kodlama yapmıştır. Bireysel kodlamalar sonrası araştırmacılar bir araya gelerek yapılan kodlamalar kontrol edilmiştir. Aktarılabirlik açısından, araştırmanın her aşaması görsellerle desteklenerek ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Elde edilen kodlar öğretmen görüşlerinden birebir alıntılarla desteklenmiştir. İçerik sunumunda olabildiğince yalın bir anlatım tercih edilmiştir. Verilerin sınıflandırmasında başvurulan kuramsal kaynaklar detaylandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma veri analiz sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Bağımsız gerçekleşen kodlamalar sonrası araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen kodlamalar karşılaştırılmıştır. Kodlama süreçlerinin gruplandırma mantığı ile yürütülmesi ve Bloom taksonomisi temel alınması nedeniyle kodlayıcılar arası uyumsuzluk halinde karşılıklı ikna yoluna gidilmiştir. Tema oluşturma sürecinde araştırma kapsamındaki üst düzey kazanımlar temel alınmıştır. Elde edilen verilerin analizinde MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. Veri analiz süreci aşağıda yer alan Şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 2. Veri analiz süreci

Şekil 2’de görüldüğü gibi verilerin analiz sürecinde varsayılan temalar üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Bloom’un şekillerin revize edilen taksonomisine göre oluşturulan temalar araştırma soruları temel alınarak analiz edilmiştir. Buna karşın öğretmen ifadelerine yönelik yorumlayıcı bir süreç izlenmiştir. Bazı öğretmenler tarafından sunulan ifadelerin yorumlanması gerekliliği içerik analizini gerektirmiştir. Her analiz birimi kendi teması içerisinde değerlendirilmiştir. Yapılan kodlamada araştırmaya katılan öğretmenlerin isimlerine yer verilmeyip kodlar kullanılarak

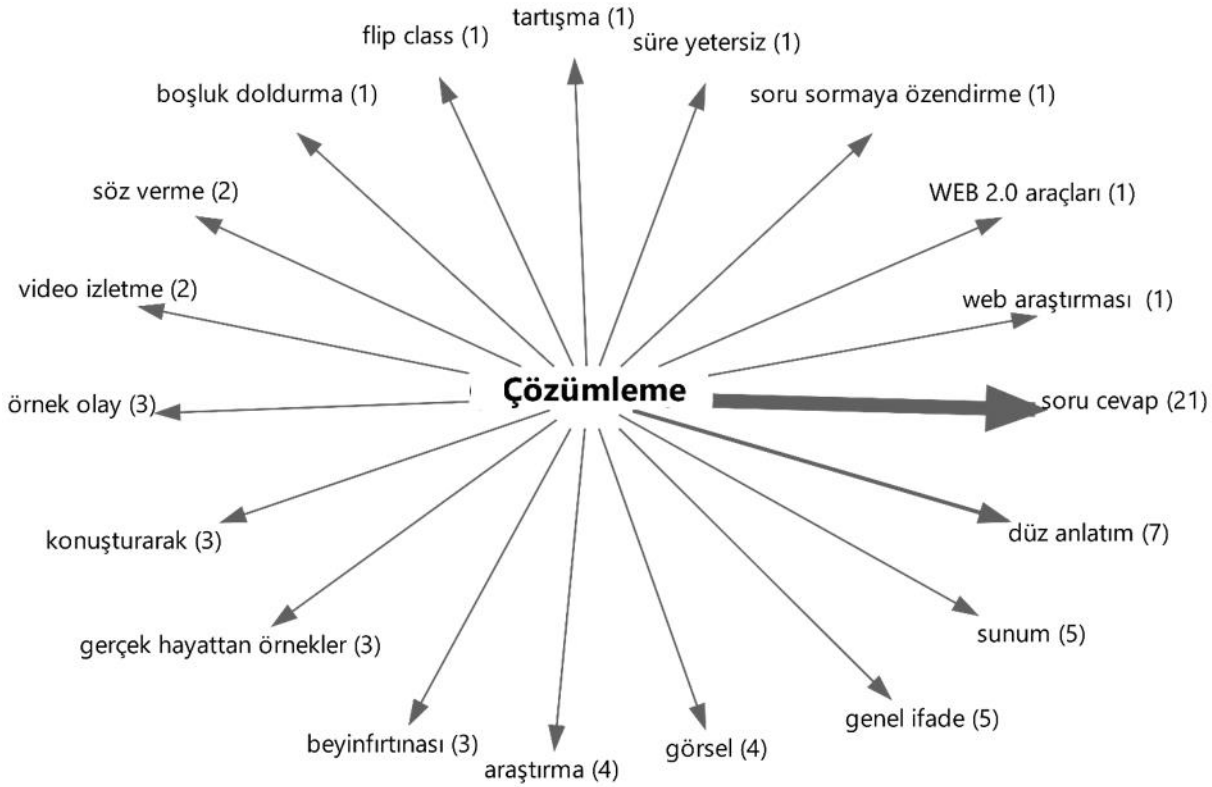
“Ö1” adlandırılmıştır. Analizlerin görselleştirilmesinde merkezde temanın adı yer almaktadır. Temalardan çıkan oklar kodları göstermektedir. Kodların üzerinde yer alan sayılar kodların frekansını göstermektedir. Ayrıca okların kalınlığı frekansın çokluğuna göre değişmektedir. Okların kalınlığı frekans sıklığını yansıtmaktadır.

Bulgular

Araştırma verileri analiz edilirken nitel araştırmaların doğası gereği tümevarımcı bir mantık güdülmüştür. Öncelikli olarak araştırma soruları ayrı ayrı analiz edilmiş daha sonra verilerde birleştirmeye gidilmiştir.

Çözümleme Bilişsel Alan Basamağına Yönelik Öğretmenlerin Kullandığı Yöntem ve Teknikler

Araştırma kapsamında öğretmenlere ilk olarak “çözümleme düzeyinde bir beceriyi kazandırmak için kullandıkları yöntem ve teknikler sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmenlerden elde edilen verilere yönelik şekil aşağıda yer almaktadır.



Şekil 3. Çözümleme basamağında kullanılan yöntem ve teknikler

Şekil 3'te görüldüğü gibi çözümleme temasında soru cevap öğretim tekniği (f=21) sınıf öğretmenleri tarafından en fazla tercih edilen teknik olduğu görülmektedir. Bu temada belirtilen yöntem teknikler; düz anlatım (f=7), sunum ve genel ifade (f=5), araştırma (f=4), gerçek hayattan örnekler, beyin fırtınası ve örnek olay (f=3), web araştırması, flipclass (ters yüz öğretim) ve tartışma (f=1) sıralanmaktadır.

Üst düzey kazanımlardan çözümleme temasında sınıf öğretmenleri; görsel (f=4), konuşurma (f=3), video izletme, söz verme(f=2), boşluk doldurma, soru sormaya özendirme (f=1) ile sürenin yetersiz olması (f=1) yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin görsel ve işitsel araçlar; görsel (f=4), video izlettirme (f=2) ve web 2.0 (f=1) araçları ile ölçme değerlendirme için kullanılan boşluk doldurma (f=1) aracını yöntem teknik olarak algıladıkları görülmektedir. Ayrıca bir öğretmen bu basamaktaki üst düzey kazanımların gerçekleştirilmesi için sürenin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

Ö24: Görsel veya yazılı kaynaklar.

Ö33: Öğrenciye söz hakkı veriyorum. O konuşuyor ve arkadaşları dinliyor.

Yukarıda yer alan görüşler incelendiğinde Ö24'ün öğretim süreçlerinde kullandığı yöntem teknikler ile ilgili yanıt vermediği genel olarak kullandığı materyalleri ifade ettiği görülmektedir. Bu ifadenin “genel ifade” olarak değerlendirildiği öğretmenün öğretim süreçlerinde kullandığı yöntem teknikler ile ilgili olarak soruya yanıt vermekten kaçındığı görülmüştür.

Ö1: Konuyla ilgili video izletip ya da örnek olay paylaşarak soru cevap yöntemiyle açıklama yaptırıyorum.

Yukarıda yer alan ifadede öğretmenin uzaktan eğitim sürecinde yöntem olarak örnek olay ve soru cevap kullandığı görülmektedir. Çözümleme becerisi açısından değerlendirildiğinde öğrenciye sunulan örnek olayı kavraması bilgi birimlerini ayrı ayrı analiz etmesi gerekmektedir. Bu süreçte öğrenciler tarafından gerçekleştirilen bilişsel süreçlerin soru-cevap yöntemi kullanılarak dönütleri öğretmen tarafından alınmaktadır.

Ö2: Önce düşüncelerini istiyorum daha sonra verdiği cevaplara hiçbir yanıt vermeden beyin fırtınası yaptırıyorum bu şekilde tüm öğrencilerin dikkatini derse toplatıyorum

Ö3: Genelde katılımlı ders işleriz. Öğrencilerimin algı ve bilgi seviyesi yüksek. Düşüncelerini söylerler. Tartışılır. Sonra konuyu toparlarım. Görsel vb. materyallerle pekiştirilir. Soru cevap vb. yöntemlerle geri dönüt yapılır.

Ö2 tarafından belirtilen görüşte üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesinde kullanılan ve öğrenci merkezli bir teknik olan beyin fırtınasının kullanıldığı vurgulanmaktadır. Ayrıca öğretmenin süreçte rehberlik rolü üstlendiği ve öğrencilerin derse yönelik motivasyonunu artırmaya gayret ettiği görülmektedir. Ö3 ise buluş yoluyla öğrenme stratejisi basamaklarını kullanmaya çalıştığını ifade etmektedir. Ö2 ile benzer şekilde öğrenci merkezli bir süreç yürütülürken öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması konusunda gayret gösterilmektedir.

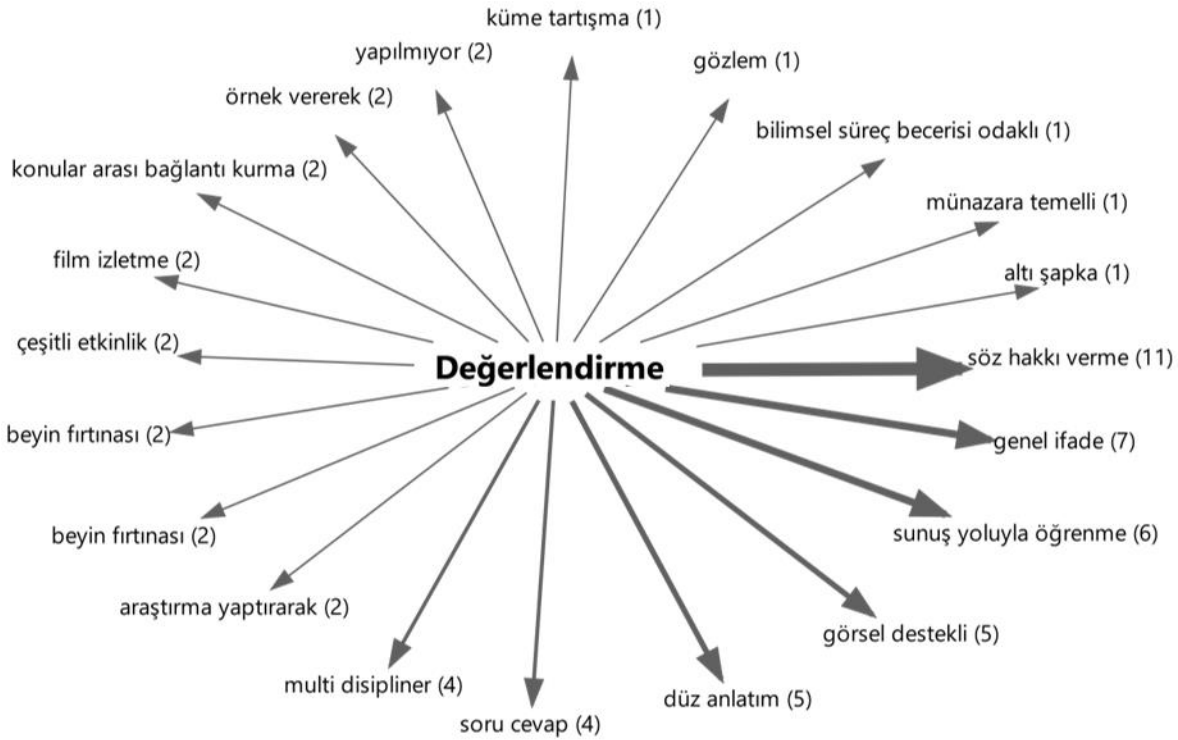
Ö11: Öğrencilerin açıklama yapması gereken konu hakkında ön araştırma yapması isteniyor, araştırmalar not ediliyor, derslerde yapılan bilgilendirme sonrası öğrencilerden tablo, afiş ve kavram haritası oluşturması isteniyor. Kavram haritaları ve tablolar üzerinden sorular oluşturulup çözdürülüyor. Öğrencilerin edindikleri bilgiler sözlü olarak açıklattırılıyor.

Yukarıda yer alan Ö11 kodlu öğretmenin görüşü incelendiğinde çözümlene üst basamağına yönelik öğretmenin yaratma basamağı için kullandığı araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisine başvurduğu, kavram haritası, afiş tasarlama gibi öğretim araç gereçlerinden yararlandığı belirlenmiştir. Öğretmen kullandığı stratejiyi destekleyecek öğretim materyallerini öğrencilerinin oluşturması ve geliştirilen materyaller üzerinden soru cevap öğretim tekniği ile öğrenmelerin pekiştirilmesini sağlamaya çalıştıkları görülmektedir.

Çözümlene basamağına yönelik 19 farklı kod elde edilmiş bunlardan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde çoğunluk soru cevap, anlatım yöntemi gibi yöntem tekniklere başvurduğu görülmektedir. Buna karşın bu yöntem ve tekniklerin diğer yöntem ve teknikler içerisinde de kullanılmaktadır. Yalnızca beş öğretmen genel ifadeye başvurmuştur. Bu durum öğretmenlerin çözümlene basamağında beceri edindirmede yöntem teknik çeşitliliğine başvurduğunu göstermektedir.

Değerlendirme Bilişsel Alan Basamağına Yönelik Öğretmenlerin Kullandığı Yöntem ve Teknikler

Yapılan görüşmelerden elde edilen 20 farklı kod 63 toplam frekans elde edilmiştir. Elde edilen kod ve kodların sıklıklarını içeren Şekil 4 aşağıda yer almaktadır.



Şekil 4. Değerlendirme basamağında kullanılan yöntem ve teknikler

Şekil 4’te görüldüğü üzere değerlendirme temasında *sunuş yoluyla öğrenme* ($f=6$) sınıf öğretmenleri tarafından en fazla tercih edilen strateji olduğu görülmektedir. Bu temada üretilen yöntem teknikler; düz anlatım ($f=5$), soru cevap ve beyin fırtınası ($f=4$), araştırma ($f=2$), küme tartışması, münazara, gözlem ve altı şapka ($f=1$) şeklinde sıralanmaktadır.

Üst düzey kazanımlardan değerlendirme temasında sınıf öğretmenleri; *söz hakkı verme* ($f=11$), *genel ifade* ($f=7$), görsel destek ($f=5$), multidisipliner ($f=4$), çeşitli etkinlikler, film izlettirme, konular arası bağlantı kurma, örnek verme ($f=2$) ve bilimsel süreç becerileri ($f=1$) yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin görsel ve işitsel araçlar görsel destek ($f=5$), film izlettirme ($f=2$) ile öğretim hizmetlerinin niteliğine yönelik; *söz hakkı verme* ($f=11$), genel ifade ($f=7$), multidisipliner ($f=4$), çeşitli etkinlikler, konular arası bağlantı kurma ve bilimsel beceri süreç odaklı ($f=1$) çabalarının olduğu görülmektedir. Ayrıca bir öğretmen bu basamaktaki üst düzey kazanımların gerçekleştirilmesinde hiçbir şey yapmadığını belirtmiştir. Aşağıda çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

Ö28: *Zaten 30 dakikalık bir derste 30 öğrenci için herkese söz hakkı vermek pek olası olmuyor.*

Ö3: *Okulun ve yüz yüze eğitim öğretimin ne kadar önemli olduğunu anladım.*

Ö7: *Tek tek öğrencilere söz vererek*

Ö33: *Bu konuyu kim açıklamak ister diye soruyorum. Söz almak isteyenleri sırayla dinliyoruz.*

Ö32: *Birbirlerine sorular sormalarını istiyorum. Ben de katılıyorum. Takıldığımız sorularda internetten araştırma yapıyoruz.*

Yukarıda yer alan ifadeler öğretmenler tarafından değerlendirme basamağına yönelik verilen cevaplardır. Öğretmenlerin değerlendirme açısından öğrencilere söz hakkı vermenin yönetsel olarak yeterli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Buna karşın yukarıda yer alan ifadeler değerlendirme basamağına yönelik “ölçütlere” ve “yargılara” değinilmediği görülmektedir. Yukarıda yer alan Ö3 değerlendirme basamağını uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirmede zorlandığı “*yüz yüze eğitim öğretimin ne kadar önemli olduğunu anladım*” ifadesinden anlaşılmaktadır. Ö28 tarafından belirtilen ifadede ise öğretmen merkezli bir süreç yürütüldüğü görülmektedir. Aşağıda yer alan öğretmen görüşleri de değerlendirme sürecinde sorunlar yaşandığını gösterir niteliktedir.

Ö8: *Konuya dikkat çekme... Bu bir hikaye olabilir ,video vb. olabilir. Beyin fırtınası çok yaparım.*

Ö5: *Derse ısınma hareketleri yapılarak başlanır. Son zamanlarda sınıfça kilo aldığımız söylenir ve nedenleri sorulur. Obezite ile ilgili belgeselleri izleyenlere anlatım yaptırılır. Beslenme düzenleri ve ne çeşit beslendikleri bunun yanında spor olarak neler yaptıkları sorulur ve tartışılır. Konu ile ilgili görseller ve verilerden örnekler üzerinden konu anlatılır. Konu soru cevap yöntemi ile pekiştirilir.*

Ö20: *Öncelikle insan için yaşamsal besin gruplarının neler olduğu sezdirilir. Bunların insan vücudundaki görevleri üzerinde durulur. Olumsuz beslenmeyi gösterir görseller verilip sebepleri konusunda konuşulur. Çocukların dengeli beslenme konusunda kendilerini değerlendirmeleri sağlanır. Öğrendikleri çerçevesinde beslenme listesi hazırlamaları sağlanır. Eksik veya yanlış görülen listeler grupça yeniden düzenlenir.*

Yukarıda yer alan ifade değerlendirme basamağının alt basamağı olan eleştirme basamağında olduğu görülmektedir. Burada öğretmen tarafından yürütülen tartışma sürecinin ölçütler doğrultusunda gerçekleştirildiği görülmektedir. Aşağıda araştırmaya katılan üç öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Ö6: *Altı şapkalı düşünme tekniği ile öğrencinin farklı yönlerden düşüncelerini ve açıklama yapmalarını isterim. Konu ile ilgili ebeveyn röportajı/görüşmesi yapılır. Öğrenciler, röportaj değerlendirmesini arkadaşlarına ve öğretmenine sunar. Neler yapıldığı ve yapılması gerektiği öğrenciler tarafından açıklanarak, tartışılır.*

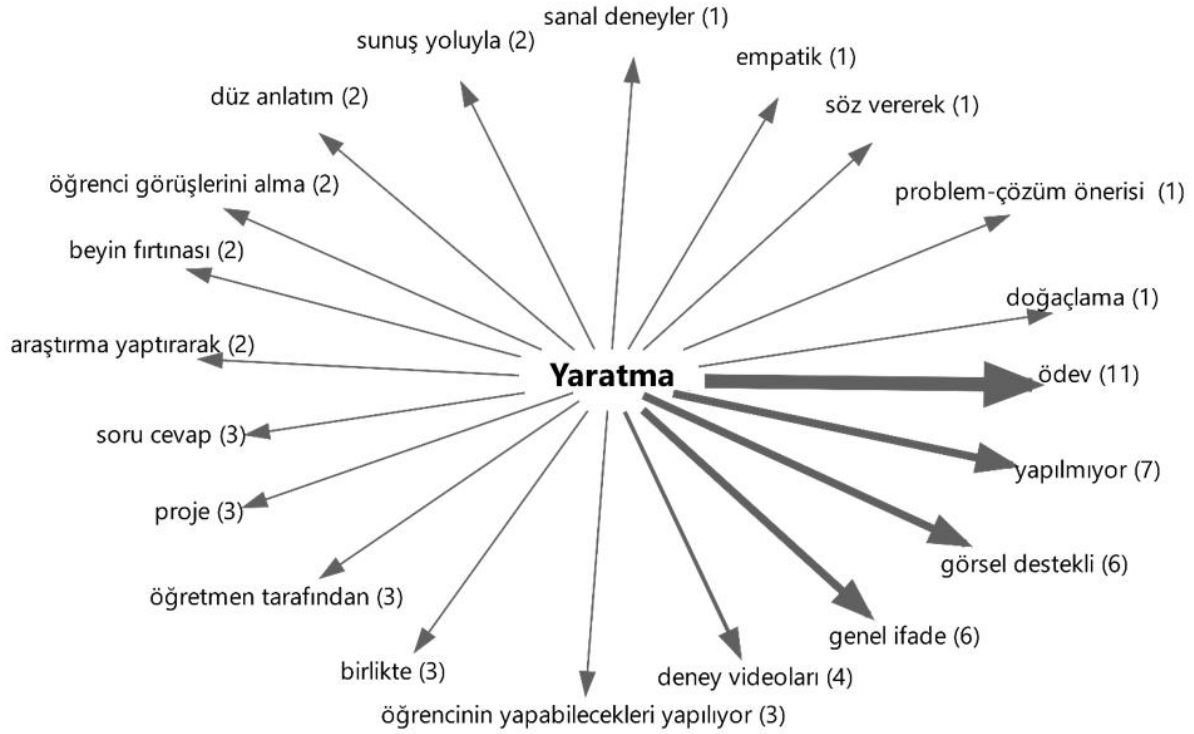
Ö10: *Konuyu önceden öğrencilere söylüyorum. Fikir geliştirmelerini istiyorum.... Tartışmaya gözlemci ve yönlendirici olarak katılıyorum... Genelde küme tartışması modelini kullanıyoruz. Soru veya cümle ile tartışmayı başlatıp gözlemliyorum.*

Ö8: *Duruma göre değişiyor. Bazen birkaç soruyla, bazen video izlettirerek tartışılacak konuya dikkati çeker, tartışmayı başlatırım. Tartışmayı sorularıyla yönlendiririm. Aynı şekilde öğrencilerin de sorularıyla yönlendirmesine olanak sağlarım.*

Görüşler incelendiğinde Ö6 empatik düşünme becerilerini kullanarak altı şapka düşünce tekniği yardımıyla değerlendirme kriterlerini belirlediği görülmektedir. Ö10 açısından tartışma ve beyin fırtınası tekniğinin kullanıldığı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının görüşleri Ö8 ile paralellik göstermektedir. Eğitim öğretim süreci ders saatleri arasında yürütülmekte kısıtlı zaman zarfında tartışma yürütülmeye çalışılmaktadır.

Yaratma Bilişsel Alan Basamağına Yönelik Öğretmenlerin Kullandığı Yöntem ve Teknikler

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerden 20 farklı kod 64 frekans elde edilmiştir. Elde edilen kod ve kodların sıklıklarını içeren Şekil 5 aşağıda yer almaktadır.



Şekil 5. Değerlendirme basamağında kullanılan yöntem ve teknikler

Şekil 5'te görüldüğü gibi yaratma temasında *proje ve soru cevap* ($f=3$) sınıf öğretmenleri tarafından en fazla tercih edilen yöntem-teknik olduğu görülmektedir. Bu temada üretilen yöntem teknikler; *soru cevap* ($f=3$), *sunuş, düz anlatım ve beyin fırtınası* ($f=4$), *araştırma* ($f=2$) *sanal deney ve problem çözme* ($f=1$) şeklinde sıralanmaktadır.

Üst düzey kazanımlardan yaratma temasında sınıf öğretmenleri; *ödev* ($f=11$), *görsel destek ve genel ifade* ($f=6$), *deney videosu izlettirme* ($f=4$), *öğrencinin yapabilecekleri, birlikte, öğretmen tarafından* ($f=3$), *öğrenci görüşlerini alma* ($f=2$), *empatik, söz hakkı verme ve doğaçlama* ($f=1$) yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin görsel ve işitsel araçlar; *görsel destek* ($f=6$), *deney videosu izlettirme* ($f=42$) ile öğrenme süreçlerini aktif hale getirme; *öğrencinin yapabilecekleri, birlikte, öğretmen tarafından* ($f=3$), *öğrenci görüşlerini alma* ($f=2$), *empatik, söz hakkı verme ve doğaçlama* ($f=1$) gibi farklı yaklaşımları denedikleri görülmüştür.. Ayrıca yedi

öğretmen bu basamaktaki üst düzey kazanımların gerçekleştirilmesinde hiçbir şey yapmadığını belirtmiştir. Aşağıda çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

Ö15: *Deney videoları izletiyorum ve şimdi biz yapalım diyorum.*

Ö3: *Ders işlerken ikinci bir kamera kullanıyorum. Bu nedenle deneyler sınıf ortamında olduğu gibi ufak tefek sıkıntılar dışında yapılabilir. Çocuklarda hazırladıkları deneyleri yaparken diğer arkadaşları takip ediyor. Deneyler hakkında sorular sorulur. Deneyin amacı, aşamaları ve sonuçları tekrar edilir.*

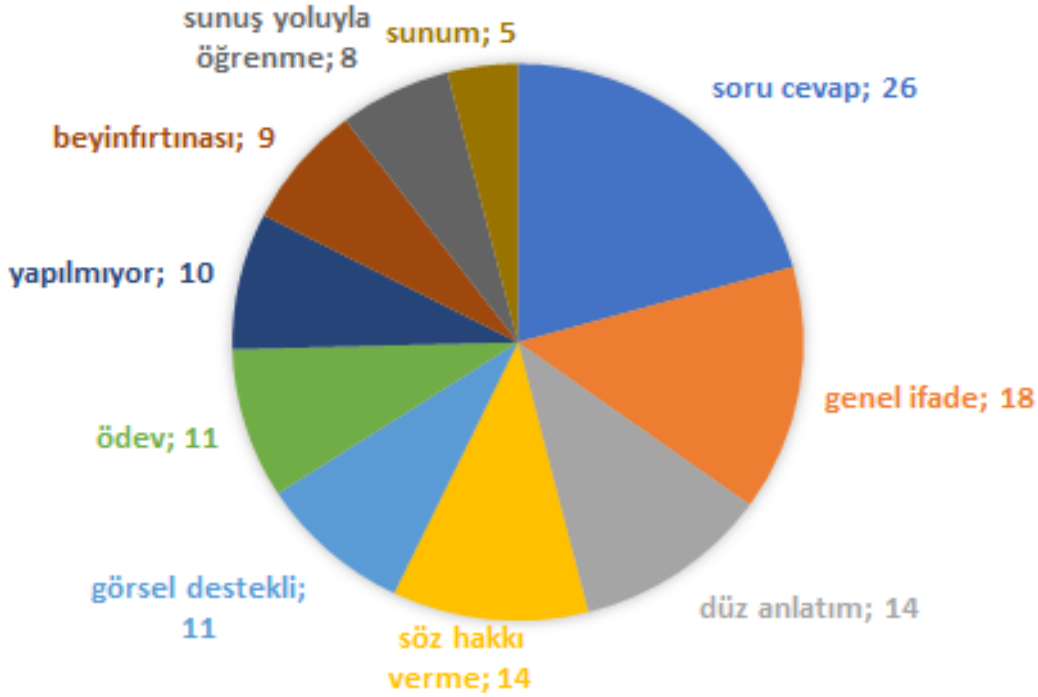
Ö9: *Güvenlik riski gerektiren deneylerde internette yapılmış deneyleri gösteriyorum.*

Ö24: *Yaptırmıyorum.*

Yukarıda yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmının deneysel süreçleri videolar izleterek yürüttüğü öğrenciler tarafından deneylerin yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca genel ifade ve yaptırmıyorum ifadelerinin çokluğu deneysel süreçlerin yürütülmesinde sorunlar yaşandığının göstergesidir.

Bulguların Özetlenmesi

Araştırma bulguları incelendiğinde üç ana tema içerisinde toplam 47 farklı kod 200 frekans elde edilmiştir. Aşağıda yer alan tablo öğretmenler tarafından belirtilen ve belgelerde tekrar sıklığına göre oluşan en fazla tekrar eden on kodu içermektedir.



Şekil 6. Araştırma bütüncül kod-frekans grafiği

Şekil 6’da görüldüğü üzere araştırmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde fen bilgisi dersinde kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin olduğu kodlardan elde edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen 47 kod içerisinde en çok tekrar eden 10 koda yer verilmiştir. Şekil incelendiğinde üst düzey becerilerin uzaktan eğitimde 26 öğretmen %21 soru cevap öğretim tekniği kullanmaktadır. Ayrıca 18 öğretmen tarafından uzaktan eğitim sürecine yönelik durum bildirmek yerine genel olarak “yüz yüze eğitim sürecinde” kullandıkları yöntem ve tekniklerden bahsettikleri görülmüştür. Öğretmenler görsel destekli öğretim, ödev ve sunum yapmayı öğretim yöntemi olarak değerlendirdiği görülmüştür. Ayrıca on öğretmen çeşitli beceriler için özellikle deneysel süreçleri yürütemedikleri bu nedenle “yapılmıyor” ifadesini kullandıkları görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Fen bilimleri öğretim vizyonunda; fen okuryazarı bir birey, bilgiyi araştırır, sorgular ve zamanla değişebileceğini kendi akıl gücü, yaratıcı düşünme ve yaptığı araştırmalar sonucunda fark edebileceği yönündedir (MEB, 2018). 2018 fen bilimleri öğretim programında yer alan ünitelerdeki toplam kazanım sayısı 46’dır. Bu kazanımlar içinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi analiz sonuçlarına göre bilişsel süreç boyutlu üst düzey kazanımlar; çözümlenme basamağı dört (4), değerlendirme basamağı

üç (3) ve yaratma basamağı üç (3) olmak üzere 10 tane olduğu belirlenmiştir. Üst düzey kazanım sayısının düşük olması öğretim sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve teknikleri sınırlandırmaktadır. Bu sınırlılık öğrencilerin üst düzey becerilerini hem geliştirmede hem de hayata geçirme becerilerinde düşüklüğe sebep olabilir. Nitekim uluslararası yapılan PISA, TIMMS gibi sınavlarda ülke olarak alt sıralarda yer aldığımız ve öğrencilerimizin üst düzey bilişsel kazanımlara sahip olmadıkları, soruları yorumlayamadıkları görülmektedir (Ünal, 2019). Üst düzey kazanımları artması öğrencilerin fen okuryazarı birey olma adımlarını hızlandırabilir. Öğretmenlerin bu kazanımlara yönelik kullandıkları stratejiler genişleyebilir. Öğretmenlerin üst düzey kazanımları kazandırmalarına yönelik tüm aşamalarda kullandıkları yöntemlerden en çok grupta öğretim tekniklerinden soru cevap öğretim tekniğini kullandıkları görülmektedir.

Üst düzey kazanım çözümlene basamağında modüler öğretim yöntemlerinde yer alan grupta öğretim tekniklerinden en çok soru cevap öğretim tekniği (f=21), beyin fırtınası (f=3), tartışma (f=1) tercih ettikleri gözlenmiştir. Daha sonraki tercihleri örnek olay yöntemini (f=3), formal öğretmen anlatımı olan düz anlatım (f=7), sunum ve genel ifade (f=5), araştırma (f=4), gerçek hayattan örnekler (f=1), web araştırması (f=1), flipclass (f=1) şeklindedir.

Üst düzey kazanımlardan çözümlene temasında sınıf öğretmenleri; görsel (f=4), konuşurma (f=3), video izletme, söz verme (f=2), boşluk doldurma, soru sormaya özendirme (f=1) ile sürenin yetersiz olması (f=1) yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin görsel ve işitsel araçlar; görsel (f=4), video izlettirme (f=2) ve web 2.0 (f=1) araçları ile ölçme değerlendirme için kullanılan boşluk doldurma (f=1) aracını yöntem teknik olarak algıladıkları görülmektedir. Ayrıca bir öğretmen bu basamaktaki üst düzey kazanımların gerçekleştirilmesi için sürenin yetersiz olduğunu ifade ettikleri gözlemlenmiştir.

Üst düzey kazanımlardan değerlendirme temasında sınıf öğretmenleri tarafından en fazla öğretim stratejilerinden sunuş yoluyla öğrenmenin (f=6) tercih edildiği görülmektedir. Bu temada üretilen yöntem teknikler; formal öğretmen anlatım yönteminde en çok düz anlatım (f=5), grupta öğretim tekniklerinden soru cevap ve beyin fırtınası (f=4), öğretim yöntemlerinden araştırma (f=2), küme tartışması, münazara, gözlem ve altı şapka (f=1) şeklinde sıralanmaktadır.

Üst düzey kazanımlardan değerlendirme temasında sınıf öğretmenleri; söz hakkı verme (f=11), genel ifade (f=7), görsel destek (f=5), multidisiplinler (f=4), çeşitli etkinlikler, film izlettirme, konular arası bağlantı kurma, örnek verme (f=2) ve bilimsel beceri süreç odaklı (f=1) yönünde açıklamalarda

bulunmuşlardır. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin görsel ve işitsel araçlar görsel destek (f=5), film izlettirme (f=2) ile öğretim hizmetlerinin niteliğine yönelik; söz hakkı verme (f=11), genel ifade (f=7), multidisiplinler (f=4), çeşitli etkinlikler, konular arası bağlantı kurma ve bilimsel beceri süreç odaklı (f=1) çabalarının olduğu görülmektedir. Ayrıca bir öğretmen bu basamaktaki üst düzey kazanımların gerçekleştirilmesinde hiçbir şey yapmadığını belirtmiştir. Etkili öğretim yapılmasına engel olarak, öğrenmenin istenilen düzeyde gerçekleşmemesi ve kazanımların hedef niteliklerine uygun yapılandırılmamasından kaynaklanabilir (Arsal, 2002).

Yaratma temasında sınıf öğretmenleri tarafından en fazla tercih edilen grupla öğretim tekniklerinden proje yöntemi ve öğretim tekniklerinden soru cevap (f=3) olduğu görülmektedir. Bu temada üretilen strateji, yöntem teknikler; sunuş (f=4) ve araştırma (f=2) stratejisi, sanal deney ve problem çözme (f=1) öğretim yöntemleri, öğretim tekniklerinden düz anlarım ve beyin fırtınası (f=4), soru cevap (f=3) olarak sıralanmaktadır.

Üst düzey kazanımlardan yaratma temasında sınıf öğretmenleri; ödev (f=11), görsel destek ve genel ifade (f=6), deney videosu izlettirme (f=4), öğrencinin yapabilecekleri, birlikte, öğretmen tarafından (f=3), öğrenci görüşlerini alma (f=2), empatik, söz hakkı verme ve doğaçlama (f=1) yönünde açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu aşamada sınıf öğretmenlerinin görsel ve işitsel araçlar; görsel destek (f=6), deney videosu izlettirme (f=42) ile öğrenme süreçlerini aktif hale getirme; öğrencinin yapabilecekleri, birlikte, öğretmen tarafından (f=3), öğrenci görüşlerini alma (f=2), empatik, söz hakkı verme ve doğaçlama (f=1) gibi farklı yaklaşımları denedikleri görülmüştür. Mutlu (1999) yaptığı çalışmasında; yaratıcılığın geliştirilmesi için araştırma, bulma, sınama, yeniden bulma, hayal gücü gibi yetilerin kazandırılması ve geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu sonuç çalışmayı destekler niteliktedir.

Yedi öğretmen bu basamaktaki üst düzey kazanımların gerçekleştirilmesinde hiçbir şey yapmadığını belirtmiştir. Oysa Fleith (2000)'in yaptığı çalışmada öğretmen ve öğrenciler; yaratıcılığı arttıran öğrenme ortamının öğrencilere çeşitli seçenekler sunması, kendine güveni arttırması, öğrencilerin güçlü yanları ve ilgileri üzerinde odaklanması gerektiği konusu üzerine odaklanmaktadır. Bu sonuç öğrencilerin yenilenmiş Bloom taksonomisinin üst düzey kazanımlara ulaşmakta yetersiz kalmaktadır.

Öğretmenlerin kazanım basamaklarını tanıma ve kazanıma yönelik strateji, yöntem ve teknik seçebilmelerine yönelik hizmet içi eğitimlerin uygulanması planlanabilir. Üst düzey kazanımları

öğrenme süreçlerinde gerçekleştirebilecek içerikler öğretmenlerle paylaşılabilir. Üst düzey becerileri geliştirmeye yönelik yapılan verimli uygulamalar sonucu, öğrencilerin uluslararası sınavlarda başarı sıralamasını üst sıralara çekebilir.

Kaynakça

- Altun, E. (2020). *Eğitmenlerin uzaktan eğitime yönelik pedagojik yeterliliklerinin uzaktan eğitim ders videoları aracılığıyla incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (1), 213-230.
- Anderson, L. W. (1999). *Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for Testing and Assessment*. U. S. Department of Education. Reports. ED: 435630.
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D. R. (2010). *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama (Kısaltılmış basım)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. MA: Allyn & Bacon.
- Arsal, Z. (2012). İlköğretim programlarında küresel ısınma kazanımları ve hedef niteliklerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 9(4), 119-130.
- Arseven, A., Şimşek, U. & Güden, M. (2016). Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 243-258.
- Ayyıldız, Y., Aydın, A. & Nakiboğlu, C. (2019). 2018 yılı ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının orijinal ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 340-376.
- Bahar, M., Aydın, F., Polat, M. & Bertiz, H. (2013). *Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları 1-2*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Cabbar, B. G., Gültekin, S., Güneş, E., Aytaç, E. & Daşgın, F. (2020). 2018 fen bilimleri ve biyoloji dersleri öğretim programlarındaki çevre kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14,(1), 504-527.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed., pp 29-55). California: Sage Publication.
- Dinçer, S. (2006). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış, Akademik Bilişim 2006 Bildiri Kitapçığı (syf. 65-76). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

- Dindar, H. & Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, (3) 87-96.
- Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roepers Review*, 22(3) 148-53.
- İşman, A. (2008). Uzaktan eğitim (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, Z. (2002). Uzaktan Eğitim (1. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, 2, 214-253.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). 2005. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi (6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). 2013. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). 2017. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (3, 4, 5, 6, 7, 8), Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2011). Distance education: A systems view of online learning. (3rd ed.). CA: Wadsworth.
- Moore, M. Y. & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Mutlu, G. (1999). *Temel eğitim okullarında yaratıcı düşüncenin güdülenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Neuman, W. L. (2014). Toplumsal araştırma yöntemleri-Nitel ve nicel yaklaşımlar 2. cilt (S. Özge, Çev.). Ankara: Siyasal Yayınevi
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD. Retrieved August 07, 2009 from <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>.
- Öz, Ö. (2019). *Endüstri 4.0'ın açık ve uzaktan eğitim sistemine etkilerine ilişkin uzman görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Peters, O. (1993). Distance education in a post industrial society, D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education*, New York: Routledge.
- Peters, O. (2010). *Distance education in transition: development and issues*. Ossietsky Universität Oldenburg.

- Polat, M. & Sarıtaş, D. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının üst düzey bilişsel beceri gerektiren bazı kazanımlara yönelik değerlendirmeleri; kazanımların ders kitabında verilme şekli ve karşılanma düzeyi. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), 361-378.
- Sönmez, V. (2002). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, H., Hırç, N. & Coşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249-268.
- Tekbıyık, A. & Akdeniz, A. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- Tutkun, Ö.F. & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Tüzel, S., Yılmaz, E., & Bal, M. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının metin işleme sürecine yönelik hazırladıkları soruların revize edilmiş bloom taksonomisi doğrultusunda incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(8), 1085-1100
- Ulum, H. & Taşkaya, S. (2019). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (1), 107-118. DOI: 10.24106/kefdergi.2380.
- Ünal, M. (2019). PISA sınavlarının özelliklerinin fen bilimleri öğretmenlerinin hazırlamış oldukları sınav soruları ile karşılaştırılması: PISA kültürünü yaygınlaştırma model önerisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Bursa.
- Worthington, M. (2010). *Differences between phenomenological research and a basi cqualitative research design*. London: Capella University.
- Yıldırım, Ö. K. (2020). 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325.
- Yurdakul, B. (2015). Uzaktan eğitim. Özcan, D. (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (ss: 271-286.). Ankara: Pegem Akademi.

Extended Abstract

Introduction

This study is to determine the methods that teachers use to gain primary school fourth grade science lesson achievements in the distance education process and to examine the applicability of these methods in terms of achievements. Some of the reasons for the need for education can be cited as the rapid development and change of knowledge, the increasing desire of people to develop themselves, the development and diversification of industrialization. Rapid changes and transformations in all areas have also paved the way for the objectification of education.

Method

Criterion sampling method, one of the purposeful sampling types, was used. The research consists of 32 classroom teachers who have taught face-to-face 4th grade science before and are currently continuing science education through distance education. The research participants were enrolled in primary school 4 in the 2020-2021 academic year. It is the classroom teachers who serve in the classroom. When determining the study participants, the criterion sampling method was used as one of the purposeful sampling methods. The criterion set in the research is to serve as a classroom teacher and to work at least twice 4. to have worked as a classroom teacher. The content analysis method was used in the research data analysis process. The data obtained from the teachers were coded separately by the researchers. In the process of thematization, high-level achievements in the scope of research were taken as a basis. In the analysis of the obtained data, the MAXQDA 2020 program was used.

Findings

When the research results were examined, a total of 47 different codes and 200 frequencies were obtained within the three main themes. The table below contains the ten most repeated codes specified by teachers and formed according to the frequency of repetition in the documents. Among the 47 codes obtained within the scope of the research, the 10 most repetitive codes were included. When the figure is examined, 26 teachers use 21% question and answer technique in distance education of high-level skills. In addition, it was observed that 18 teachers talked about the methods and techniques they use in the “face-to-face education process” in general, rather than reporting the situation for the distance education process. It has been observed that teachers evaluate visually assisted teaching, homework and presentation as a teaching method. In addition, ten teachers were found to be unable

to carry out experimental processes especially for various skills, so they used the expression “not done”.

Discussion and Results

Within the scope of the research, teachers were first asked about the methods and techniques they use to gain an “analysis-level skill. It is seen that among the methods that teachers use at all stages to gain high-level gains, they mostly use the question and answer technique, one of the group teaching techniques. On the theme of analyzing high-level achievements, classroom teachers made statements about visual (f=4), speaking (f=3), watching videos, making promises (f=2), filling in gaps, encouraging people to ask questions (f=1) and insufficient time (f=1). At this stage, it is seen that classroom teachers perceive the visual and auditory tools; visual (f=4), video playback (f=2) and web 2.0 (f=1) tools and the gap filling (f=1) tool used for measurement and evaluation as a method technique. In addition, a teacher stated that the time required for the realization of high-level achievements at this stage is insufficient. Evaluation of classroom teachers in contact senior acquisitions; granting the right to speak (f=11), the general expression (f=7), visual support (f=5), multidisciplinary (f=4), various events, movie izlettirme, making a connection between topics, sample making (f=2) and scientific process skill focus (f=1) in the direction of the statements made. At this stage, visual and auditory tools of classroom teachers are aimed at the quality of visual support (f=5), watching movies (f=2) and teaching services; it is seen that there are efforts to give decency (f=11), general expression (f=7), multidisciplines (f=4), various activities, establishing connections between subjects and scientific skills process-oriented (f=1) efforts. In addition, one teacher stated that he did not do anything to realize the high-level achievements at this stage. Senior acquisitions in contact from creating classroom teachers; homework (f=11), visual support, and the general expression (f=6), experimental video izlettirme (f=4), what the student can do, together, by the teacher (f=3), getting student opinion (f=2), empathic, giving the right to speak and improvisation (f=1) in the direction of the statements made. At this stage, visual and auditory tools of classroom teachers; visual support (f=6), watching experiment videos (f=42) and activating learning processes; it was observed that the students tried different approaches to what they could do together, such as the teacher (f=3), taking student opinions (f=2), empathetic, giving a say, and improvising (f=1). Seven teachers stated that they had not done anything to realize the high-level achievements at this stage.

ETİK BEYAN: "*Uzaktan Eğitimde Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Dersinde Üst Düzey Kazanımları Gerçekleştirmede Kullandıkları Yöntemler*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde

bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 15.04.2021 tarih ve 2/20 sayılı etik izni alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.

INVESTIGATION OF TEACHING STYLES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR TEACHING THINKING SKILLS ACCORDING TO SOME VARIABLES¹

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DÜŞÜNME BECERİLERİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖĞRETME STİLLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Rafet AYDIN² Ümmü SEZGİN KANIK³ Meray İŞLEK⁴ Ramazan PEKER⁵

Başvuru Tarihi:12.03.2022 Yayına Kabul Tarihi: 27.04.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1086866
(Araştırma Makalesi)

Abstract: The purpose of this research is to examine the teaching styles of primary school teachers for teaching thinking skills according to some variables. General survey model was used in the research. The population of the research consisted of primary school teachers working in primary schools affiliated to the İzmir Provincial Directorate of National Education. The sample of the study consisted of 307 primary school teachers who voluntarily participated in the study in which the scale was applied. The data of the research were collected with the "Personal Information Form" and the "Teaching Styles Scale for Teaching Thinking Skills". The statistical analyzes required for the data collected in the research were made with computer package programs. Based on the findings, it was determined that the primary school teachers had a high level of all teaching styles, and they adopted authoritative teaching style the least and facilitator teaching style the most in teaching thinking skills. It was found that there was no significant difference according to the gender of the teachers. According to the graduation status of the primary school teachers, it was concluded that those who have an associate degree have a higher "Representative Teaching Style" than those who have a undergraduate degree. There was no significant difference according to the professional seniority and marital status of the primary school teachers.

Key Words: *Thinking, Thinking Skill, Primary School Teachers, Teaching Style.*

Öz: Bu araştırmanın amacını; sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik öğretim stillerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini; İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise; ölçme aracının uygulandığı çalışmaya gönüllü olarak katılımda bulunan 307 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın verileri; "Kişisel Bilgi Formu" ve "Düşünme Becerileri Öğretime Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada toplanan veriler için gerekli istatistiksel analizler bilgisayar paket programları ile yapılmıştır. Bulgulardan hareketle; sınıf öğretmenlerin tüm öğretim stillerine yüksek düzeyde sahip oldukları, düşünme becerileri öğretiminde öğretmenler en az otorite öğretim stilini, en çok ise kolaylaştırıcı öğretim stilini benimsedikleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ise anlamlı farklılık olmadığı, ön lisans mezunu olanların, lisans mezunu olanlardan daha yüksek "Temsilci Öğretim Stiline" sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik öğretim stillerinin mesleki kıdemlerine ve medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Düşünme, Düşünme Becerisi, Öğretmen, Öğretim Stili.*

¹This study consists of an expanded and improved version of the paper presented orally at the II. Education Congress held in Ankara between 13-18 July 2021.

²Assist. Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences , Burdur, Türkiye raydin@mehmetakifersoy.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7613-3198>

³Teacher, Ministry of National Education, Burdur, Türkiye, sezgin.umm@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

⁴Undergraduate Student of Educational Sciences, Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Burdur, Türkiye, merayislek1462@gmail.com, ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-3355-9962>

⁵Dr. Corresponding Author, School Principal, Ministry of National Education, Kocaeli, Türkiye, rzpeker@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6553-305X>

Introduction

The rapid developments in science and technology in the twenty-first century have changed human life socially, culturally, economically and even politically. These changes have made it necessary to change the individual model required by the information age. Education has become the most important tool in raising individuals who will create change and adapt to change in all societies. As a matter of fact, the most important aim of education has been to raise responsible individuals who can adapt to different conditions, think flexibly, question, think creatively, critically and multi-dimensionally, solve problems, have the skills to be respectful to people and tolerant to thoughts (Tümkiye & Aybek, 2008). According to Özgüven (2000), the rapid developments in science and technology have been influential in the lives of societies in different ways and levels, both in terms of mental activities and thoughts and scientific approaches in the 2000s. While raising individuals in the face of rapid developments, it has become inevitable to provide an education that includes investigative, thought-improving attitudes and skills (cited in Kürüm, 2002).

Considering the importance given to thought, in order for individuals to take their place in society as a good thinker in a constantly changing world, they need to have high-level thinking skills by processing the knowledge they have acquired throughout life (Dutoğlu & Tuncel, 2008). The individual, through thinking, which is the most basic ability he has; examines and researches nature and tries to create meanings about himself/herself and nature (Vural & Kutlu, 2004). As can be understood from these, it is possible to say that thinking is not only a process, but also includes various knowledge, skills, values, attitudes, technical knowledge and skills. The education of thinking skills can be considered as a process that starts in the family and continues with the school and teachers. In this process, it can be said that the most important element is the teacher that will enable individuals to adopt the necessary thinking skills and approaches.

Teachers encounter students with different needs, desires and abilities in the learning-teaching environment. Considering that students' interests, abilities and needs are different, it is necessary for teachers to use different methods, techniques and teaching styles in order to create a suitable learning and teaching environment. From this point of view, while teachers fulfill the responsibilities brought by their profession, teacher characteristics such as the interest displayed during teaching and teaching styles affect education positively or negatively. Therefore, with the emergence of individual differences, the concept of "teaching style" gains importance.

Fer (2005) defines style as an individual's preferred way of applying his/her knowledge skills or abilities. While Fischer, B. and Fischer (1979) define the teaching style as teachers' consistent behaviors towards the teaching process; Grasha (2002) emphasizes the consistency and continuity of teachers' behaviors towards students and their orientation in the learning-teaching process. On the other hand, Dunn, R. and Dunn (1979) defines teaching style as teachers' attitudes towards the curriculum, the method they use, the learning-teaching environment and the materials they use in the classroom; Maden (2012) defines it as the teacher's telling of the determined curriculum according to his personal experiences and in his own style. Felder (1996), unlike other definitions, expresses it as the result of how the teacher presents the information and the quality of the communication with the students. Üredi, L. and Üredi, I. (2007) state that teaching style includes instructional behaviors about how teachers perform student socialization activities along with their interactions in the learning and teaching process.

Again, the teaching style can be defined as an indicator that expresses the way in which the teacher presents the information in the interaction process with the students. The factors that determine the teaching style include the teacher's readiness, beliefs and consistency, as well as the teacher's methods, techniques and behaviors during teaching, explaining, asking questions, involving the student in the lesson, and giving feedback. From this point of view, the teaching style includes all the observable behaviors such as the teacher's self-expression style, tone of voice and form of address (Kolay, 2008). Each teacher's self-expression style and other characteristics are different from each other. Depending on this difference, teaching styles may also change according to teachers' experiences, techniques and learning goals (Aktan, 2012). In other words, since the teaching style is like the signature of the teacher, it is very difficult to change (Babadoğan, 2000). Considering all these definitions, it can be said that teaching style is the behavior of teachers towards students, the current curriculum and all other elements related to the school in the learning-teaching process.

It is seen that the concept of teaching style first started with studies on how students perceive teachers in the early 19th century. In the 1930s, there are studies observing the teaching behaviors of teachers. The phase that has guided the teaching style studies in recent years started with the definition of effective teacher behaviors by researchers in the 1960s (Üredi, 2006). Studies on teaching style took a different turn after the 1960s, because the studies carried out in this period

are a time period in which theoretical models related to teaching styles were developed and thus the concept of teaching style matured (Hemlich, 1990, cited in Aktan, 2012). From this point of view, it can be said that there are different models depending on the interpretation of teaching style, teacher and student behaviors. Some of these are briefly discussed below;

Fischer and Fischer teaching style model: Fischer, B. and Fischer (1979) created models of teaching styles by observing teachers in the classroom environment. He stated that teachers shape their teaching styles according to their own learning styles, and accordingly, student success is affected. Again, in a study conducted by Fischer, BB and Fischer (1979), it was revealed that the teaching styles of teachers with the same teaching method were different, in which teachers were listed as collaborative-planner teacher, task-oriented teacher, child-centered teacher, subject-centered teacher, learning-centered, emotionally enthusiastic and non-enthusiastic teachers.

Dunn and Dunn's model of teaching style: In the study conducted by Dunn, R. and Dunn (1979), it was concluded that teachers think their own learning path is the easiest and most accurate. It has been observed that teachers have the belief that they teach their students in the same way as they learn themselves. Again, in this study, it was revealed that there is no superiority between different teaching styles and that teaching styles may vary according to the situation or subject.

Butler's model of teaching style: According to Butler (1987), the teacher should first determine his/her own teaching style characteristics. Because if the teacher determines the characteristics of his own style, he will provide a more effective and productive teaching environment. Again, according to Butler (1987), teaching style is the actions and behaviors of the teacher that effectively open the doors of the learning world to the students. The teaching style is also to apply the teaching that will create a hidden power for learning on student success.

Heimlich teaching style model: Heimlich (1990) states that teaching style is influenced by teachers' background, culture, wishes and behaviors and value judgments, and it emerges as a result of this interaction. Again, according to Heimlic (1990), since students learn with different styles, teaching approaches should be determined in accordance with the learning approach of the students.

Grasha's model of teaching style: The basis of Grasha's (1984) study on teaching styles is his research on learning styles. Grasha (1994) grouped teaching styles in five different ways as expert, authoritative, personal model, facilitator (guiding) and representative in his study on teachers'

behaviors in the teaching process. According to Grasha (2002), *Expert Teaching Style*, In this teaching style, the teacher has the expertise and knowledge that students need. It tries to convey information to students and ensure that they are equipped. Applying this method more than necessary can be a disadvantage for inexperienced students . *Authority Teaching Style*, in this teaching style, the teacher provides positive and negative feedback, establishes learning goals and codes of conduct for students. Teacher provides positive or negative feedback to students, sets learning goals, expectations and rules of behavior. It gets things done in the right, standard, and acceptable ways. *Personal Teaching Style*, in this teaching style, the teacher is a role model for the student. He guides his students in the learning process and supports them in making observations. *Facilitator Teaching Style*, in this teaching style, focusing on students' needs, goals and personal flexibility, teacher strives to develop the the students' capacity for initiative and responsibility, works in consultation with students on projects and tries to provide as much support and encouragement as possible, asks to students questions, encouraging them to explore options and alternatives, make informed choices and guides them. *Representative Teaching Style*, in this teaching style, the teacher develop students' autonomous working capacity. Students take part in independent or autonomous teams in project work. Here, the teacher is the resource person at the request of the students (Grasha, 2002).

As it can be seen, there are various teaching styles. Each teaching style is shaped according to teacher and student behaviors. It is possible to say that teaching styles also have effects on the learning-teaching process. Therefore, it is necessary to examine the effects of the teaching style used by the teacher on the learning-teaching process.

Considering that teachers are one of the most important elements that shape the educational environment, it is seen that the teaching styles of the teachers are effective on the learning-teaching process and the students. Therefore, teaching styles are an element that should be taken into account in order for the learning and teaching process to be successful while the teaching profession is practiced in the classroom (Maden, 2012). The teaching style of the teacher is an important variable from the education philosophy s/he has to the method and techniques applied in the classroom environment (Aktan, 2012). Again, teaching styles have an important place in terms of teachers being aware of their personal characteristics and teaching skills. Teaching styles shape how the

teacher will teach in the teaching process, the methods s/he chooses while teaching, the communication s/he will establish with the student in the classroom and how s/he will put the classroom management into practice. Therefore, teaching style helps teachers to choose the most appropriate one among different teaching methods, to understand the teaching logic better, and to recognize the weak and strong aspects of their teaching styles (Arpacı, 2013). As well as the teaching style that teachers will use affects student motivation, it is also seen in studies that it continues to be effective from primary education to higher education (Archer & Scevak, 1998).

In the review of the relevant literature, it is seen that various studies have been conducted on thinking skills and the teaching styles used in the teaching of these thinking skills. Some of them can be listed as; Grasha (1994), Ertekin (2005), Üredi (2006), Üredi, L and Üredi (2007), Üredi and Güven, Y. (2007), Bilgin and Bahar (2008), İnce and Hünük (2010).), Üredi (2011), Aktan (2012), Keeper (2012), Maden (2012), E. Gencel (2013), Saraç and Mustu (2013), Dilekli (2015) and Dinçer, Saracaloğlu, Karademir, and Dedeşali (2017).

There are various thinking skills. These should be developed, taught to students through education and training, and programs should be developed. Those who will develop and teach thinking skills are undoubtedly teachers. In this case, the qualifications of teachers and how to teach these skills come to the fore. Because it is necessary to know how to teach as well as to know thinking skills. How teachers gain and teach these thinking skills in the education-teaching process affects and shapes their teaching styles as much as the method-technique they will use while teaching. In other words, teaching style will enable teachers to recognize the positive-negative and weak-strength aspects of the teaching styles they apply, together with choosing the most appropriate teaching way and method in the learning-teaching process. For this reason, this research was considered and constituted the starting point of the research in order to determine the thinking skills and teaching styles of the teachers especially primary school teacher and to enable the implementation of applications to increase their awareness with this determination.

Problem Statement

The question ‘What is the level of primary school teachers' teaching styles for teaching thinking skills?’ constitutes the problem of the research.

Sub problems

1. Do primary school teachers' teaching styles for teaching thinking skills differ according to gender?
2. Do primary school teachers' teaching styles for teaching thinking skills differ according to their educational status?
3. Do primary school teachers' teaching styles for teaching thinking skills differ according to their professional seniority?
4. Do primary school teachers' teaching styles for teaching thinking skills differ according to their marital status?

Purpose and Importance of the Research

The aim of the research is to examine the teaching styles of primary school teachers for teaching thinking skills according to some variables. In other words, examining the teaching styles of primary school teachers for teaching thinking skills according to gender, educational status, professional seniority and marital status constituted the purpose of the research.

The education of the individuals who make up the society first starts in the family and continues in educational institutions. In addition to knowledge, interests and attitudes, individuals generally learn thinking skills at schools through teachers. In the renewed programs in National Education, it is seen that some skills such as critical, reflective, creative and problem-solving skills, use of information technologies and entrepreneurship are desired to be gained by students. Teachers are the ones who implement the prepared programs and gain these skills. In addition to the fact that the teachers should primarily have the thinking skills, there is also the question of how these skills will be taught. As mentioned above, the teaching style will enable teachers to recognize the positive-negative and weak-strong aspects of the teaching styles they apply, together with choosing the most appropriate teaching way and method in the learning-teaching process. For this reason, it was thought that this research was carried out and revealed its importance in order to determine the

thinking skills and teaching styles of the teachers and to enable the implementation of applications to increase their awareness with this determination. Notwithstanding that the aim of developing thinking skills is included in the programs, it is necessary to know how these skills will be gained by teachers and which teaching style is employed. In addition, it is hoped that the results of this research will contribute to the in-service and pre-service training of teachers.

METHOD

Model of the Research

In this study, the descriptive survey model among the general survey model was used. The general survey model is a survey in which the entire universe or a small group of the universe is made over a sample in order to make a general judgment in a universe consisting of many elements, Survey models are research approaches that aim to describe a past or present situation as it exists (Karasar, 2009). Descriptive survey models is used to describe the structure of objects, societies, institutions and the functioning of events (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). In this research too, Classroom Teachers Teaching Styles towards Teaching Thinking Skills were examined in terms of various variables, the descriptive survey method was used.

Population and Sample

The research population consists of primary school teachers working in official primary schools located in the central districts of İzmir Provincial Directorate of National Education. There are a total of 5653 primary school teachers in the central districts of İzmir.

The sample of the study consisted of 307 primary school teachers who were at the school on the day the measurement tool was applied and voluntarily participated in the study. While choosing the sample of the research, the convenience sampling method was applied. The convenience sampling method is a relatively less costly technique that adds speed and practicality to the research (Yıldırım & Şimşek, 2008). In the convenience sampling method, if sample size increases the statistical power rises (Wu Suen, Huang and Lee, 2014); therefore, the number of individuals to be sampled was increased in order to strengthen the statistical result. The information about the sample is given in Table 1.

Table 1.*Distribution of Teachers by Gender, Educational Status, Professional Seniority and Marital Status*

Variable	Status	N	%
Gender	Female	229	74.6
	Male	78	25.4
Educational Status	Associate Degree	36	11.7
	Undergraduate	247	80.5
	Post Graduate	24	7.8
Professional Seniority	1-10 years	26	8.5
	11-20 years	94	30.6
	21 years and over	187	60.9
Marital Status	Married	239	77.9
	Single	68	22.1
Total		307	100.0

As seen in Table 1, 229 (74.6%) of the teachers to whom the research was conducted were female and 78 (25.4%) were male. Again, 36 (11.7%) of the teachers who made up the sample were associate degree graduates, 247 (80.5%) undergraduate and 24 (7.8%) post graduates. Of these, 26 (8.5%) have 1-10 years of seniority, 94 (30.6%) have 11-20 years of seniority, and 187 (60.9%) have 21 years or more. According to their marital status, 68 (22.1%) of the teachers were single and 239 (77.9%) of them were married.

Data Collection Tools

In the study, "Personal Information Form" was used for teachers' personal information, and data collection tool "Teaching Styles Scale for Teaching Thinking Skills" the "Teaching Styles Scale' developed" by Grasha and adapted to Turkish by Aktan (2012) was used as the Thinking Skills Instructional Styles Scale, which was created by Dilekli (2015) to adapt it to the thinking skills teaching process.. The teaching styles scale for teaching thinking skills of teachers consists of sub-dimensions such as Expert Teaching Style, Authority Teaching Style, Personal Teaching Style, Facilitator Teaching Style and Representative Teaching Style. The related scale consists of 40 items and 5 dimensions ($\alpha=.960$), 8 in the Expert Teaching Style dimension ($\alpha=.842$), 8 in the Authority Teaching Style ($\alpha=.842$), 8 in the Personal Teaching Style ($\alpha=.817$), 8 in the Facilitator Teaching Style ($\alpha=.882$), and 8 in the Representative Teaching Style ($\alpha=.806$), dimension. As a result of confirmatory factor analysis of 'Teaching Styles Scale for Teaching Thinking Skills', was found as $X^2/sd=2.33$, CFI=.85, RMR=.17, GFI=.71 NNFI=.84. Again, the scale is in five-point Likert type

as “Strongly Disagree”, “Disagree”, “Moderately Agree”, “Agree” and “Strongly Agree”. Moreover, Ethics committee approval was obtained for the research with the decision of Burdur Mehmet Akif Ersoy University's Ethics Committee dated 01.12.2021 and numbered GO 2021/416.

Information on the reliability revealed by the application of the Teaching Styles Scale for Teaching Thinking Skills to the research group is given in Table 2.

Table 2.

Reliability of the Teaching Styles Scale for Teaching Thinking Skills in the Research Group

Dimension	N	\bar{X}	ss	Cronbach's Alpha	Skewness	Kurtosis
Expert Teaching Style	307	4.24	.50	.725	,630	,598
Authority Teaching Style	307	3.87	.56	.682	,036	,288
Personal Teaching Style	307	4.33	.52	.804	,769	,373
Facilitator Teaching Style	307	4.45	.50	.851	,968	1,424
Representative Teaching Style	307	4.13	.53	.745	,548	,139

First of all, the reliability of the data was examined in order to carry out statistical analyzes in accordance with the final version of the teaching styles scale for teaching thinking skills applied to the research group. According to Özdamar (2015), a Cronbach's Alpha value between .70 and .90 indicates that the scale has high reliability, and a value between .60 and .70 indicates that the scale has sufficient reliability. Accordingly, as a result of the Cronbach's Alpha analysis, the reliability coefficient was .725 (high) in the Expert Teaching Style dimension, .682 (adequate) in the Authority Teaching Style Dimension, .804 (high) in the Personal Teaching Style Dimension, .851 (high) in the Facilitator Teaching Style dimension, and .745 (high) in the Representative Teaching Style dimension, reliability was found to be suitable for the study.

Analysis of Data

The data collected with the relevant scale were coded and analyzed using package program. Calculations such as frequency (f) and percentage (%) were made. In Likert-type items, the same ranges from positive to negative were taken as reference. In order to make appropriate statistical analyzes of the data obtained with the “Teaching Styles Scale for Teaching Thinking Skills”, the skewness coefficient, arithmetic mean, median and mode were checked, and then the Kolmogorov-Smirnov normality test was performed since the number of participants in the research group was

more than 50. As a result of the Kolmogorov-Smirnov Test the significance value was $p=.00$ ($p<.05$) (Büyüköztürk, 2009; Özdamar, 2015). As can be seen in Table 2, Expert Teaching Style Dimension skewness value ,630 Kurtosis value ,598; Authority Teaching Style Dimension skewness value ,036 Kurtosis value ,288; Personal Teaching Style Dimension skewness value ,769 Kurtosis value ,373; Facilitator Teaching Style Dimension skewness value ,968 Kurtosis value 1,424 and Representative Teaching Style Dimension skewness value ,548 Kurtosis value ,139. Absolute value of Skewness not be greater than 3 and Kurtosis should not be greater than 10 (Kline, 2011). The fact that the skewness <3 and kurtosis values are <10 , and the scores do not deviate significantly from the normal distribution. . Therefore, it was decided to use parametric statistical tests in the analysis of the data.

In the sub-problems of the research, unrelated t-test was used to test whether the data obtained from two unrelated samples differed significantly from each other. The research data meet the basic assumptions of the t-test. The basic assumptions of the t-test are two sample groups are independent of each other. Dependent variable at interval or ratio scale level must be measured. The raw material of the universe represented by each sample scores show normal distribution. Populations represented by samples variances are homogeneous (Büyüköztürk, 2009). In the sub-problems of the research, one-way analysis of variance (ANOVA) was used to test whether the data obtained from more than two unrelated samples differed significantly from each other. The research data meet the basic assumptions of the one-way analysis of variance (ANOVA). The basic assumptions of the one-way analysis of variance (ANOVA) are the observations must be independent, the data distributed normally, and variances are homogeneous (Büyüköztürk, 2009). If ANOVA test is a significant difference between the groups as a result of this test, the homogeneity of the variances was examined first. It was observed that the variances were homogeneous in all sub-problems in which the data obtained from two or more samples were included. Therefore, the Scheffe test, which is one of the tests used in homogeneous variance distributions, was applied in order to determine between which variables the difference was. The obtained data were interpreted by turning them into tables, and the difference between independent variables was tested at the $p=.05$ level (Büyüköztürk, 2009). Where significant differences are seen, eta square value was used to determine the effect level of the variable causing the difference. An eta squared value of 0.2 is minor; A value of 0.3 was interpreted as a medium effect and a value of 0.5 as a large effect (Cohen, 1988).

Result of the analysis of this study's data, it was revealed that the teachers had more than one teaching style. It was seen that the exclusion of teachers who have more than one teaching style from the research will cause a lot of data loss. According to Grasha (1996), almost everyone who teaches has five teaching styles to varying degrees. Each style is like the color on the artist's palette and these colors can be blended together. Therefore, the data of the teachers were not carried out according to the teaching style with which they got the highest score, but according to the level of having the colors in the palette over the scores they got from the five learning styles.

The value ranges in Table 3 were taken into account in the interpretation of the mean values of the scores of the teachers obtained from the teaching styles scale for the teaching of thinking skills.

Table 3.

Teaching Styles Scale Evaluation Score Ranges for Teaching Thinking Skills

Range	Value	Comment
1.00-1.79	Strongly Disagree	Negative
1.80-2.59	Partially Disagree	Negative
2.60-3.39	Undecided	Negative
3.40-4.19	Partially Agree	Positive
4.20-5.00	Strongly Agree	Positive

When Table 3 is examined, the arithmetic average of the answers of the primary school teachers, it was interpreted as; the data in the range of 1.00-1.79 "Strongly Disagree", the data in the range of 1.80-2.59 "Partly Disagree", the data in the range of 2.60-3.39 " Undecided", data in the range of 3.40-4.19 "Partially Agree" and data in the range of 4.20-5.00 "Strongly Agree".

Findings and Interpretation

In this section, the findings related to the problem and sub-problems for which answers are sought are given. In Table 4 Distribution of Teachers' Teaching Styles for Teaching Thinking Skills is given.

Table 4.

Distribution of Teachers' Teaching Styles for Teaching Thinking Skills

Dimension	N	\bar{X}	ss	Minimum	Maximum	Mode	Median
Expert Teaching Style	307	4.24	.50	2,13	5,00	3,88	4,25
Authority Teaching Style	307	3.87	.56	2,25	5,00	3,75	3,87
Personal Teaching Style	307	4.33	.52	2,50	5,00	5,00	4,37
Facilitator Teaching Style	307	4.45	.50	2,25	5,00	5,00	4,50
Representative Teaching Style	307	4.13	.53	2,25	5,00	4,00	4,25

When Table 4 is examined, the teaching styles of teachers for teaching thinking skills are in the Expert Teaching Style dimension (\bar{X} =4.24), Authority Teaching Style Dimension (\bar{X} =3.87), Personal Teaching Style Dimension (\bar{X} =4.33), Facilitator Teaching Style dimension (\bar{X} =4.45) and Representative Teaching Style dimension (\bar{X} =4.13). According to these results, and considering the classification in Table 3; it can be said that teachers have a high level of all teaching styles. In teaching thinking skills, teachers adopt the least Authority Teaching Style (\bar{X} =3.87) and the most Facilitator Teaching Style (\bar{X} =4.45).

For first sub-problem, an independent t-test was conducted to examine whether the teaching styles of the teachers differ according to their gender status, and the analysis findings are given in Table 5.

Table 5.

Statistical Analysis of Teachers' Teaching Styles for Teaching Thinking Skills by Gender

Dimension	Gender	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Expert Teaching Style	Male	229	4.25	.48491	.386	305	.700	,0004
	Female	78	4.22	.56107				
Authority Teaching Style	Male	229	3.87	.56645	.025	305	.980	,0000
	Female	78	3.87	.56707				
Personal Teaching Style	Male	229	4.36	.50917	1.492	305	.137	,0020
	Female	78	4.25	.58260				
Facilitator Teaching Style	Male	229	4.48	.47487	1.829	305	.068	,0100
	Female	78	4.36	.56133				
Representative Teaching Style	Male	229	4.13	.53349	.025	305	.980	,0000
	Female	78	4.13	.53426				

When Table 5 is examined, the teaching styles of teachers for teaching thinking skills does not appear to differ significantly since the values are in the Expert Teaching Style Dimension [$t(305)=$

0.386, $p > .05$], Authority Teaching Style dimension [$t(305) = 0.025$, $p > .05$], Personal Teaching Style [$t(305) = 1.492$, $p > .05$], Facilitator Teaching Style [$t(305) = 1.829$, $p > .05$], and Representative Teaching Style [$t(305) = 0.025$, $p > .05$] When the arithmetic averages of the teaching styles of primary school teachers are examined, it is seen that female and male teachers have averages close to each other. However, in the Facilitator Teaching Style Dimension, male teachers ($\bar{X} = 4.48$) have a more facilitator teaching style in teaching thinking skills than female teachers ($\bar{X} = 3.36$).

For Second sub-problem, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) test was conducted in order to examine whether the teaching styles of the teachers differ according to their educational status, descriptive statistics are given in Table 6 and analysis findings are given in Table 7.

Table 6.

Statistical Distribution of Teachers' Teaching Styles for Teaching Thinking Skills by Educational Status

Dimension	Graduation	N	\bar{X}	ss
Expert Teaching Style	Associate Degree (1)	36	4.32	.62634
	Undergraduate (2)	247	4.23	.49165
	Post Graduate (3)	24	4.20	.43840
Authority Teaching Style	Associate Degree (1)	36	3.95	.61818
	Undergraduate (2)	247	3.86	.56983
	Post Graduate (3)	24	3.85	.43718
Personal Teaching Style	Associate Degree (1)	36	4.44	.57038
	Undergraduate (2)	247	4.31	.52820
	Post Graduate (3)	24	4.41	.47012
Facilitator Teaching Style	Associate Degree (1)	36	4.62	.51409
	Undergraduate (2)	247	4.42	.49861
	Post Graduate (3)	24	4.49	.45516
Representative Teaching Style	Associate Degree (1)	36	4.35	.54894
	Undergraduate (2)	247	4.10	.54087
	Post Graduate (3)	24	4.12	.32762

In Table 6, when the teaching styles of teachers for teaching thinking skills are analyzed according to their educational status, associate degree graduates ($\bar{X} = 4.32$) have the highest average, while post graduates ($\bar{X} = 4.20$) have the lowest average in the Expert Teaching Style dimension. In the dimension of authority teaching style, associate degree graduates ($\bar{X} = 3.95$) have the highest average, while post graduates ($\bar{X} = 3.85$) have the lowest average. In the Personal Teaching Style dimension, associate degree graduates ($\bar{X} = 4.44$) have the highest average, while undergraduate

graduates ($\bar{X}= 4.31$) have the lowest average. In the facilitating teaching style dimension, associate degree graduates ($\bar{X}=4.62$) have the highest average, and undergraduates ($\bar{X}= 4.42$) have the lowest average. In the Representative Teaching Style dimension, associate degree graduates ($\bar{X}=4.35$) have the highest average, while undergraduates ($\bar{X}= 4.10$) have the lowest average.

Table 7.

Statistical Analysis of Teachers' Teaching Styles for Teaching Thinking Skills by Educational Status

Dimension	Source of variance	Sum of squares	Sd	Mean of squares	F	p	Sig. Dif.	η^2
Expert Teaching Style	Betw. groups	.275	2	.137	.538	.585		,0035
	In groups	77.615	304	.255				
	Total	77.890	306					
Authority Teaching Style	Betw. groups	.269	2	.135	.419	.658		,0027
	In groups	97.648	304	.321				
	Total	97.917	306					
Personal Teaching Style	Betw. groups	.764	2	.382	1.364	.257		,0088
	In groups	85.103	304	.280				
	Total	85.867	306					
Personal Teaching Style	Betw. groups	1.331	2	.666	2.691	.069		,0173
	In groups	75.174	304	.247				
	Total	76.505	306					
Representative Teaching Style	Betw. groups	1.891	2	.946	3.383	.035	1-2	,0217
	In groups	84.980	304	.280				
	Total	86.871	306					

When Table 7 is examined, it can be seen that the teaching styles of teachers for teaching thinking skills were determined to have no significant difference according to their educational status in the Expert Teaching Style Dimension [F (2-304)=.538, $p > .05$], and in the Authority Teaching Style dimension [F (2-304) =.419. , $p > .05$], in Personal Teaching Style Dimension [F (2-304) =1.364, $p > .05$] and Facilitator Teaching Style Dimension [F (2-304) = 2.691, $p > .05$] . However, it is seen that there is a significant difference in Representative Teaching Style Dimension [F (2-304) = 3.383, $p < .05$].The homogeneity of the variances was examined to determine between which groups the differences were. Since the variances were homogeneous, the Scheffe test, one of the multiple comparison tests, was performed. According to the results of the Scheffe test, associate degree teachers ($\bar{X}=4.35$) have a more representative teaching style in teaching thinking skills than undergraduate teachers ($\bar{X}=4.10$). When the eta square value is examined, the education level has a low level of effect on teaching learning styles. When the arithmetic averages are taken into account, in the dimensions of Expert Teaching Style, Authority Teaching Style, Personal Teaching

Style, Facilitator Teaching Style and Representative Teaching Style, associate degree teachers have a higher level of teaching style type than teachers with undergraduate and postgraduate degrees.

For Third sub-problem, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) test was conducted to examine whether teachers' teaching styles differ according to their professional seniority, descriptive statistics are given in Table 8 and analysis findings are given in Table 9.

Table 8.

Statistical Distribution of Teachers' Teaching Styles for Teaching Thinking Skills by Professional Seniority

Dimension	Professional Seniority	N	\bar{X}	ss
Expert Teaching Style	1-10 years	26	4.14	.52084
	11-20 years	94	4.24	.48280
	21 years and over	187	4.25	.51404
Authority Teaching Style	1-10 years	26	3.66	.66874
	11-20 years	94	3.88	.53846
	21 years and over	187	3.90	.56057
Personal Teaching Style	1-10 years	26	4.20	.57563
	11-20 years	94	4.35	.47776
	21 years and over	187	4.34	.54797
Personal Teaching Style	1-10 years	26	4.35	.51319
	11-20 years	94	4.43	.46074
	21 years and over	187	4.47	.51763
Representative Teaching Style	1-10 years	26	3.96	.59745
	11-20 years	94	4.09	.49428
	21 years and over	187	4.18	.53814

In Table 8, when the teaching styles of teachers for teaching thinking skills are examined according to their professional seniority, teachers with 21 years and more seniority in the Expert Teaching Style dimension have the highest average ($\bar{X}=4.25$), while teachers with 1-10 years of seniority ($\bar{X}= 4.14$) has the lowest average. In the dimension of authority teaching style, teachers with 21 years and more seniority ($\bar{X}=3.90$) have the highest average, while teachers with 1-10 years of experience ($\bar{X}= 3.66$) have the lowest average. In the Personal Teaching Style dimension, teachers with 11-20 years of experience ($\bar{X}=4.35$) have the highest average, while teachers with 1-10 years of experience ($\bar{X}= 4.20$) have the lowest average. In the facilitator teaching style dimension, teachers with 21 years and more seniority ($\bar{X}=4.4730$) have the highest average, while teachers with 1-10 years of experience ($\bar{X}= 4.35$) have the lowest average. In the dimension of

Representative Teaching Style, teachers with 21 years or more seniority ($\bar{X}=4.18$) have the highest average, while teachers with 1-10 years of experience ($\bar{X}= 3.96$) have the lowest average.

Table 9.

Statistical Analysis of Teachers' Teaching Styles for Teaching Thinking Skills by Professional Seniority

Dimension	Source of variance	Sum of squares	Sd	Mean of squares	F	p	η^2
Expert Teaching Style	Betw. groups	.281	2	.141	.550	.577	,0036
	In groups	77.609	304	.255			
	Total	77.890	306				
Authority Teaching Style	Betw. groups	1.323	2	.661	2.082	.126	,0135
	In groups	96.594	304	.318			
	Total	97.917	306				
Personal Teaching Style	Betw. groups	.506	2	.253	.901	.407	,0058
	In groups	85.361	304	.281			
	Total	85.867	306				
Personal Teaching Style	Betw. groups	.343	2	.171	.684	.505	,0044
	In groups	76.163	304	.251			
	Total	76.505	306				
Representative Teaching Style	Betw. groups	1.362	2	.681	2.421	.091	,0156
	In groups	85.509	304	.281			
	Total	86.871	306				

When Table 9 is examined, the teaching styles of teachers for teaching thinking skills were seen to show no significant difference according to their professional seniority as; in the Expert Teaching Style Dimension [F (2-304) =.550 , p >.05], in the Authority Teaching Style dimension [F (2-304) =2.082, p >.05], in the Personal Teaching Style Dimension [F (2- 304) =.901, p >.05], in the Facilitating Teaching Style Dimension [F (22-304) = .684 , p >.05], and in the Representative Teaching Style Dimension [F (2-304) = 2.421, p >. 05].When the averages are examined, it is seen that teachers with 21 years and more seniority and teachers with 11-20 years of seniority have higher scores than teachers with 1-10 years of seniority in all teaching styles in the teaching of thinking skills.

For Fourth sub-problem, in order to examine whether the teaching styles of the teachers differ according to their marital status, a t-test was conducted for independent groups, and the analysis findings are given in Table 10.

Table 10.

Statistical Analysis of Teachers' Teaching Styles for Teaching Thinking Skills by Marital Status

Dimension	Gender	N	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Expert Teaching Style	Male	239	4.23	.50	1.104	305	.311	,0033
	Female	68	4.30	.49				
Authority Teaching Style	Male	239	3.87	.56	.410	305	.682	,0005
	Female	68	3.90	.58				
Personal Teaching Style	Male	239	4.32	.55	.387	305	.699	,0004
	Female	68	4.35	.56				
Facilitator Teaching Style	Male	239	4.43	.49	1.224	305	.222	,0048
	Female	68	4.51	.52				
Representative Teaching Style	Male	239	4.12	.54	.687	305	.493	,0015
	Female	68	4.17	.49				

When Table 10 is examined, there is no significant difference among the teaching styles of teachers for teaching thinking skills according to their marital status, and the significance values were calculated as; in Expert Teaching Style Dimension [t(305)= 1.104, p>.05], Authority Teaching Style dimension [t(305)= .410, p>.05].], Personal Teaching Style Dimension [t(305)= .387, p>.05], Facilitating Teaching Style Dimension [t(305)= 1.224, p>.05] and Representative Teaching Style Dimension [t(305)= . 687, p>.05]. When the averages of the teaching styles of the teachers are examined; It is seen that single teachers have higher average scores than married teachers.

Conclusion, Discussion And Recommendations

Conclusion and Discussion

The teaching styles of primary school teachers for teaching thinking skills consist of sub-dimensions such as Expert Teaching Style, Authority Teaching Style, Personal Teaching Style, Facilitator Teaching Style and Representative Teaching Style. According to the results it was concluded that the teachers in general and all sub-dimensions of the scale had a high level of teaching styles, they adopted the 'Authority Teaching Style' at least and the Facilitator Teaching Style the most. This result is in line with the research results of Üredi (2006). On the other hand, it is similar to the research results of Maden (2012) and Arpacı (2013). Because, in the aforementioned studies, it has been concluded that the teachers of Turkish and Religious Culture and Moral Knowledge course have some teaching styles.

It has been concluded that there is no significant gender difference in the teaching styles of primary school teachers for teaching thinking skills, that is, male and female primary school teachers have close averages in teaching styles of thinking skills. However, in the Facilitator Teaching Style sub-dimension, it was concluded that male teachers had a more facilitating teaching style in teaching thinking skills than female teachers. This result is in line with the research results of Üredi (2006). On the other hand, it is similar to the research results of Maden (2012) and Arpacı (2013). Because, in the aforementioned studies, it was concluded that the teaching styles of Turkish and Religious Culture and Moral Knowledge course teachers did not differ significantly according to their genders. On the other hand, Dinçer, Saracaloğlu, Aldan Karademir, and Dedeşali, (2017) found that there was a statistically significant difference in favor of women teachers in teaching style.

According to their educational status, it has been revealed that there is a significant difference in the teaching styles of primary school teachers for teaching thinking skills. Accordingly, it was concluded that associate degree teachers have more representative teaching style in teaching thinking skills than undergraduate teachers. On the other hand, it has been concluded that teachers with associate degree have higher teaching styles than teachers with undergraduate and graduate degrees in the dimensions of Expert Teaching Style, Authority Teaching Style, Personal Teaching Style, Facilitating Teaching Style and Representative Teaching Style. This result is similar to the research result of Üredi (2006). Because, in the study of Üredi (2006), there was no significant difference in the teaching styles of teachers' thinking skills according to the graduated school type variable.

According to their professional seniority, there is no significant difference in the overall scale and sub-dimensions of the teaching styles of primary school teachers. However, when the averages are examined, it has been revealed that in all teaching styles in teaching thinking skills, teachers with a seniority of 21 years and above and teachers with a seniority of 11-20 years have a higher teaching style than teachers with a seniority of 1-10 years. While this result coincides with the research results of Üredi (2006) and Arpacı (2013), it differs with the research results of Dinçer, Saracaloğlu, Aldan Karademir and Dedeşali (2017). Because it has been determined that there is a statistically significant difference in favor of teachers with 1-10 years of seniority.

Finally, there is no significant difference in general scale and sub-dimensions of primary school teachers' teaching styles for teaching thinking skills according to their marital status. When the

averages of the teaching styles of the teachers were examined, it was concluded that single and married teachers had averages close to each other. However, in the Facilitator Teaching Style Dimension, it was revealed that single teachers had a more facilitator teaching style in teaching thinking skills than married teachers.

Recommendations

1. This research was conducted only with primary school teachers. New research can be done with more comprehensive samples that include all branch teachers, and the teaching styles that teachers use in teaching thinking skills can be determined and practices related to their development can be made.

2. Similar studies should be carried out with teacher candidates in teacher training institutions, and various trainings or lectures can be provided to the programs about the education of thinking skills and how to learn and teach these skills during the training process of teacher candidates.

3. Likewise, in-service trainings on thinking skills and the teaching of these skills can be prepared and conferences can be given to teachers who are working in education. With these trainings and conferences, teachers should be informed about the importance, contribution and effect of teaching styles in the development of thinking skills.

4. Similar studies can be conducted in a way to cover all branch teachers according to different variables and with different methods. Again, programs can be prepared that will provide teachers with knowledge, skills and experience on how to improve their in-service and pre-service thinking skills, and it can be suggested to investigate the effects of these programs by applying them.

References

Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki*[The relationship between students' academic achievement, self-regulation skills, motivation and teachers' teaching styles](Unpublished Doctoral Thesis). Balıkesir University Institute of Social Sciences, Balıkesir.

- Archer, J.& Scevak. J.J. (1998). Enhancing students' motivation to learn: Achievement goals in university classrooms. *Educational Psychology*,18(2),205-223.
- Arpacı, M. (2013). Din Kültürü ve Ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretme stilleri (Diyarbakır örneği). *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*[Teaching styles of Religious Culture and Moral Sciences teachers] (Diyarbakır example). *Ataturk University Faculty of Divinity Review*0(40),251-270.Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/atauniilah/issue/2757/36797>
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme[Developing a teaching style-oriented course design]. *Journal of National Education*,147,61-63.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*[Data analysis handbook for social sciences: Statistics, research design SPSS applications and interpretation].Ankara:Pegem Akademi.
- Cohen, L., Manion, L.& Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Dilekli, Y. (2015). Öğretmenlerin düşünmeyi öğretmeye yönelik yaptıkları sınıf içi uygulamaları, öz yeterlik düzeyleri ve öğretim stilleri arasındaki ilişki [The Relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles](*Unpublished Doctoral Thesis*). *Balıkesir University Institute of Social Sciences, Balıkesir*.
- Dinçer, B., Saracaloğlu, A. S., Karademir, Ç. A. & Dedeşali, N. C. (2017). Öğretmenlerin öğretme stilleri, öz yeterlik ve iş doyumlarının belirlenmesi[Determining Teachers' Teaching Styles, Self-Efficacy and Job Satisfaction]. *Education Sciences*, 12(1),58-85.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1979). Learning styles/teaching styles: should they... Can they... Be Matched. *Educational Leadership*, 36(4), 238.
- Dutoğlu, G. & Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki[The relationship between novice teachers' critical thinking tendencies and emotional intelligence levels]. *Abant İzzet Baysal University Journal of the Faculty of Education*, 8(1),11-32.
- Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*[Examination of teachers' reflective thinking skills in terms of various variables] (Unpublished Master's Thesis). *Niğde University, Institute of Educational Sciences, Niğde*.
- Felder, R. M. (1996). Matters of style. *ASEE Prism*, 6(4),18-23.
- Fer, S. (2005). Düşünme stilleri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması[Validity and reliability study of thinking styles inventory]. *Educational Sciences in Theory and Practice*, 5(1),31-68.

- Fischer, B. & Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational Leadership*,36(4), 245-254.
- Grasha, A.F. (1996). Teaching with style: The integration of teaching and learning styles in the classroom. *Essays on Teaching Excellence*, 7(5), 1995-96.
- Grasha, A. F. (2002). *Teaching With style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. San Bernadino: Alliance Publishers.
- İnce, M. L. & Hünük, D. (2010). Eğitim reformu sürecinde deneyimli beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stilleri ve stillere ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*[The teaching styles and perceptions of experienced physical education teachers in the education reform process]. *Education and Science*, 35(157),128-129.
- Kaleci, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki* [The relationship between pre-service mathematics teachers' epistemological beliefs and their learning and teaching styles] (Unpublished Master's Thesis). Necmettin Erbakan University Institute of Educational Sciences, Konya.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (30.baskı) [*Scientific research method: Concepts, principles, techniques*](30th ed.). Ankara:Nobel Akademik Puablsihing.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (5th ed., pp. 3–427). New York: The Guilford Press
- Kolay, B. (2008). *Öğretim stillerinin farklı öğrenme stillerine sahip 6. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji ders başarısına etkisi*[The effect of teaching styles on Science and Technology course success of 6th grade students with different learning styles] (Unpublished Master's Thesis). İzzet Baysal University Institute of Social Sciences, Bolu.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü* [Pre-service teachers' critical thinking power](Unpublished Master's Thesis). Anadolu University Institute of Educational Sciences, Eskisehir.
- Maden, S. (2012). Türkçe öğretmenlerinin öğretme stilleri[Teaching styles of Turkish teachers].*International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 1(1),178-200.
- Özdamar, K. (2015). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi cilt-1* [Statistical data analysis with package programs volume-1]. Eskisehir:Nisan Bookstore.
- Saraç, L. & Muştu, E. (2013). Öğretmen adaylarının beden eğitimi öğretim stillerini kullanım düzeyleri ile stillere ilişkin değer algılarının incelenmesi[Examination of pre-service teachers' level of use of physical education teaching styles and their value perceptions]. *Pamukkale Journal of Sports Sciences*, 4(2),112-124.
- Sönmez, B. (2016). *Düşünme eğitimi dersinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*[The effect of thinking training course on the critical and creative

thinking skills of 6th grade students](Unpublished Doctoral Thesis).Anadolu University Institute of Educational Sciences, Eskisehir.

- Tümkiye, S. & Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo demografik özellikler açısından incelenmesi. [Examination of university students' critical thinking tendencies in terms of socio-demographic characteristics].*Çukurova University Journal of Social Sciences Institute*, 17(2), 387-402.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi*[Examination of primary school I. and II. grade teachers' perceptions of the teaching profession according to their teaching style preferences](Unpublished Doctoral Thesis).Marmara University Institute of Educational Sciences, Istanbul.
- Üredi, L. & Üredi, İ. (2007). Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları.[Primary School Teachers' Perceptions of Teaching Profession as a Predictor of Preferred Teaching Styles.]. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 3(2),133-144.
- Üredi, L. & Güven, Y. (2007). İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi[Examination of primary school 1st and 2nd grade teachers' perceptions of the teaching profession according to their teaching style preferences]. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 26(26),163-179.
- Üredi, L. (2011). İlköğretim öğretmenlerin öğretim stili tercihleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişki[The relationship between primary school teachers' teaching style preferences and their demographic characteristics]. *Education Sciences*, 6(1),1129-1141.
- Wu Suen, L. J., Huang, H. M., & Lee, H. H. (2014). A comparison of convenience sampling and purposive sampling. *The Journal of Nursing*, 61(3),105-111.
- Vural, R. A. & Kutlu O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması[Critical thinking: Analysis of measurement tools and a reliability study]. *Journal of the Social Sciences Institute*, 13(2),189-200.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı) [Qualitative research methods in the social sciences (6th Edition)]. Ankara:Seçkin Publishing.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Eğitim öğretim ortamını şekillendiren en önemli unsurlarından birinin öğretmenler olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin sahip olduğu öğretim stillerinin, öğrenme öğretme süreci ile öğrenciler üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sınıf içerisinde öğretmenlik mesleği icra edilirken öğrenme öğretme sürecinin başarılı olabilmesi için öğretim stilleri dikkate alınması gereken bir unsurdur (Maden, 2012). Araştırmanın amacını; sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik öğretim stillerini bazı değişkenlere göre incelemek oluşturmaktadır. Yani sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik öğretim stilleri; cinsiyet, öğrenim durumları, mesleki kıdemleri ve medeni durumlarına göre incelemek araştırmanın amacını oluşturmuştur. Bu amaca bağlı olarak, araştırmanın problemini; sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik öğretim stilleri ne düzeydedir? sorusu oluşturmuştur. Bu probleme bağlı olarak araştırmada;

1. Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik öğretim stilleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik öğretim stilleri öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik öğretim stilleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik öğretim stilleri medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada genel tarama modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda öğeden oluşan bir evrende genel bir yargıya varmak ya da var olduğu şekliyle mevcut durumu ortaya koymak için evrenin tamamının veya evrenin küçük bir grubunun bir

örneklem üzerinden yapıldığı bir modeldir (Karasar, 2009). Betimsel tarama modelleri nesnelere, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini betimlemek için kullanılmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu araştırmada da Sınıf Öğretmenlerinin Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öğretim Stilleri çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. İzmir ili merkez ilçelerinde toplam 5653 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini ölçme aracının uygulandığı gün okulda bulunan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 307 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini seçilirken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmaya hız ve pratiklik katan nispeten daha az maliyetli bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Uygun örnekleme yönteminde örneklem büyüklüğü arttıkça istatistiksel güç de artmaktadır (Wu Suen, Huang ve Lee, 2014); bu nedenle, istatistiksel sonucu güçlendirmek için örnekleme girecek kişi sayısı artırılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin 229'u (%74.6) kadın, 78'i (%25.4) erkektir. Yine örneklemini oluşturan öğretmenlerin, 36'sı (%11.7) Önlisans mezunu, 247'si (%80.5) Lisans mezunu ve 24'ü (%7.8) Yüksek lisans mezunudur. Bu öğretmenlerin 26'sı (%8.5) 1-10 yıl kıdeme; 94'ü (%30.6) 11-20 yıl kıdeme ve 187'si (%60.9) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 68'i (%22,1) bekâr ve 239'u (%77.9) evlidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada; öğretmenlerin kişisel bilgileri için, "Kişisel Bilgi Formu" ve öğretmenlerin düşünme becerileri öğretime yönelik öğretme stillerini belirlemek için, Grasha(1996) tarafından geliştirilen ve Aktan (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Düşünme Becerileri Öğretime Yönelik Öğretim Stilleri Ölçeği (DBÖS-Ö)" kullanılmıştır. Öğretmenlerin düşünme becerileri öğretime yönelik öğretme stilleri ölçeği; Uzman Öğretim Stili, Otorite Öğretim Stili, Kişisel Öğretim Stili, Kolaylaştırıcı Öğretim Stili ve Temsilci Öğretim Stili gibi alt boyutlardan oluşmaktadır. İlgili ölçek; Uzman Öğretim Stili boyutunda 8, Otorite Öğretim Stili boyutunda 8, Kişisel Öğretim Stili boyutunda 8, Kolaylaştırıcı Öğretim Stili boyutunda 8 ve Temsilci Öğretim Stili boyutunda 8 olmak üzere 40 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda ölçek geneli ve tüm alt boyutlarda; öğretmenlerin tüm öğretme stillerine yüksek düzeyde sahip oldukları, en az ‘Otorite Öğretim Stilini’, en çok ise Kolaylaştırıcı Öğretim Stilini benimsemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Üredi (2006)’nin araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Diğer taraftan Maden (2012) ve Arpacı (2013)’nin araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Çünkü söz konusu araştırmalarda da Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin bazı öğretme stillerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik öğretme stillerinde; cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı, Kolaylaştırıcı Öğretim Stili alt boyutunda erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre düşünme becerilerinin öğretiminde daha kolaylaştırıcı öğretme stiline sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Üredi (2006)’nin araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Diğer taraftan Maden (2012) ve Arpacı (2013)’nin araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Çünkü söz konusu araştırmalarda da Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öğretme stillerinin anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara karşın Dinçer, Saracaloğlu, Aldan Karademir ve Dedeşali, (2017) araştırmalarında öğretme stilinde, kadınlar öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin düşünme becerileri öğretime yönelik öğretme stilleri öğrenim durumlarına göre ise anlamlı farklılık Uzman Öğretim Stili, Otorite Öğretim Stili, Kişisel Öğretim Stili, Kolaylaştırıcı Öğretim Stili ve Temsilci Öğretim Stili boyutlarında; Önlisans mezunu öğretmenler, Lisans ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek öğretme stiline sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bu sonuç Üredi (2006)’nin araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Çünkü Üredi (2006)’nin araştırmasında da mezun olunan okul türü öğretmenlerin düşünme becerileri öğretim stillerinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Sınıf öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik öğretme stilleri mesleki kıdemlerine göre; ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Üredi (2006) ve Arpacı (2013)’nin araştırma sonuçları ile örtüşmekte iken Dinçer, Saracaloğlu, Aldan Karademir ve Dedeşali, (2017)’nin araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Çünkü bu araştırmalarda 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Son olarak sınıf öğretmenlerin düşünme becerilerinin öğretime yönelik öğretme stilleri medeni durumlarına göre; ölçek geneli ve alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir

Öneriler

1. Bu araştırma sadece sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Yeni yapılacak araştırmalar, daha kapsamlı ve bütün branş öğretmenlerini içine alan örneklerle yapılabilir ve öğretmenlerin düşünme becerileri öğretiminde kullandıkları öğretim stilleri belirlenip bunların geliştirilmesi ile ilgili uygulamalar yapılabilir.
2. Benzer araştırmalar öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adayları ile yapılmalı, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde programlara düşünme becerilerinin eğitimi ve bu becerileri nasıl öğrenecekleri ve öğretecekleri ile ilgili eğitimler ve dersler verilebilir.
3. Aynı şekilde eğitim öğretim görevini yapmakta olan öğretmenlere düşünme becerileri ve bu becerilerin öğretime ilişkin hizmet içi eğitimler programları hazırlanabilir ve konferanslar verilebilir. Bu eğitim ve konferanslarla öğretmenlere öğretim stillerinin, düşünme becerilerinin geliştirilmesindeki önemi, katkısı ve etkisi ile ilgili bilgiler verilmelidir.
4. Benzer araştırmalar farklı değişkenlere göre tüm branş öğretmenlerini kapsayacak şekilde ve farklı yöntemlerle yapılabilir. Yine öğretmenlere hizmet içi ve hizmet öncesi düşünme becerilerinin nasıl geliştirilebileceğine dair bilgi, beceri ve deneyimler kazandıracak programlar hazırlanabilir ve bu programlar uygulanarak etkilerinin araştırılması önerilebilir.

ETİK BEYAN: "*Investigation Of Teaching Styles Of Primary School Teachers For Teaching Thinking Skills According To Some Variables*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik araştırmalar Etik Kurulu'ndan 01/12/2021 tarih ve GO 2021/416 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederiz.

THE EFFECT OF DIRECT AND INDIRECT CORRECTIVE FEEDBACK TYPES ON L2 WRITING ACHIEVEMENT AND EFL LEARNERS' VIEWS ON THESE FEEDBACK TYPES

DOĞRUDAN VE DOLAYLI DÜZELTİCİ GERİ BİLDİRİM TÜRLERİNİN İNGİLİZCE YAZMA BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ VE ÖĞRENCİLERİN BU GERİ BİLDİRİM TÜRLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Hüsnü GÜMÜŞ¹

Başvuru Tarihi: 07.04.2022 Yayına Kabul Tarihi: 05.04.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1099551

(Araştırma Makalesi)

Abstract: The present study was conducted to investigate the effect of direct and indirect corrective feedback types on a group of EFL learners' writing achievement. It also aimed at investigating their views on these feedback types. The participants of the present study included 40 preparatory school students studying English at a state university in Turkey. The writing instructor, also the researcher of the current study, provided the participants with both direct and indirect corrective written feedback types which were investigated in this study. The study adopted a pretest - posttest design to measure the effects of direct and indirect CF types. The overall findings of the current study revealed that the participants who were provided with direct corrective feedback attained higher test scores compared to the indirect corrective feedback group participants. The participants also mentioned a number of benefits for the feedback types they received during their writing courses.

Key Words: *corrective feedback, writing, direct feedback, indirect feedback*

Özet: Bu çalışma, doğrudan ve dolaylı düzeltici geri bildirim türlerinin İngilizce öğrenmekte olan bir grup öğrencinin ikinci dilde yazma başarısına etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak, bu öğrencilerin aldıkları farklı geri bildirim türüyle ilgili görüşleri de araştırılmıştır. Bu çalışma, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde hazırlık programında İngilizce öğrenen 40 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Yazma derslerini veren eğitmen, katılımcılara yazma dersleri esnasında doğrudan ve dolaylı düzeltici geri bildirim türleri vermiştir. Bu iki farklı düzeltici geri bildirim türünün katılımcıların yazma başarısına etkisini kıyaslamak için, Öntest-Sontest araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda, doğrudan düzeltici geri bildirim alan öğrencilerin yazma dersindeki testlerden daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Katılımcılar ayrıca aldıkları dönüt türlerinin yazma dersi için çeşitli faydalar sağladığından bahsetmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: *düzeltilici geri bildirim, yazma, doğrudan geri bildirim, dolaylı geri bildirim*

Introduction

Writing is considered an essential but challenging skill for learners to master. It is highly important for learners to convey their ideas and thoughts in today's communication era. However, it can be difficult to create a well-organized written text as a great number of scholars have claimed before. A written work of a second language (L2) learner is expected to be cohesive, logical, and properly structured in addition to comprising a sufficient range of vocabulary and efficient use of mechanics (Hall, 1988; Jacobs, 1981). Therefore, writing is viewed as a complex cognitive process in which

¹ English Language Instructor, Pamukkale University, School of Foreign Languages, Denizli, Turkey, E-mail: husnug@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4055-8805

learners have to manage different variables which might stem from particular interest of the writer as well as their different psychological, cognitive and linguistic phenomena (Dar & Khan, 2015; Haider, 2012). Considering these issues, many students naturally have problems to reflect their ideas and feelings in written form. Throughout the writing process, these students are likely to produce texts that contain different types of errors related to grammar and rhetoric.

One of the most common ways to deal with learners' errors is to provide them with corrective feedback (CF) (Ferris, 1997). Over the past decades, several scholars and researchers have been conducting studies to investigate the effects of CF on students' errors and explore students' views toward certain CF types. Regarding this issue, there are two main opposing views that were attributed to Truscott (1996) and Ferris (1997). According to Truscott (1996), CF in L2 learning is ineffective and it can even cause harm for learners let alone helping them. Therefore, it should be abandoned. Contrary to this claim, Ferris (1997) stated that CF is essential for L2 learners in that it serves as aid and enable them to produce more accurate texts in the target language. The debate regarding the role of CF still persists since little attention has been given to the effectiveness of CF in the long term, and studies have produced contradictory results (Ferris, 2004). Another popular issue concerning CF is whether explicit or implicit types of CF are more beneficial for learners. Russell and Spada (2016) categorized CF considering the factors that might have an impact on the efficiency of CF. One of these factors is whether CF is provided in an explicit or implicit way (i.e. direct or indirect way). The main difference between these two CF types is: "While indirect corrective feedback only consists of an indication of an error (i.e. by underlining the error or providing an error code), direct error correction identifies both the error and the target form" (Van Beuningen, 2008, p. 282). The impact of these two feedback types on L2 learners' writing skill and learners' views and expectations regarding these CF types need to be investigated (Schulz, 1996). However, very few studies in Turkey have investigated the effect of direct and indirect CF types on L2 learners' writing skill as well as exploring learners' views and expectations regarding these feedback types. In Turkey, it is widely observed that writing, which is regarded as a productive skill, is usually ignored in course books in schools (Kizildag,2009). Although certain course books include writing sections, most teachers tend to skip these and mostly focus on grammar, reading and vocabulary teaching since major exams in Turkey include questions related to these areas. In addition, most teachers seem to complain about their workload and thus ignore teaching writing since writing is a process-oriented skill and require a lot of time, effort and feedback sessions

(Baker,2014). As a result, teachers may not be aware of how to provide appropriate feedback in their writing classes when necessary. Considering these issues, this study will provide greater insights into the impact of direct and indirect CF on L2 learners' writing achievement and fill the gap in the literature by exploring the views and expectations of L2 learners regarding these feedback types.

Literature Review

Language teachers tend to provide their students with various types of corrective feedback to deal with their errors in accordance with the levels and needs of their students. There have been many studies conducted regarding corrective feedback (CF), and these studies mostly investigated the effect of direct CF and indirect CF (Ferris & Hedgcock, 1998 Chandler,2003; Ellis, 2009). The sections below include both theoretical background for the present study and introduce several empirical studies that were conducted on the two types of CF. According to Bitchner et al. (2005) direct or explicit CF aims to highlight the error as well as providing the correct form for the learner. Russell and Spada (2006) defines explicit or direct CF as indication and description of various errors produced by learners in order that they can use the language more accurately. In addition, Bitchener (2008) maintained that direct CF could be delivered by omitting a word or phrase that is considered unnecessary, or by providing the correct forms of the errors. On the other hand, an implicit or indirect CF indicates that learners have produced some incorrect forms, and they need to deal with these errors on their own. In other words, while direct CF puts the responsibility on teachers to demonstrate the correct forms or structures, indirect CF makes learners deal with the errors drawn to their attention by themselves. Bitchener and Knoch (2008) have maintained that such practice of learners is likely to foster a more profound engagement in the language processing, which results in guided learning and problem solving. Therefore, learners might experience a long-term acquisition in the target language.

There have been many studies conducted to investigate the effects of direct and indirect CF types on learners' errors. In his study, Lalande (1982) included two different methods of CF in the writing lesson of intermediate level college students studying German. In the first method, the teacher was expected to correct all of the learners' errors while in the other one one the teacher only highlighted the errors by certain codes. In this way, learners had to find the correct forms on their own. The findings of the study revealed that the learners who were given indirect CF had fewer errors at the

end of the term. In another study, Chandler (2003) also tried to find out whether it is better for teachers to demonstrate the correct forms of learners' errors or merely indicate these errors and leave the correction to the learners. The study found that direct correction contributed more to the learners' writing performance in follow-up revision sessions than the other feedback types. In addition, the participating students stated that receiving direct CF was the most practical and beneficial way for them since they were able to resolve their errors in a short time. In a study regarding CF types in Turkish context, Erel and Bulut (2007) investigated the effects of feedback on students' performances in EFL writing courses. In their study, they focused on directly and indirectly coded feedback types. The participants of the study were placed in two different groups. The study revealed that the participants who received indirect feedback made fewer errors when the first phase of the treatment ended although the difference observed was not significant between the two groups. At the end of the remaining two periods, however, the significance level increased in favor of the indirect group. Regarding the CF issue, Liu (2008) conducted a study with university ESL students to investigate the efficiency of direct and indirect CF. At the end of the study, Liu found that the number of the errors produced by participants in the direct feedback group were lower than the participants in the indirect feedback group in their immediate revision papers. In another study, Binglan and Jia (2010) tried to find out whether direct CF together with error description would have a positive impact on the writing accuracy of learners in the long term. The study, which was conducted with 44 second year Chinese EFL university students, revealed that the students attained a remarkable success in their writing classes when they received direct CF accompanied with error description. At the end of their descriptive study in Turkish context, Bozkurt and Çamlıbel Acar (2017) revealed that direct CF was the most favored type of feedback by undergraduate students. These students claimed that they benefited from teacher feedback more effectively when it is provided in an explicit manner. In a more recent study, Suzuki et al. (2019) investigated whether the explicitness of CF and certain structures in the target language have an interactional effect on the writing accuracy of learners' revision and their follow-up pieces of writing. The study, which included 88 Japanese university students, found that there was a significant effect of the explicitness of CF on students' revisions for the use of past perfect tense, but not on follow-up pieces of writing. Therefore, it could be suggested that the efficiency of CF does not merely depend on its degree of explicitness, and there could be other factors affecting the writing performances of learners. In another Turkish context, Berkant, Derer and Derer (2020)

conducted a study to find out the effects of different types of written CF on students' texting mistakes in English lessons. The study, which was conducted with 27 students in a secondary school, revealed that as far as the quantitative data are concerned, underlined feedback turned out to be the most effective one. However, the qualitative data indicated that the coded error correction accompanied with explanation is the most effective type. Uzun and Köksal (2020) tried to find out whether direct or indirect written CF was more effective for writing errors. The participants were 28 students studying English at the preparatory school of a state university in Turkey. The findings of the study revealed that the participants benefited from both types of written corrective feedback. However, indirect feedback turned out to be more appropriate for in-class practices as it also required direct feedback for final drafts. Lastly, Mafulah and Basthomi (2021) investigated whether direct or indirect CF has a more beneficial effect on a group of Indonesian EFL learners' writing quality. The study revealed that providing direct CF helped learners produce more accurate writings.

It is a well-known fact that there are individual differences and different expectations of learners in an EFL classroom. As CF plays a crucial role for the improvement of learners in writing classes, language teachers need to be aware of different types of CF types and their effects on their learners' writing achievement. Therefore, this study aims to reveal the effect of direct and indirect CF on the writing achievement a group of EFL learners studying at the preparatory program of a public university in Turkey. In addition, the study will explore the views and expectations of these learners regarding these feedback types. The study addresses the following research questions.

1. Is there a difference between the effectiveness of direct corrective feedback and indirect corrective feedback methods in the writing achievement of the participants?
 - 1a. Is there a statistically significant difference in the participants' test scores after receiving direct corrective feedback and indirect corrective feedback?
2. What are the participants' views and opinions on the implementation and effectiveness of direct and indirect corrective feedback?
 - 2a. What benefits are mentioned by the participants regarding the corrective feedback types that they received during their writing courses?

Method

Research Design

The present study employed a mixed-method sequential research design. The quantitative part involved a pretest, a treatment stage where different types of corrective feedback were provided, and a posttest while the qualitative part consisted of written semi-structured interviews. The aim of this study was to investigate the effect of direct and indirect CF on the writing achievement a group of EFL learners studying at the preparatory program of a state university in Turkey. In addition, the study will explore the views and expectations of these learners regarding these feedback types.

Participants

For the present study, 40 preparatory school students studying English at a public university were chosen as participants. These students were placed in two different B1 level classes based on their placement test results. There were 21 students in the experimental group who received direct corrective feedback while the control group who received indirect corrective feedback included 19 students. These participants were selected for the current study due to their availability to the researcher. In other words, convenience sampling method was adopted since this selection method is “easy, affordable and the subjects ... readily available” to the researcher. (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016, p. 2).

Data Collection

For the present study, the data were collected through a number of instruments. First, a researcher-made writing test (See Appendix 1) was given as a pretest at the beginning of the term so that the existing knowledge of the participants’ regarding paragraph writing could be determined. The content of the pretest was determined based on the syllabus of the participants, and another colleague who holds a PhD degree in the field also checked the content of the pretest. By doing so, the intelligibility and clarity of the pretest was ensured. After the treatments, a posttest (See Appendix 2) was given to both groups to measure the effectiveness of each feedback type on the writing achievement of the participants. The posttest was an equivalent of the pretest in terms of content (i.e. paragraph writing). In fact, the same pretest was applied as the posttest with minor

modifications (i.e. different topics from the pretest). The same procedures regarding the content and intelligibility were carried out for the posttest as well. As the last step, written semi-structured interviews were conducted with 14 of the participants (i.e. seven participants from each group) to explore their views on direct and indirect corrective feedback types.

Treatment Procedure

The treatment process lasted eight weeks (i.e. one module), and the participants of the current study had 5 hours of writing classes each week during which they were supposed to produce four different paragraph types. The participants of the study stated that they had never had a systematic paragraph writing course in their previous school lives. Keeping this in mind, a researcher-made writing test was administered as a pretest at the beginning of the module so that the existing knowledge of the participants' regarding paragraph writing could be determined. During the module, the participants had weekly assignments, and they were expected to revise their papers utilizing certain types of CF given by their writing instructors. The module started on the 21st of February, and in the first week, general information on how to write a well-organized paragraph was given to the participants. In addition, key issues like topic sentence, supporting sentences and concluding sentence were explained. In the second week, the participants learned how to write an opinion paragraph. Naturally, the participants had difficulty in writing a well-organized paragraph, and made different types of mistakes. Therefore, the writing instructor, also the author of the current study, provided the participants with the predetermined corrective feedback types (See Appendix 3) which were investigated in this study. The instructor provided direct corrective feedback in the experimental group. In other words, when the participants made a mistake, the instructor provided the correct form for them. On the other hand, the participants in the control group received indirect feedback types for their errors throughout their writing lessons. The instructor employed two types of indirect feedback types, which are underlining and describing the error and underlining the error only. As the module continued, the participants learned how to write different types of paragraph. During the third and fourth week, the participants learned how to write a compare and contrast paragraph. Then they had an exam week. During the sixth and seventh week, the participants learned how to write a cause and effect paragraph. The participants were asked to make revisions on their weekly assignments and keep all the drafts in a portfolio. At the end of the treatment, the instructor collected and assessed the participants' portfolios, which were then graded by the teacher

as a scoring procedure of the institution. As for the current study, a posttest was given to both groups to measure the effectiveness of each feedback type on the writing achievement of the participants. Both the pretest and posttest scores of the participants were determined based on a rubric (See Appendix 4) developed by Hughes (2013). To increase the reliability of the scoring, a colleague who holds a PhD degree in the field also marked two thirds of papers as suggested by Creswell (2007).

Data Analysis

The current study adopted a pretest - posttest design to measure the effects of direct and indirect CF types. The pretest and posttest data were statistically analyzed by means of SPSS 17.0 to find out the effect of the two types of CF. First, a pretest was administered to determine the participants' knowledge of how to write a well-organized paragraph. Since the study included less than 50 participants, the p values of Shapiro-Wilk tests were checked. As the p values were bigger than 0.05, it was decided that there was a normal distribution in the data. Therefore, an independent samples t-test was employed to determine whether there was a significant difference between the pretest scores of the two groups. Furthermore, a paired-samples t-test was applied to see whether there was a difference between the mean scores of the participants in the direct CF group on the pretest and posttest to reveal the effectiveness of the procedure. Likewise, another paired-samples t-test was conducted to find out the effectiveness of indirect CF on the participants. Next, the between group comparisons of the posttest scores were conducted by means of independent samples t-test to reveal whether a significant difference is observed between the mean scores of the participants in both groups. In this way, it would be possible to find out which CF type was more effective for the participant's progress in writing end of the treatment process. As the last step, semi-structured interviews were conducted with 14 of the participants to get more in-depth data regarding the effectiveness of both CF types as well as gathering the views of the participants on these CF types. The interviews, which were conducted in Turkish, were translated into English by the researcher and cross-checked with the help of another colleague. The data, which was transcribed, was subjected to content analysis through pattern- coding process (Miles & Huberman, 1994) so that the recurrent themes could be identified. Following the coding process, the similar codes were grouped under the same category while redundant or overlapping codes were excluded.

In order to increase the reliability of the analysis of the qualitative data, a colleague who holds a PhD degree in the field also analyzed a quarter of the data as suggested by Creswell (2007).

Results

R.Q.1: Is there a difference between the effectiveness of direct corrective feedback and indirect corrective feedback methods in the writing achievement of the participants?

To answer the first research question, several t-tests were conducted. Firstly, the results of the pretest scores showed that the difference between the two groups were not significant ($t(0.44)$, $p=0.66$) prior to the treatment (see Table 1). The mean scores of both groups also indicate that the existing knowledge of both groups didn't differ significantly in terms of paragraph writing skills.

Table 1

Results of the Independent Samples T-test for the Pretest Scores

		N	Mean	S	df	t	p
Pretest	Control Group	19	64.3	7.18	38	.44	.66
Scores	Experimental Group	21	65.3	7.31			

Next, a paired-samples t-test was carried out to compare the mean scores of the participants in each group on the pretest and posttest to reveal the effectiveness of each corrective feedback type. Table 2 and Table 3 below demonstrate the descriptive statistics and the results of paired samples t-test for the indirect corrective feedback (i.e., control) group.

Table 2

Paired Samples Statistics for the Control Group

	N	Mean	S	S.E
Pair I				
Pretest	19	64.3	7.1	1.64
Post-test	19	69.8	6.5	1.49

Table 3

Paired-Samples T-test Results for the Control Group Paired Differences

	Mean	S	S.E	t	df	sig(2-tailed)
Pair I Pretest-Posttest	-5.5	1.64	.37	-14.6	18	.000

Table 2 indicates that the mean score of the post-test (69.8) is higher than the one obtained on the pre-test (64.3). In addition, Table 3 indicates that there is a significant difference between the scores obtained from the pretest and posttest ($p=.00$). Hence, it can be concluded that providing indirect feedback has a significant effect on the participants' writing achievement.

Another paired-samples t-test was run to find out the effects of direct corrective feedback on the participants' writing achievement. Table 4 and Table 5 show the descriptive statistics and the results of paired samples t-test for direct corrective feedback (i.e., experimental) group.

Table 4

Paired Samples Statistics for the Experimental Group

	N	Mean	S	S.E
Pair I				
Pretest	21	65.3	7.3	1.59
Posttest	21	74.5	7.1	1.55

Table 5

Paired-Samples T-test Results for the Experimental Group Paired Differences

	Mean	S	S.E	t	df	sig(2-tailed)
Pair I Pretest-Posttest	-9.1	3.7	.81	-11.3	20	.000

Table 4 indicates that the mean score on the post-test (74.5) is much higher than the one obtained on the pre-test (65.3). Furthermore, Table 5 shows that there is a significant difference between the

scores obtained from the pretest and posttest ($p=.00$). Considering these statistics, it can be concluded that providing direct corrective feedback has also a significant effect on the participants' learning of target forms. Overall, it could be stated that that even though both groups made progress after receiving certain corrective feedback types, the participants who were provided direct corrective feedback attained higher exam scores compared to the participants who received indirect corrective feedback.

R.Q.1a: Is there a statistically significant difference in the participants' test scores as a result of receiving direct corrective feedback and indirect corrective feedback?

To answer the research question stated above, comparisons of the post-test scores between groups were conducted based on independent samples t-test to find out if these two groups differed significantly in terms of their posttest scores. Table 6 and Table 7 shows the descriptive statistics and the results of paired samples t-test for both groups.

Table 6

Independent Samples T-test Statistics for Both Groups

		N	Mean	S	SE
Post-test	Control Group	19	69.8	6.5	1.4
Scores	Experimental Group	21	74.5	7.1	1.5

Table 7

Independent samples t-test statistics for posttest scores

Levene's Test for Equality of Variances						
	F	Sig	t	df	sig(2-tailed)	Mean D.
Score	.608	.440	2.1	38	.037	-4.6
Equal variances						
Assumed						

As Table 6 indicates, the obtained mean score belonging to the experimental group (i.e. direct feedback group) (M=74.5) is higher than that of control group (i.e. indirect feedback group) (M=69.8). Furthermore, Table 7 shows that there is a significant difference between the posttest scores of the two groups ($p=.037$). Hence, it could be stated that providing direct corrective feedback contributed more to the participants' writing achievement compared to indirect corrective feedback.

Findings from Interview

R.Q. 2. What are the participants' views and opinions on the implementation and effectiveness of direct and indirect corrective feedback?

In order to answer the research question stated above, semi-structured interviews were conducted with 14 of the participants (i.e. 7 participants from each group). The interview questions listed below were formed the basis of the last research question of this study:

- 1- Do you think receiving corrective feedback from your teacher is necessary? Explain in detail, please.
- 2- What types of feedback did you receive from your teacher during your writing courses?
- 3- Do you think these feedback types were useful for you? Did you notice any improvement in your writing skill as a result of receiving these feedback types? Explain in detail, please.

The interviews were conducted in Turkish, and thus they were translated into English by the researcher. A content analysis was conducted by the researcher together with another rater to reach more reliable results. The themes gathered as a result of the content analysis are shown below in Table 8.

Table 8

Emerging Themes about Corrective Feedback Types

Participants	Themes
P1, P2, P3, P4, P6,	Facilitating Factors
P1, P3, P4, P5,P7	Saving Time
P8,P9,P11,P14	Opportunity for Self-Correction

Theme 1: *Facilitating Factors*

The participants who received direct correction stated that this type of feedback helps them deal with their errors efficiently, and thus facilitate their learning. Regarding this issue, P1 said, *“I liked receiving direct corrective feedback. These corrections were made me realize my mistakes easily. I made fewer errors as the time passed.”* In addition, P3 said *“I want my teacher to correct my mistake. I am learning more easily in this way.”* Finally, P6 said *“When my teacher corrects my mistakes, I feel that I am still learning and making progress thanks to these corrections.”*

Theme 2: *Saving Time*

The participants who were provided direct corrective feedback also mentioned that this type of feedback has an immediate effect and thus saves time. Related to this issue, P4 said *“My favorite feedback type is direct correction. I noticed my errors quickly.”* Furthermore, P7 said *“I sometimes waste a lot of time while trying to realize my errors on my own. This makes me feel frustrated.”*

Theme 3: *Opportunity for Self-Correction*

On the other hand, the participants who received indirect corrective feedback stated that this feedback type gave them a chance to deal with their errors on their own, which created an opportunity for self-correction. For instance, P9 said *“I only want to see my errors underlined. I want to do some search on them or discuss these errors with my classmates. In this way, I feel I learn from my mistakes.”* In parallel with this claim, P11 said, *“Underlining and describing the error is my favorite feedback type. When my teacher underlines my errors and explains them to me, I put effort to correct the errors myself. I think this creates more permanent learning.”* Lastly,

P14 said *“If my teacher only underlines my errors, I generally feel puzzled. I would like to see some descriptions or comments related to my errors.”*

Discussion and Conclusion

The overall findings of the current study revealed that the participants who were provided with direct corrective feedback attained higher test scores compared to the participants in indirect CF group. A number of previous studies obtained similar results (Chandler, 2003; Liu, 2008, Binglan & Jia, 2010; Suzuki,2019). Chandler (2013) found that direct correction contributed more to the learners’ writing performance in follow-up revision sessions than the other feedback types within a short period of time. Similarly, the participants of the current study reported that receiving direct corrective types facilitated their writing processes and saved time for them. Furthermore, Liu (2008) revealed that receiving direct correction enabled learners to produce fewer errors in their immediate revisions while Binglan and Jia (2010) found that direct CF together with error description had a positive impact on the writing accuracy of learners in the long term. Lastly, in their descriptive study, Bozkurt and Çamlıbel Acar (2017) found that direct CF was preferred more by undergraduate students in Turkey. Similarly, Mafulah and Basthomi (2021) conducted a study with a group of Indonesian EFL on their writing quality and revealed that providing direct CF proved to be more effective for the participants.

On the other hand, there were some studies which produced contrasting findings and claimed that indirect CF is superior to direct CF. Lalande (1982) included two different methods of CF in the writing lesson of intermediate level college students studying German. At the end of the study, it was found that indirect CF was more effective for the students to deal with their errors. Likewise, Erel and Bulut (2007) conducted a study in Turkish context and focused on directly and indirectly coded feedback types. At the end of the study, they found that the participants who received indirect feedback made fewer errors when the first phase of the treatment ended. In fact, the significance level increased in favor of the indirect group at the end of the remaining two periods. Lastly, Berkant, Derer and Derer (2020) found that, based on their quantitative data, the most effective type of feedback is the underlined feedback while the qualitative findings indicated that the coded error correction accompanied with explanation is the most effective type. Similarly, Uzun and Köksal (2020) tried to find out whether direct or indirect written CF was more effective for writing errors. The findings of the study revealed that the participants benefited from both types of written

corrective feedback while indirect feedback turned out to be more appropriate for in-class practices as it required direct feedback for final drafts.

As mentioned above, there have been several studies conducted to find out the effectiveness of various corrective feedback types. Some of these studies concluded that direct corrective feedback is more beneficial for learners while others found that providing indirect corrective feedback for learners yield better results. These contradictory results indicate that some other factors might play a role in the effectiveness of corrective feedback types. The participants, error types, length of the study, or duration of the study might all affect the outcome of these studies. To conclude, it can be stated that research findings have not been conclusive concerning the efficiency of corrective feedback types.

The findings of the current study could have certain pedagogical implications for language teachers in Turkey. It can be suggested that providing corrective feedback is crucial in helping students deal with their errors whether it is done in a direct or indirect manner. In Turkey, students are observed to be dependent on their teachers for the explanation and correction of the errors on their papers. It is observed that teachers tend to employ direct feedback more because most students have a low proficiency level of English and thus providing indirect feedback might leave unresolved issues for such learners in terms of their corrections. In addition, most teachers have a great amount of workload and providing direct feedback saves time for them. As for students, they also seem to favor direct feedback more since it has a more explicit nature and easy to comprehend. When they receive direct corrective feedback, they feel more secure concerning their corrections. However, some autonomous students who have a relatively high level of English proficiency might prefer indirect CF types. Therefore, language teachers need to explore the feedback preferences of their students and provide corrective feedback accordingly. They could do also observe the progress of their students in the writing lessons and might adjust their feedback implementation when necessary. Otherwise, students might not be able to benefit from the feedback practices at a desired level.

Lastly, it is necessary to mention the limitations of the current study. The first limitation could be the sample size since only 40 students participated in the study. Hence, it would be to wrong to generalize the findings to all English language learners. Another limitation could be the duration of the treatment. 8 weeks may not be a sufficient time to obtain accurate results. Therefore, a longer

and more detailed study could yield different results. Finally, this study only focused on the immediate effects of certain feedback types. A further study could investigate the long-term effects of such feedback practices on students' achievement.

References

- Berkant, H., Derer, N. & Derer, O. (2020). The effects of different types of corrective feedback on students' texting mistakes. *English Language Teaching Educational Journal*, 3, 174-187.
- Baker, N. L. (2014). "Get it off my stack": Teachers' tools for grading papers. *Assessing Writing*, 19, 36-50.
- Binglan, Z., & Jia, C. (2010). The impact of teacher feedback on the long-term improvement in the accuracy of EFL student writing. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 33(2), 28–30.
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191-205.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12(3), 409-431.
- Bozkurt, S., & Çamlıbel Acar, Z. (2017). EFL students' reflections on explicit and implicit written corrective feedback. *The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS)*, 7, 98-102.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296.
- Dar, M. F., & Khan, I. (2015). Writing anxiety among public and private sectors Pakistani undergraduate university students. *Pakistan Journal of Gender Studies*, 10 (1), 121–136.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal* 1(1), 3-18.
- Erel, S., & Bulut, D. (2007). Error treatment in L2 writing: A comparative study of direct and indirect coded feedback in Turkish EFL context. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 397-415.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315–339.
- Ferris, D., & Hedgcock, J. S. (1998). *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Ferris, D. R. (2004). The “grammar correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? *Journal of Second Language Writing*, 13, 49–62.
- Haider, G. (2012). An insight into difficulties faced by Pakistani student writers: Implications for teaching of writing. *Journal of Educational and Social Research*, 2(3), 17–27.
- Hall, D. (1988). *Writing well*. Boston: Little, Brown and Company.
- Jacobs, & L, H. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach. English composition program*. Newbury House, Massachusetts.
- Kizildag, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 188–201. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/full text/EJ1052035.pdf>.
- Liu, Y. (2008). The effects of error feedback in second language writing. *Arizona Working Papers in SLAT*, 15, 65-79.
- Mafulah & Basthomi (2021). The effect of direct and indirect corrective feedback on students’ writing quality. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 624.
- Russel, J., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 language grammar. In J. M. Norris. & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 133-164). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Schulz, R. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Students’ and teachers’ views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29, 343-364.
- Suzuki, W., Nassaji, H., & Sato, K. (2019). The effects of feedback explicitness and type of target structure on accuracy in revision and new pieces of writing. *System*, 81, 135-145.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Van Beuningen, C., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners’ written accuracy. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 156, 279–296. <https://doi.org/10.2143/itl.156.0.2034439>.
- Uzun, K. & Köksal, H. (2020). Direct vs indirect written corrective feedback: *an action research*. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 169-182.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Yazma becerisi, öğrencilerin bir yazar olarak ilgi alanları, psikolojik, bilişsel ve dil olgularından kaynaklanabilen pek çok farklı değişkeni yönetmeleri gereken karmaşık bir bilişsel süreç olarak görülmektedir. Bu konular düşünüldüğünde, pek çok öğrenci doğal olarak duygu ve düşüncelerini yazılı olarak yansıtmakta zorluk yaşamaktadır. Yazma sürecinde, bu öğrenciler dil bilgisi ve etkili yazma ile ilgili farklı hatalar içeren yazılar üretebilmektedir. Öğrencilerin yaptığı bu tarz hatalarla baş etmenin en yaygın yollarından birisi onlara yazılı düzeltici geri bildirim sağlamaktır. Son yıllarda, pek çok uzman ve araştırmacı, yazılı düzeltici geri bildirim öğrencilerin hataları üzerindeki etkilerini araştırmak için çalışmalar yapmış ve öğrencilerin bu yazılı geri bildirim türlerine yönelik görüşlerini incelemiştir. Bu konuyla ilgili, uzmanlar genel olarak iki karşıt görüşü temsil eden araştırmacılar olarak ortaya çıkmışlardır. Bazılarına göre, düzeltici geri bildirim, yabancı dil öğrenmede faydasızdır ve hatta öğrenciler için zararlı olabilmektedir. Bu yüzden, öğrencilere düzeltici geri bildirim vermekten vazgeçilmelidir. Bu görüşün aksine, bazı uzmanlar düzeltici geri bildirim yabancı dil öğrencileri için önemli olduğunu ve bu öğrencilere yabancı dilde daha hatasız yazılar yazma konusunda yardımcı olduğunu belirtmektedir. Düzeltici geri bildirim yabancı dil öğrenmedeki rolü hala tartışılmaktadır ve yapılan çalışmalar geri bildirim uzun vadedeki etkileri konusunda çelişkili sonuçlar üretmiştir.

Amaç

Yukarıdaki bilgiler ışığında, bu çalışma doğrudan ve dolaylı düzeltici geri bildirim türlerinin, Türkiye’de bir devlet üniversitesinin hazırlık programında İngilizce öğrenen bir grup öğrencinin yazma başarısına etkisini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak, bu öğrencilerin aldıkları farklı geri bildirim türüyle ilgili görüşleri de araştırılmıştır. Çalışmanın araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir:

1. Doğrudan ve dolaylı düzeltici geri bildirim yöntemlerinin, katılımcıların yazma başarısı üzerindeki verimliliği açısından bir fark var mıdır?
 - 1a. Katılımcıların test puanlarında, doğrudan ve dolaylı düzeltici geri bildirim aldıktan sonra önemli bir fark oluşmuş mudur?

2. Katılımcıların, doğrudan ve dolaylı düzeltici geri bildirim yöntemlerinin uygulanması ve verimliliği hakkındaki fikir ve görüşleri nelerdir?

2a. Katılımcılar, yazma derslerinde aldıkları doğrudan ve dolaylı düzeltici geri bildirim türlerinin sağladığı yararlar konusunda neler söylemişlerdir?

Yöntem

Bu çalışmada karma yöntem araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel kısımda bir öntest, farklı düzeltici geri bildirim türlerinin yer aldığı uygulama aşaması ve bir sontest yer almaktadır. Nitel kısım ise, 14 katılımcı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden oluşmaktadır. Çalışmada, Türkiye’de bir devlet üniversitesinin hazırlık programında İngilizce eğitimi alan 40 katılımcı yer almıştır. Bu katılımcılar, sene başında uygulanan düzey belirleme sınavına girerek B1 seviyesinde eğitim almak üzere sınıflara yerleştirilmişlerdir. Doğrudan düzeltici geri bildirim türlerini alan deney grubunda 21 öğrenci yer alırken, dolaylı düzeltici geri bildirim türlerinden yararlanan kontrol grubu 19 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmanın uygulama aşaması sekiz hafta sürmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın genel sonuçları, doğrudan düzeltici geri bildirim alan katılımcıların dolaylı düzeltici geri bildirim alan katılımcılara göre daha yüksek test puanları aldığını ortaya çıkarmıştır. Daha önce gerçekleştirilen pek çok çalışma da benzer sonuçlar elde etmiştir. Yapılan bazı çalışmalar, doğrudan düzeltici geri bildirim türlerinin kısa vadede diğer düzeltici geri bildirim türlerine göre daha etkili olduğunu vurgularken, diğerleri doğrudan düzeltici geri bildirim türleri aldıklarında öğrencilerin yazılarında daha hatasız yazılar ürettiklerini belirtmiştir. Aynı şekilde, bazı diğer çalışmalar doğrudan düzeltici geri bildirim türlerinin, yapılan hataların açıklamasıyla birlikte verildiğinde uzun vadede öğrencilerin yazma başarısı üzerinde daha olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Son olarak, bu çalışmalar doğrudan düzeltici geri bildirim türlerinin öğrencilerin yazma kalitesi üzerinde daha olumlu bir etkisi olduğunu vurgulamıştır.

Yukarıda belirtilen bulguların aksine, daha önce gerçekleştirilen bazı çalışmalar farklı sonuçlar elde etmiş ve dolaylı düzeltici geri bildirim türünün doğrudan düzeltici geri bildirim türünden üstün olduğunu iddia etmiştir. Yapılan bir çalışmada, iki düzeltici geri bildirim türü incelenmiş ve dolaylı

düzeltilici geri bildirim türünün hatalarla baş etmede daha etkili olduğunu ortaya çıkarılmıştır. Aynı şekilde Türkiye’de yapılan bir çalışmada, dolaylı olarak kodlanan düzeltilici geri bildirim türlerinin öğrencilerin daha az hata yapmalarını sağladığı sonucuna varılmıştır. Bir diğer çalışma ise, yazma hatalarının giderilmesinde hangi tür düzeltilici geri bildirim türlerinin daha etkili olduğunu araştırmış ve sınıf içi yazma uygulamalarında dolaylı düzeltilici geri bildirim türünün daha uygun olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Yukarıda da bahsedildiği üzere, doğrudan ve dolaylı düzeltilici geri bildirim türlerini araştıran pek çok çalışma yapılmıştır. Bazı çalışmalar doğrudan düzeltilici geri bildirim türlerinin öğrenciler için daha yararlı olduğunu ileri sürerken, diğerleri dolaylı geri bildirim türlerinin daha olumlu sonuçlar sağladığını iddia etmiştir. Bu çelişkili sonuçlar düzeltilici geri bildirim türlerinin verimliliğinde bazı diğer faktörlerin de rol oynayabileceğini göstermektedir. Katılımcıların özellikleri, hata türleri, çalışmanın yeri ve süresi gibi değişkenler yukarıda bahsedilen çalışmaların farklı sonuçlara ulaşmasında etkili olmuş olabilir. Sonuç olarak, daha önce yapılan çalışmalar, doğrudan ve dolaylı düzeltilici geri bildirim türlerinin verimliliği konusunda farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Son olarak mevcut çalışma, Türkiye’deki yabancı dil öğrenen öğrenciler için yazma derslerinde düzeltilici geri bildirim almanın önemini ortaya koymuş ve öğrenciler için doğrudan düzeltilici geri bildirim türlerinin daha verimli olduğunu ortaya koymuştur. Aynı şekilde öğrencilerin de daha çok doğrudan düzeltilici geri bildirim türlerini tercih ettiği belirtilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin yabancı dil seviyesi, hata türü ve diğer bazı değişkenlere göre, yazma derslerinde öğrencilere sağlanan düzeltilici dönüt türlerinde esnek olunması gerektiği tavsiye edilmiştir.

ETİK BEYAN: “*Doğrudan ve Dolaylı Düzeltilici Geri Bildirim Türlerinin İngilizce Yazma Başarısı Üzerindeki Etkisi ve Öğrencilerin Bu Geri Bildirim Türleri Hakkındaki Görüşleri*” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 11.03.2022 tarih ve E-93803232-622.02-182045 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

Appendix 1

PRE-TEST

PART A: Complete the missing parts of the paragraph. (5 pts)

Online education

_____. The most important advantage of online education is it is easy and comfortable. For example, students don't have to leave their houses to get to school. Also, they don't need to get dressed for school. Secondly, _____. In other words, you can join the lesson no matter where you are. To give an example from my own life, I was in my village during the pandemic. Thanks to online education, I was able to join the lessons easily. In addition, it was possible to submit my assignments through email. Lastly, it is economical to study online. Students don't need to pay for transportation or food. Moreover, they can access to the course materials online. In short, _____.

PART B: Choose ONE of the topics below and write a paragraph. (20 pts)

- **Advantages of living in a big city**
- **Disadvantages of studying abroad**
- **Benefits of doing online shopping**

Appendix 2

POST-TEST

PART A: Complete the missing parts of the paragraph. (5 pts)

Effects of Smoking

_____. Most importantly, if people smoke too much, this leads to several health problems. For example, heavy smokers might suffer from diseases such as lung cancer, throat cancer or skin disorders. Secondly, heavy smokers spend too much money on cigarette, so they have financial problems. For instance, my uncle spends half of his salary on cigarette. As a result, he has a lot of arguments with his wife. Lastly, _____. Therefore, they might need professional help from a doctor. However, the treatment of an addiction is very difficult. To sum up, _____.

PART B: Choose ONE of the topics below and write a paragraph. (20 pts)

- **Advantages of staying at a dormitory**
- **Disadvantages of living in a small city**
- **Benefits of going to the gym**

Appendix 3

Corrective Feedback Types

A) Direct correction

There are several effect of pandemic on students. (Student)
effects √ (Teacher)

B) Only underlining and describing the error, but not correcting it.

First of all students suffer from stress. (Student)

1

1- “After transition signals, we use comma.” (Teacher)

C) Underlining the error only

According to a study which carried out in England, failure rate has increased by 40% in high schools during the pandemic. (Student)

The teacher only underlines the error here.

Appendix 4

Rubric for B1 LEVEL

CONTENT (40 Marks)

(33-40) VERY GOOD	Ideas expressed fully, covering all content elements with appropriate elaboration and minimal digression. Completely relevant to the assigned task. Interesting and informative
(26-32) GOOD	Ideas expressed covering all content elements with some elaboration . There may be some minor repetition or digression . Relevant to the task and require minimal effort to read. Informative and somewhat interesting.
(15-25) ADEQUATE	A simple account with little elaboration or with some repetition and digression from the task. One or two content elements may have been ignored. Content may have been covered, however, not very interesting, but monotonous .
(6-14) INADEQUATE	Not enough information . Student is jumping from one point to the other . Noticeable digression and irrelevance to the task. Requires considerable effort to follow.
(3-5) POOR	Totally irrelevant to the assigned task or information is too little to assess.

ORGANIZATION (20 Marks)

(16-20) VERY GOOD	Ideas clearly stated , supported by various examples, facts, or details . Well-organized and developed. Fully cohesive .
(11-15) GOOD	Main ideas stand out but loosely organized or somewhat supported by various examples, facts or details. Still cohesive.
(6-10) ADEQUATE	Only topic sentence and some factual information have been expressed. Limited support. Non-fluent. Lack of cohesion .
(3-5) INADEQUATE	Ideas confused or disconnected . No cohesion at all.
(0-2) POOR	Ideas do not communicate. No organization or not enough to assess.

VOCABULARY (20 Marks)

(16-20) VERY GOOD	Effective word choice and appropriate usage fully relevant to the task. A wide range of vocabulary has been used and even there may be idiomatic expressions.
(11-15) GOOD	Quite precise use of vocabulary but still occasional inappropriate usage without obscuring meaning.
(6-10) ADEQUATE	Adequate usage of vocabulary with some hesitation . Some repetitions and searching for a word. Students may not remember some words but replaces with the ones from L1.
(3-5) INADEQUATE	Vocabulary focused on basic objects , places, and common words. Frequent inappropriate usage of words.
(0-2) POOR	Not enough usage of vocabulary to assess.

ACCURACY (15 Marks)

(13-15) VERY GOOD	Good control and confident use of language including complex statements and range of structures. There may be few errors of agreement, tense, number, articles or prepositions.
(9-12) GOOD	Effective but simple constructions including minor problems in complex structures, a few errors of agreement, tense, number, articles or prepositions.
(5-8) ADEQUATE	Major problems in structure and sometimes require careful reading. Meaning is sometimes obscured . Several errors of agreement, tense, number, articles or prepositions.
(3-4) INADEQUATE	Difficult to follow due to frequent grammatical errors . Poor sentence construction or so much translation of syntax from L1
(0-2) POOR	No mastery of sentence structure or not enough information to assess.

MECHANICS (5 Marks)

(4-5) EXCELLENT TO VERY GOOD	Demonstrates mastery of conventions; few errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing but meaning not obscured .
(2-3) FAIR TO POOR	Frequent errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing; poor handwriting; meaning confused or obscured .
(0-1) VERY POOR	No mastery of conventions; dominated by errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing; handwriting illegible; or nor enough to evaluate .

Hughes, A. (2003). Testing for language teachers. *Cambridge University Press*.

ÖĞRETMENLERİN SANAL GERÇEKLIK KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ

EXAMINATION OF TEACHERS' METAPHORICAL PERCEPTIONS OF THE CONCEPT ON VIRTUAL REALITY

Adile DEĞİRMENCİ KURT¹

Selman ALMIŞ²

Ekber TOMUL³

Başvuru Tarihi: 31.05.2022

Yayına Kabul Tarihi: 6.03.2023

DOI: 10.21764/mauefd.1123691

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu çalışmanın amacı; öğretmenlerin sanal gerçeklik kavramına yönelik algılarını ürettikleri metaforlar yardımı ile ortaya çıkartmaktır. Bu amaçla katılımcılardan “sanal gerçeklik” kavramına ilişkin metaforlar üretmeleri istenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı branşlardan oluşan 79’u kadın, 55’i erkek olmak üzere toplam 134 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan metafor formu kullanılmıştır. Öğretmenlerden gerek mail gerek telefon gerekse yüz yüze yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin analiz süreci; metaforların adlandırılması, metaforların ayıklanması, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve son olarak verileri bilgisayar ortamına aktarma olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde nitel veri analiz programlarından Maxqda 20 programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğretmenler tarafından üretilen sanal gerçekliğe yönelik 49 tane farklı metafor imgesi elde edilmiştir. Öğretmenlerin sanal gerçekliğe ilişkin kullanmış oldukları metaforlar sanrı, içerik, soyut ve somut kavramlar eşliğinde ele alınırken aynı zamanda bu metaforlar öğretmenlerin eğitim düzeyi, cinsiyet, kıdem yılı ve medeni durum değişkenleri açısından ele alınmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin sanal gerçeklik kavramına ilişkin ürettikleri metaforların hem olumlu hem de olumsuz çağrışımlar üzerine temellendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Metafor, öğretmen, teknoloji sanal gerçeklik*

Abstract: The purpose of this study is to reveal the perceptions of teachers about the concept of virtual reality with the help of metaphors they produce. For this purpose, the participants were asked to produce metaphors about the concept of "virtual reality". The descriptive survey model was used as a research method in the study. The study group of the research consists of 134 teachers from different branches, 79 of whom are female and 55 are male working actively. A semi-structured interview form created by the researcher was used as a data collection tool. Content analysis technique was used in the analysis of the data obtained from the teachers by mail, telephone and face-to-face interviews. Data analysis process was made as naming the metaphors, extracting the metaphors, developing the category, ensuring validity and reliability, and finally transferring the data to the computer environment. Maxqda 20 program, one of the qualitative data analysis programs, was used in the analysis of the data. According to the findings obtained as a result of the research; 49 different metaphor images for virtual reality produced by teachers were obtained. While the metaphors used by the teachers regarding virtual reality were handled in the context of delusion, content, abstract and concrete concepts, these metaphors were also discussed in terms of teachers' education level, gender, seniority and marital status variables. As a result of the study, it was concluded that the metaphors produced by the teachers regarding the concept of virtual reality were based on both positive and negative connotations.

Keywords: *Metaphor, teacher, technology, virtual reality*

¹ Dr., adegirmenci07@gmail.com, ORCID: [0000-0002-9187-6002](https://orcid.org/0000-0002-9187-6002)

² Öğr. Gör. Dr., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, zenselman@gmail.com, ORCID: [0000-0002-1731-4204](https://orcid.org/0000-0002-1731-4204)

³ Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ekbertomul@gmail.com, ORCID: [0000-0003-1554-3131](https://orcid.org/0000-0003-1554-3131)

Giriş

Bilgi teknolojilerinin hızlı gelişme içinde olması insan yaşamını birçok alanda etkilediği gibi eğitim-öğretim alanında da etkilemiştir. Bu gelişen teknolojilerden birisi öğrenme süreçlerine önemli katkılar sağlayan ve deneyerek gerçek deneyim edinme fırsatı veren sanal gerçeklik (virtually reality) uygulamalarıdır. Gelişen teknoloji ile birlikte sanal gerçeklik kavramı da eğitimde yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır (Akbulut, Catal ve Yıldız, 2018). Dolayısıyla yeni ve modern teknolojiyle beraber gündeme gelen sanal gerçeklik, eğitim yöntemlerine farklı bir bakış açısı getirmiştir (Çavaş, ve Huyugüzel, 2004). Alan yazın incelendiğinde sanal gerçeklik kavramına ilişkin birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Oppenheim (1993) makine ve insan arasındaki etkileşimin bazı görsel ve işitsel teknolojiler yardımı ile algılanması olarak sanal gerçeklik kavramına bir bakış açısı getirmiştir. Gaddis (1998) ise sanal gerçekliği bilgisayar ile hayali dünyanın etkileşimi olarak açıklamıştır.

Günümüzde sanal gerçeklik, bilgisayar tabanlı ortamlarda oluşturulan üç boyutlu görüntü veya canlandırılmaların teknolojik araçlar ile insanların zihninde oluşturularak, gerçeklik hissi vermesi olarak da tanımlanmaktadır (Çavaş, Huyugüzel-Çavaş ve Taşkın-Can, 2004). Diğer bir deyişle, sanal gerçeklik, katılımcılarına gerçekmiş hissi veren, bilgisayarlar tarafından yaratılan dinamik bir ortamla karşılıklı iletişim olanağı tanıyan, bir benzetim modelidir. Sanal gerçeklik kavramı bilgisayar ile oluşturulan üç boyutlu sanal ortamdaki şekillerin teknolojik donanımlar yardımıyla kişinin zihninde gerçek bir dünyada var olma hissi veren ve bu objelerle etkileşimde bulunmayı sağlayan teknoloji olarak da ayrıca tanımlanabilir. Sanal gerçeklik sayesinde öğrencilerin bilimsel gerçekleri hem hızlı ve iyi öğrenmeleri hem de deneyerek gerçeklik hissi yaşamaları da sağlanabilmektedir (Özdemir, Erbaş ve Özkan, 2019).

Yirmi birinci yüzyıl bilişim ve teknoloji çağı olarak da nitelendirilmektedir. Modern toplumumuzda özellikle sanal gerçeklik teknolojisinin kullanım alanlarının artmaya başladığı ancak bu artış alanlarının ise genellikle tıp ve mühendislik alanlarında olduğu görülmektedir. Eğitim alanında daha yeni kullanım alanları oluşmakla birlikte bu teknolojiye ilişkin farkındalığın popülerlik kazanmadığı da görülmektedir. Eğitim alanında programların uygulayıcısı rolünde olan öğretmenlerin bu noktada gerekli bilgi ve donanıma sahip olması bu teknolojinin yaygınlaşmasına ve farkındalık oluşturmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, bir kavramını bireyde ilgi uyandıracak bir hale getirerek kişinin zihninde somut hale dönüştürüp kavramı

aktarmak metaforik alguların tespit edilmesiyle sağlanmaktadır (Yıldırım, 2019). Saban (2004) ise metaforları; kavramlar, olaylar ve olgular hakkında kişisel düşüncelerimizde hareketlenme yaratan, düşünce biçimimize yön veren güçlü zihinsel yapılar olarak açıklamaktadır. Birey metaforlar aracılığıyla zihninde var olan soyut bilgileri somutlaştıracak, bilginin kolay hatırlanmasına ve kalıcı olmasına yardımcı olacaktır (Ekici, 2016). Metaforlar alguların açıklanmasında kullanılan semboller olarak da kabul edilmektedir (Turan, Yıldırım ve Tıkman, 2016). Dolayısıyla metaforlar, bireylerin gerek dünyayı gerekse kendilerini algılama biçimlerini göstermektedir (Girmen, 2007). Metafor kullanımının eğitim alanında kullanılma şekline bakıldığında anlaşılmayan, anlaşılması zor olan konularda veya bazı kavram, algı ve tutumları daha anlaşılır şekilde ifade edilmesinde kullanıldığı görülmektedir (Döş 2010). İnsanların bir duruma ilişkin olan görünümü, kavram ve terminolojiyi hiç bilmedikleri ya da çok az bildikleri alana metafor kullanarak bir aktarımda buldukları da ayrıca belirtilmektedir (Aydın, 2011).

Teknolojinin hayatımızda kaçınılmaz olduğu, öneminin gittikçe yaygınlaştığı bir dönemde öğretmenlerin “sanal gerçeklik” kavramına ilişkin ürettikleri metaforların ortaya çıkarılması sanal gerçeklik uygulamalarına yönelik alguların anlaşılması bakımından önemli görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde “sanal gerçeklik” kavramına yönelik herhangi bir kademede, çalışma grubuna yönelik metafor analizi ya da bireylerin sanal gerçeklik kavramı alguları ile ilgili yeterli sayıda çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen bulguların yeni bir kavram olan sanal gerçeklik kavramına yönelik farkındalık oluşturacağı, öğretmenlerin bu kavrama yönelik tespitlerinin belirlenerek hem alanda hem de uygulayıcılarda bir ilgi uyandıracığı düşünülmektedir. Dolayısıyla yapılan bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin sanal gerçeklik kavramına yönelik algularını ürettikleri metaforlar yardımı ile belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin sanal gerçeklik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Öğretmenlerin sanal gerçeklik kavramının içeriğine ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
3. Öğretmenlerin sanal gerçekliğe ilişkin sahip oldukları soyut metaforlar nelerdir?
4. Öğretmenlerin sanal gerçekliğe ilişkin sahip oldukları somut metaforlar nelerdir?

5. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre sanal gerçekliğe ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
6. Öğretmenlerin cinsiyete göre sanal gerçekliğe ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
7. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre sanal gerçekliğe ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
8. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre sanal gerçekliğe ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin sanal gerçeklik kavramına yönelik algılarının metaforlar yoluyla ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu araştırmada betimsel araştırma modeli deseni kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir model olarak kullanılmaktadır. Betimsel tarama modelinde evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2011). Bu araştırmada öğretmenlerin sanal gerçeklik kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemeye odaklanılmıştır. Bu nedenle çalışmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2020 -2021 eğitim öğretim yılında görevlerine fiilen devam eden öğretmenler oluşturmuştur. İlgili katılımcılardan veriler 2020 ekim ile 2021 ocak ayları arasında toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde örneklem, problemle ilgili olan ve kendi içinde benzeşik, değişken ve farklı durumlardan oluşacak şekilde belirlenmektedir (Grix, 2010). Bu doğrultuda genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak hedeflenmez, aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını incelemek hedeflenir (Marczyk vd., 2005). Maksimum çeşitliliğin sağlanabilmesi için araştırma kapsamında görüşülecek olan öğretmenlerin belirlenmesi

sırasında öğretmenlerin farklı türde okullarda (ilkokul, okul öncesi, ortaokul) görev yapıyor olmalarına, farklı sosyo-ekonomik bölgelerde bulunan kurumlarda görev yapıyor olmalarına, branşlarının (sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, İngilizce öğretmeni, matematik öğretmeni vb.) eğitim durumlarının ve hizmet sürelerinin farklı olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma kapsamında çalışmaya gönüllü olan 153 öğretmene ulaşılmıştır ancak geçersiz olan veriler elendikten sonra 134 öğretmenden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Katılımcılara ait demografik özelliklerin frekans dağılımı aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellik	Öğretmenler (f)
Cinsiyet	
Kadın	79
Erkek	55
Eğitim Durumu	
Önlisans	3
Lisans	111
Yüksek Lisans	17
Doktora	3
Branşlara Göre Dağılımı	
Sınıf Öğretmeni	49
Matematik Öğretmeni	12
Türkçe	8
İngilizce	11
Okul Öncesi	10
Müzik Öğretmeni	3
Sosyal Bilgiler	10
Fen Bilimleri	7
PDR	9
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	4
Görsel Sanatlar	4
Bilişim Teknolojileri	5
Fransızca	2
Kıdem Yılı	
1-5	43
6-10	32
11-15	10
15-20	17
20-25	14
26 ve üzeri	18

Tablo 1’e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 79’u kadın, 55’i erkektir. Katılımcıların eğitim durumuna bakıldığında önlisans mezunu 3, lisans mezunu 111, yüksek lisans mezunu 17,

doktora mezununun 3 olduğu görülmektedir. Katılımcıların branşlarına göre dağılımına bakıldığında; en yüksek katılımının sınıf öğretmenliği (49), İngilizce öğretmenliği (11), matematik öğretmenliği (12), okul öncesi öğretmenliği (10) ve sosyal bilgiler öğretmenliğinin (10) oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların kıdem yılına bakıldığında 1-5 yılları arasında 43, 6-10 yılları arasında 32, 11-15 yılları arasında 10, 15-20 yılları arasında 17, 20-25 yılları arasında 14, 26 ve üzeri yıllarında ise 18 katılımcının olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğretmenlerden “Sanal gerçeklik” kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla “Sanal gerçeklik.....gibidir, çünkü.....” cümlesinin tamamlanması istenmiştir. Bu doğrultuda veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorudan oluşan bir metafor formu kullanılmıştır. İki aşamadan oluşan metafor formunun birinci aşamasında katılımcılara ait demografik bilgilerin istendiği bölüm yer alırken ikinci aşamasında ise katılımcılara yönelik yönlendirme bağlamında bağlamında örnek olarak iki metafor cümlesi verilmiş olup sanal gerçekliğe ilişkin algılarını ifade ederken bu örnek doğrultusunda hareket etmeleri beklenmiştir. Veri toplama sürecine ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerle önce telefon veya mail yoluyla birebir görüşmeler yapılmıştır. Müsait olan öğretmenler ile pandemi koşulları da göz önünde bulundurularak yüz yüze görüşme yapılmıştır. Mesafe veya iş yoğunluğu sebebiyle müsait olamayan öğretmenler ile telefon ve mail yoluyla görüşmeler yapılmıştır. Her öğretmene çalışmanın amacı ve metafor formunda yer alan açık uçlu soruların nasıl doldurulacağı araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Araştırmaya katılım bağlamında gönüllülüğün temel alındığı bu çalışmada ilk aşamada toplam 153 öğretmene ulaşılmış ancak toplanan veriler sonucunda araştırmanın amacına hizmet etmeyen 19 öğretmene ait veri analiz sürecinden çıkarılmıştır. Toplamda 134 öğretmenden elde edilen veriler farklı kategoriler altında sınıflandırılarak sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesi ve belli kategorilere göre düzenlenmesini sağlayan bir tekniktir. (Cohen, Manion & Morrison, 2018). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir

biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi sürecinde nitel veri analizi programı olarak bilinen MAXQDA 2020 paket programı kullanılmıştır. Bu program elde edilen nitel verileri sistematik olarak değerlendirme ve yorumlama imkanı sunarak, teorileri test etmelerine ve teori geliştirmelerine uygun zemini hazırlamaktadır (Creswell, 2013). Bu bağlamda veri analiz sürecine ilişkin izlenen adımlar aşağıda Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Elde edilen verilerin analizinde kullanılan aşamalar

Öğretmenler tarafından sanal gerçeklik kavramına ilişkin üretilen metaforlar 5 aşamalı tümevarımcı içerik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir (Bektaş ve Karadağ, 2013; Saban, 2008). Elde edilen verilerin analiz edilmesinde kullanılan bu aşamalar; (1) adlandırma aşaması, (2) eleme ve ayıklama aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması ve (5) frekans, yüzdelerin hesaplanıp verilerin bilgisayar ortamına aktarılması aşaması olmak üzere toplam beş aşamadan oluşmuştur. Şekil 1’ e bakıldığında verilerin analizinde kullanılan adlandırma aşamasında; öğretmenlerin sanal gerçeklik kavramına ilişkin ürettikleri metaforların listesi yapılmıştır. Ardından araştırmaya katılan her katılımcı için bir sayı verilip kodlanmıştır. (K11: Metaforun alındığı 11. kişi). Eleme ve ayıklama aşamasında ise öğretmenlerin sanal gerçeklik kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar tek tek incelenmiştir. Bu çerçevede metaforun yer alıp gerekçenin yer almadığı, herhangi bir metaforun üretilmediği ve açıklama cümlesi ile uyumlu olmayan formlar (Kılcan, 2019) ayıklanmıştır. Bu bağlamda sanal gerçeklik

kavramına yönelik metaforların değerlendirilmesine (19 form değerlendirme dışı bırakılmıştır) 134 form dahil edilmiştir. Kategori geliştirme aşamasında ise üretilen metaforlar benzer, ortak kullanım alanları ve ortak özellikleri bakımından incelenerek aynı kategori altında gruplandırılmıştır. Öğretmenler tarafından üretilen 49 metafor ve sanal gerçeklik kavramına yönelik toplam 7 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasında ise sonuçların geçerliliğini sağlamak amacıyla araştırmada elde edilen metaforlara ve kavramsal kategorilere bulgular kısmında detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği sağlamak amacıyla da Eğitim Bilimleri alanında doktorasını tamamlamış ve bir devlet üniversitesinde aktif olarak görev yapan bir uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanın yaptığı eşleştirmeler araştırmacının kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Sanal gerçeklik kavramına yönelik 3 metaforda (zehirli mantar, çöldeki serap, mobese) görüş ayrılığına düşüldüğü görülmüştür. Araştırma sonuçlarının güvenilirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman'ın (2006) güvenilirlik formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100) kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması beklenir. Buna göre araştırmaya yönelik yapılan güvenilirlik çalışmasında, güvenilirlik= 46/ 49 x 100= %93 olarak hesaplanmıştır. Son aşamada ise elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından elde edilen metaforlara ait frekans dağılımları hesaplanmış olup oluşturulan kategorilere uygun tablolar oluşturulmuştur.

Bulgular

Çalışmada yer alan 134 öğretmenden elde edilen veriler doğrultusunda sanal gerçekliğe ilişkin metaforlar eğitim düzeyleri, cinsiyet, kıdem yılları ve medeni durumları değişkenleri açısından sanrı, içerik, somut ve soyut kavramlar çerçevesinde aşağıda ele alınmıştır.

Sanal Gerçeklik Kavramına İlişkin Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde 153 katılımcıdan toplam 134 katılımcının geçerli bir metafor ürettiği tespit edilmiştir. Daha sonra elde edilen metafor imgesinden benzer ve aynı olanlar birleştirilerek 49 adet metafor imgesi belirlenmiştir. Öğretmenlerin sanal gerçeklik kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar kullanım yoğunluklarına göre kelime bulutu şeklinde aşağıda Şekil 2' de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretmenlerin sanal gerçeklik kavramına yönelik belirttikleri metaforlara ait kelime bulutu

Şekil 2’de verilen kelime bulutu görselinde de görüldüğü üzere öğretmenlerin sanal gerçeklik kavramına yönelik kullandıkları en yaygın kavramların rüya, ışık, masal kahramanı, harikalar diyarı, tatlı, tepegöz, uzay ve çiçek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde sanal gerçekliğe ilişkin kullanılan ifadelerden bir kısmı (sanal gerçeklik... gibidir. Çünkü... ifadesi eşliğinde) aşağıda olduğu gibi verilmiştir.

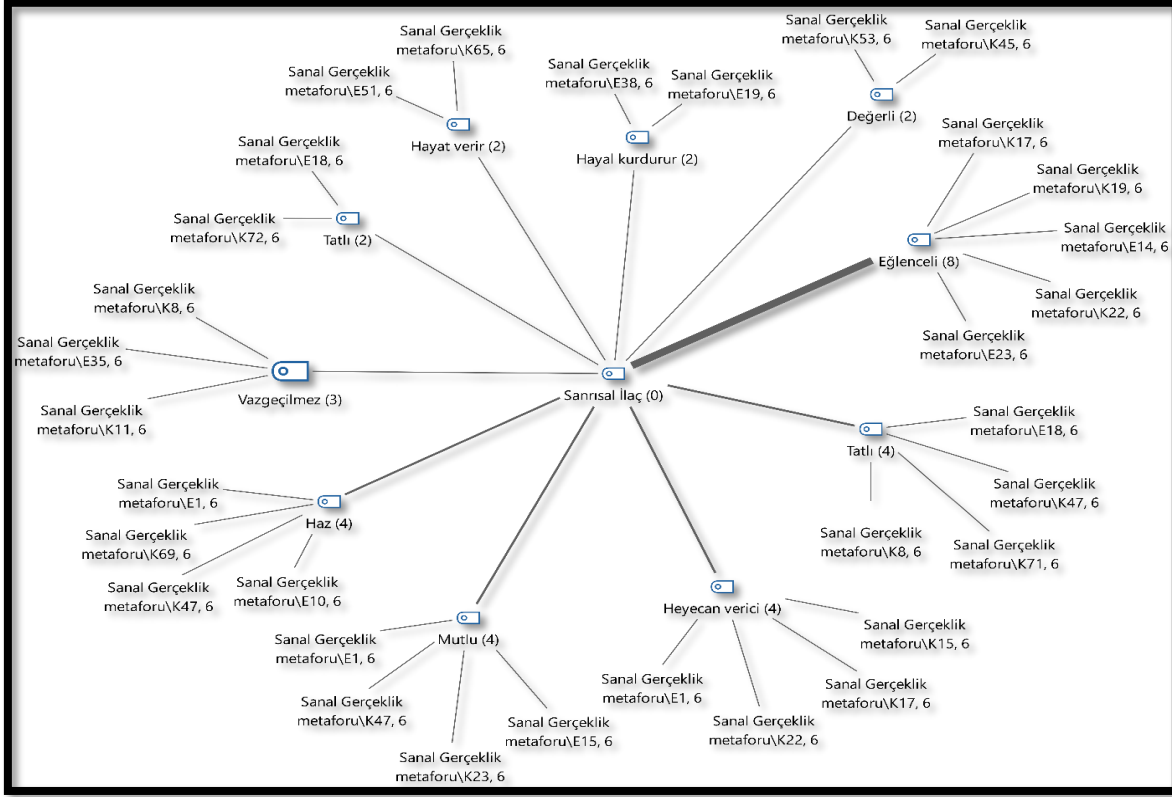
K36: “Sanal gerçeklik ,rüya gibidir. Çünkü; hem gerçek gibidir hem rüya olduğunu biliriz.”.

K11: “Sanal gerçeklik, çiçek gibidir. Çünkü; etrafa güzellik saçar.”.

K65: “Sanal gerçeklik, tepegöz gibidir. Çünkü; Tepegözün yansıtma özelliği ile sanal gerçekliğin bize yansıtılması arasında bir bağ olduğunu düşünüyorum.”

Sanrı Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sanal gerçeklik kavramına ilişkin “sanrı” teması bağlamında kullandıkları metafor sayısı 35 olup bu metaforların oluşturduğu ortak alanlar 9 kategori altında toplanmıştır. Elde edilen kategoriler Şekil 3’te kavram haritası eşliğinde gösterilmiştir.



Şekil 3. Öğretmenlerin sanal gerçekliğe ilişkin ifade ettikleri sanrı kategorileri

Şekil 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin sanal gerçekliğe ilişkin sanrı teması altında en çok ifade ettikleri metaforların hayal kurdurma, değerli, eğlence, tatlı, heyecan verici, mutlu, haz, vazgeçilmez ve hayat verir kategorileri altında toplandığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde sanal gerçekliğe ilişkin kullanılan ifadelerden bir kısmı (sanal gerçeklik... gibidir. Çünkü... ifadesi eşliğinde) aşağıda olduğu gibi verilmiştir.

K97: "Sanal gerçeklik, lunapark gibidir. Çünkü; canın sıkıldığında eğlendirir."

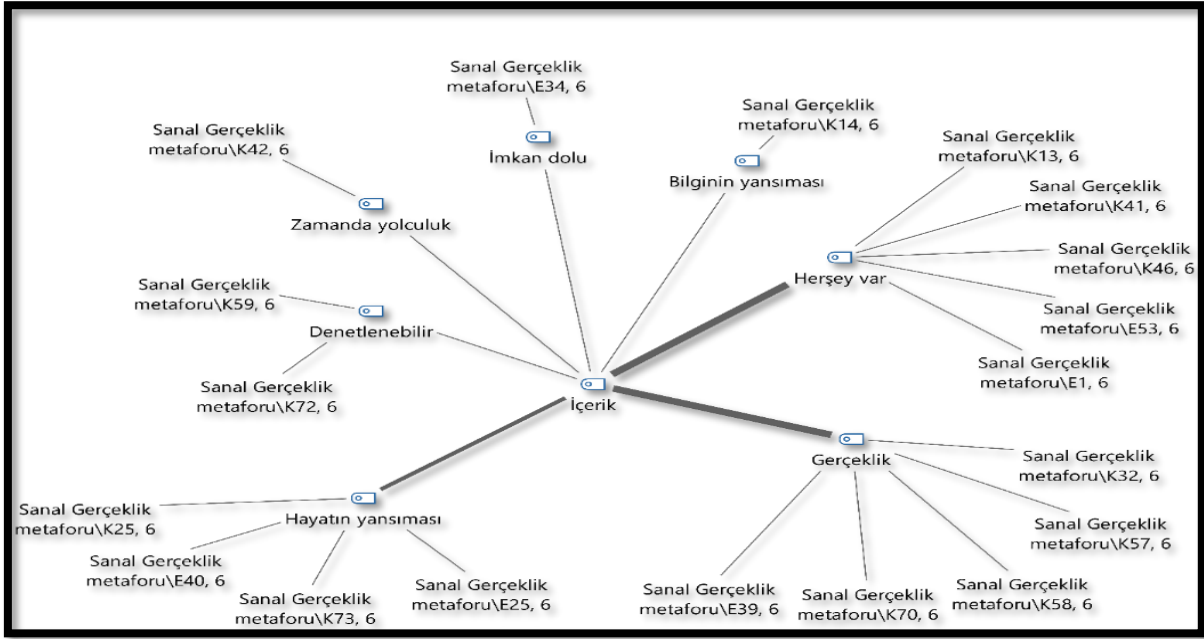
K27: "Sanal gerçeklik, Eski Roma'da bulunan bir arena gibidir. Çünkü her şey bir oyundan ibarettir ama gerçek sanırsın arenadaki gibi izlemek heyecan vericidir."

K33: "Sanal gerçeklik, online bilgisayar oyunlarına benzer hedeflerinizi defalarca denemeye ve eğlenceli vakit geçirmeye yarar."

K52: "Sanal gerçeklik, oyuncak bebek gibidir. Çünkü; insanı eğlendirir."

İçerik Temasına İlişkin Bulgular

Sanal gerçekliğin ele aldığı konuların içeriği ve öğretmenlerde oluşturduğu metaforlar Şekil 4’te sunulmuştur. Elde edilen metaforların 7 kategoriden oluştuğu görülmektedir.



Şekil 4. Sanal gerçekliğin içerik açısından öğretmenlerde oluşturduğu metaforların kategorik dağılımı

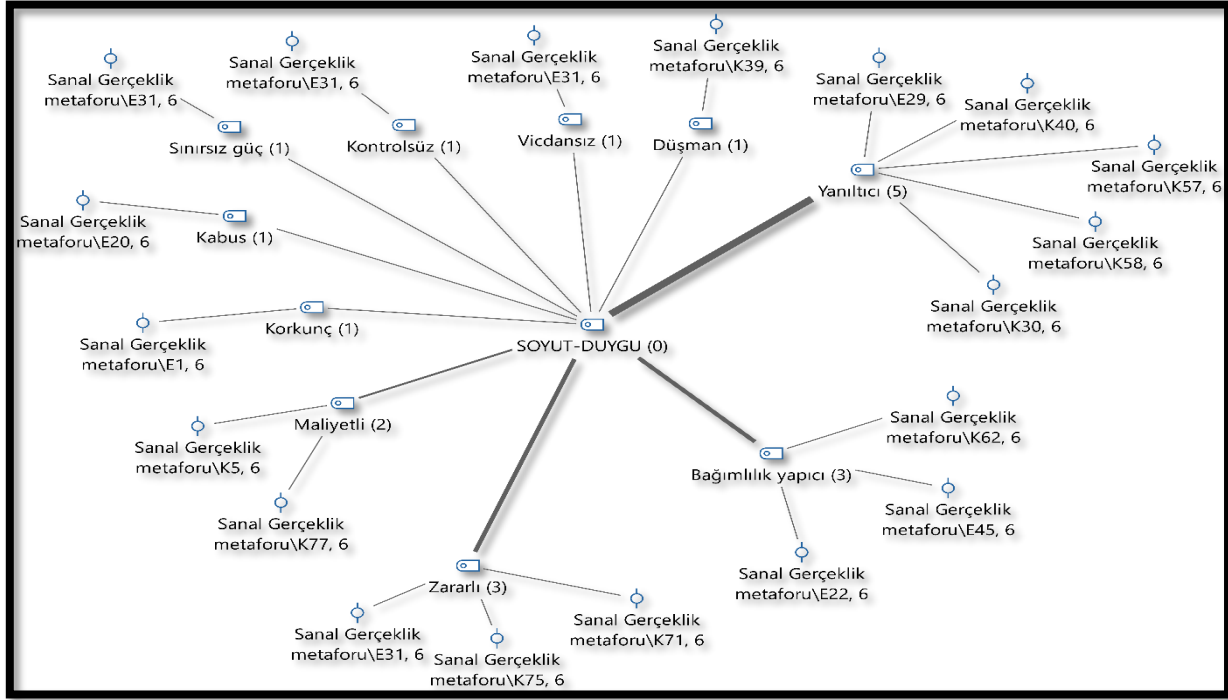
Şekil 4’te görüldüğü üzere elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin sanal gerçekliği içerik açısından imkan dolu, bilgi yansıması, her şeyin olduğu, gerçeklik, hayatın yansıması, denetlenebilir olması ve zamanda yolculuk kategorileri ile sınıflandırdığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde sanal gerçekliğe ilişkin kullanılan ifadelerden bir kısmı (sanal gerçeklik... gibidir. Çünkü... ifadesi eşliğinde) aşağıda olduğu gibi verilmiştir.

K31: “Sanal gerçeklik, sudaki yansımalar gibidir. Çünkü, yansımalar her ne kadar gerçek olmasa da biz hayal gücümüzle ona yeni anlamlar yükleriz. Sanal gerçeklik bilginin yansıması olarak yeni zihin şemaları oluşturmamızı sağlar.”

K19:” Sanal gerçeklik, ışık gibidir. Çünkü bilgileri insanlara yansıtır.”

Soyut Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sanal gerçekliğe ilişkin soyut kavramlar çerçevesinde elde edilen metaforik algıları Şekil 5’te sunulmuştur. Elde edilen metaforların ortak ve farklı noktaları aşağıda farklı kategoriler adı altında sınıflandırılmıştır.



Şekil 5. Öğretmenlerin sanal gerçekliğe ilişkin soyut kavramlar çerçevesindeki metaforik algıları

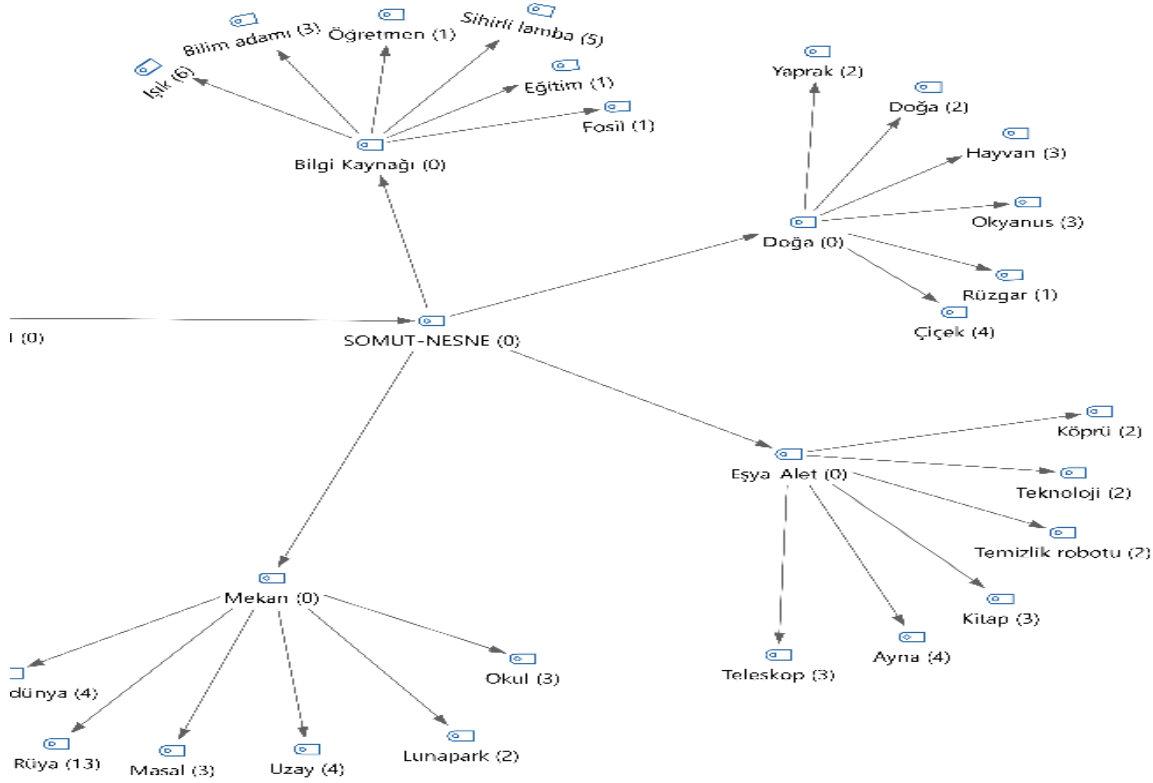
Şekil 5’te görüldüğü üzere elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin sanal gerçekliği soyut kavramlar açısından vicdansız, düşman, yanıltıcı, bağımlılık yapıcı, zararlı, maliyetli, korkunç, kâbus, sınırsız güç kategorileri ile sınıflandırdığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde sanal gerçekliğe ilişkin kullanılan ifadelerden bir kısmı (sanal gerçeklik... gibidir. Çünkü... ifadesi eşliğinde) aşağıda olduğu gibi verilmiştir.

K60: “Sanal gerçeklik, bağımlılık gibidir. Çünkü; onunla ilgilendikçe farkında olmadan bile kendini içinde buluyorsun.”

K41: “Sanal gerçeklik, canavar gibidir. Çünkü; vicdanı ve kontrolü yok. Sınırsız ve kontrolsüz güce sahip olduğu için çocukları yönlendirebilir.”

Somut Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sanal gerçekliğe ilişkin somut kavramlar çerçevesinde elde edilen metaforik algıları Şekil 6’da sunulmuştur. Elde edilen metaforların ortak ve farklı noktaları aşağıda farklı kategoriler adı altında sınıflandırılmıştır.



Şekil 6. Öğretmenlerin sanal gerçekliğe ilişkin somut kavramlar çerçevesindeki metaforik algıları

Şekil 6’da görüldüğü üzere elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin sanal gerçekliği somut kavramlar açısından bilgi kaynağı, doğa, eşya-alet ve mekan kategorileri ile sınıflandırdığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde sanal gerçekliğe ilişkin kullanılan ifadelerden bir kısmı (sanal gerçeklik... gibidir. Çünkü... ifadesi eşliğinde) aşağıda olduğu gibi verilmiştir.

K83: “Sanal gerçeklik, kitap gibidir. Çünkü; sorduğunuz birçok sorunun cevabını bulabilirsiniz.”

K132: “Sanal gerçeklik; bilim adamı gibidir. Çünkü hayal ettiklerini gerçek hayatta uygulayarak hedefine ulaşır.”

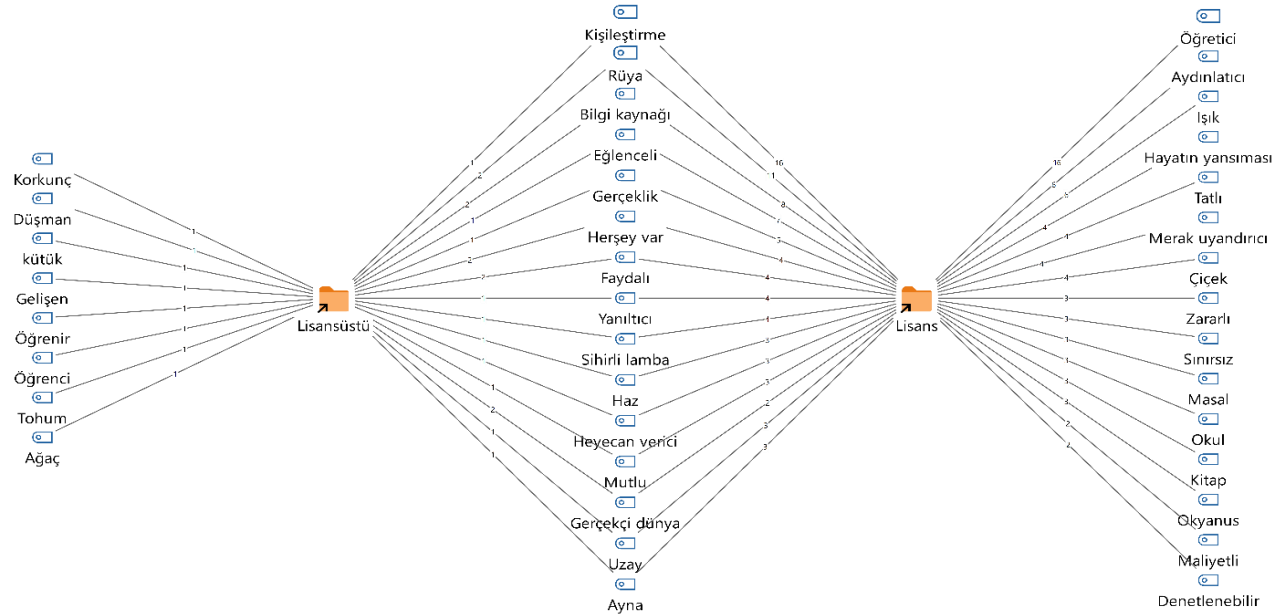
K6: “Sanal gerçeklik, okul gibidir. Çünkü; çocukları hayata hazırlar.”

K33: “Sanal gerçeklik yeni tip temizlik robotları gibidir. Çünkü bir noktada anlaşılması zor programlanmış bir bilgi akışına sahiptir.”

K97: “Sanal gerçeklik, lunapark gibidir. Çünkü; canın sıkıldığında eğlendirir.”

Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine İlişkin Metaforik Algıları

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre sanal gerçekliğe ilişkin metaforik algıları Şekil 7’de sunulmuştur. Elde edilen metaforların eğitim düzeylerine göre ortak ve farklı noktaları aşağıda farklı kategoriler adı altında sınıflandırılmıştır.



Şekil 7. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre sanal gerçekliğe ilişkin kullandıkları metaforlar

Şekil 7’de görüldüğü üzere öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre sanal gerçekliğe ilişkin farklı metaforlar kullandıkları görülmüştür. Hem lisans hem de lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ortak olarak en sık ifade ettikleri metaforlar çerçevesinde 15 kategoride bulunduğu görülmüştür. Bu kategoriler kişileştirme, rüya, bilgi kaynağı, eğlence, gerçeklik, her şey, fayda, yanıltma, sihirli lamba, haz, heyecan, mutlu, gerçekçi dünya, uzay ve ayna olarak belirlenmiştir. Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin sanal gerçekliğe ilişkin korkunç, düşman, kütük, gelişen, öğrenen, öğrenci, tohum ve ağaç metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ise sanal gerçekliğe ilişkin en çok öğretici, aydınlatıcı, ışık, hayatın

yansıması, tatlı, merak uyandırıcı, çiçek, zararlı, sınırsız, masal, okul, kitap, okyanus, maliyetli ve denetlenebilir kavramlarını kullandıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde sanal gerçekliğe ilişkin kullanılan ifadelerden bir kısmı (sanal gerçeklik... gibidir. Çünkü... ifadesi eşliğinde) aşağıda olduğu gibi verilmiştir.

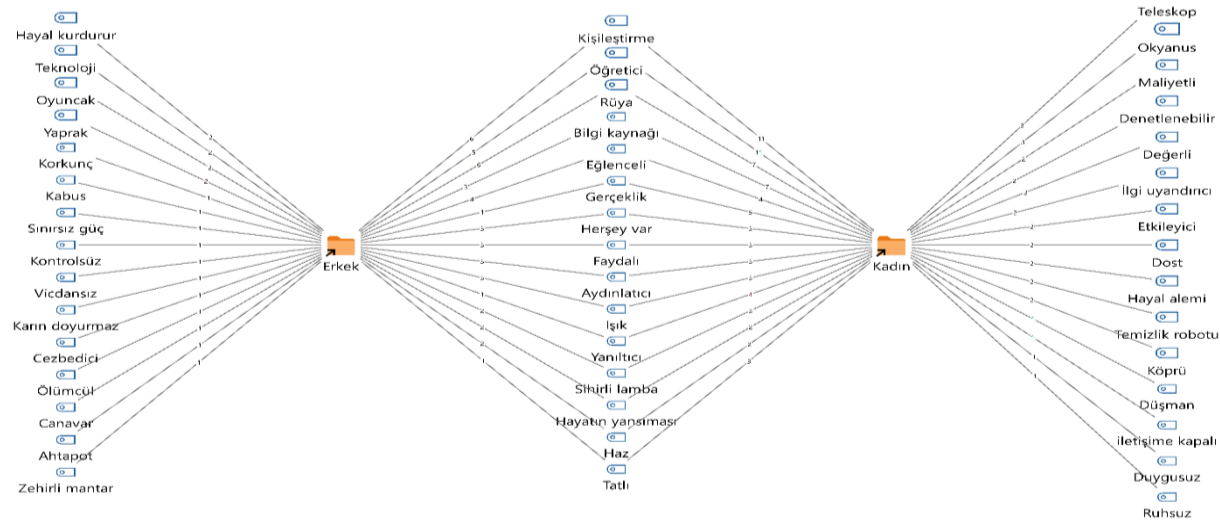
K85: “Sanal gerçeklik, ayna gibidir. Çünkü, gerçek hayatın yansıması olduğu için ayna gibidir.”

K43: “Sanal gerçeklik, öğrenci gibidir. Çünkü; içinde çok fazla sorulacak soru vardır.”

K5: “Sanal gerçeklik, eğitim gibidir. Çünkü çocuklara özellikle çok fayda sağlar. Onlara yeni bilgiler öğrenme konusunda yardımcı olur.”

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Metaforik Algıları

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sanal gerçekliğe ilişkin metaforik algıları Şekil 8’de sunulmuştur. Elde edilen metaforların cinsiyete göre ortak ve farklı noktaları aşağıda farklı kategoriler adı altında sınıflandırılmıştır.



Şekil 8. Öğretmenlerin cinsiyete göre sanal gerçekliğe ilişkin kullandıkları metaforlar

Şekil 8’de görüldüğü üzere öğretmenlerin cinsiyete göre sanal gerçekliğe ilişkin farklı metaforlar kullandıkları görülmüştür. Hem erkek hem de kadın öğretmenlerin ortak olarak en sık ifade ettikleri metaforlar çerçevesinde 15 kategoride bulunduğu görülmüştür. Bu kategoriler kişileştirme, öğretici, rüya, bilgi kaynağı, eğlence, gerçeklik, her şey, faydalı, aydınlatıcı, ışık, yanıtıcı, sihirli lamba,

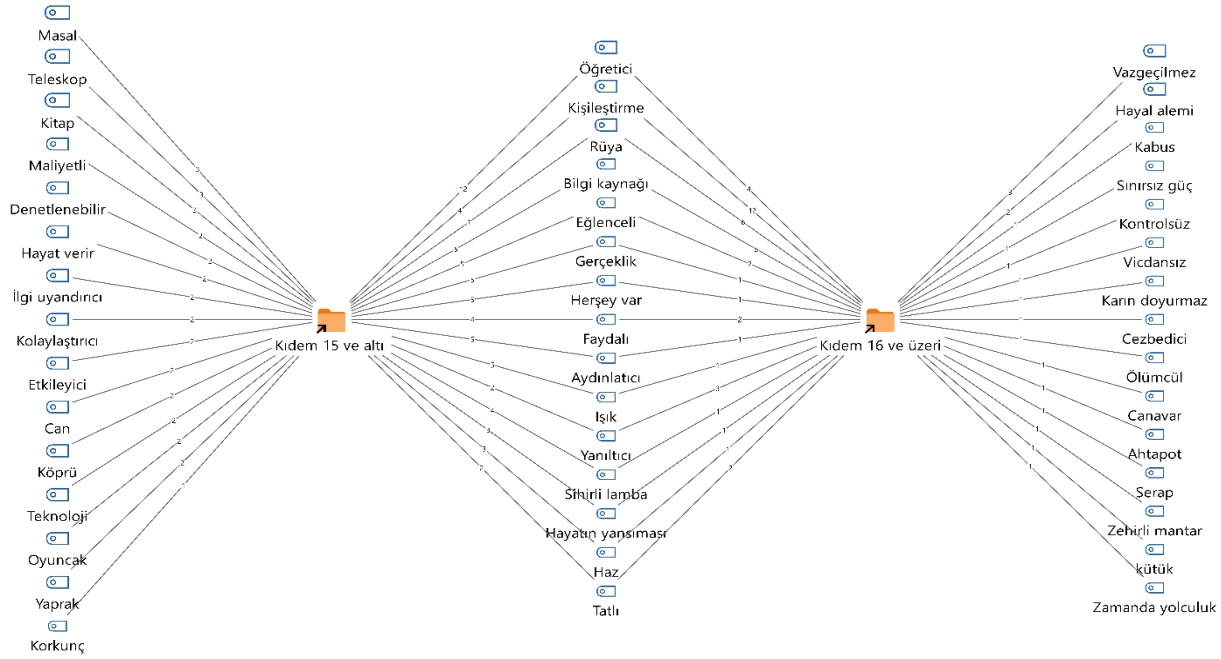
hayatın yansıması, haz ve tatlı olarak belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin sanal gerçekliğe ilişkin hayal kurdurma, teknoloji, oyuncak, yaprak, korkunç, kabus, sınırsız güç, kontrolsüz, vicdansız, karın doyurmaz, cezbedici, ölümcül, canavar, ahtapot ve zehirli mantar metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Kadın öğretmenlerin ise sanal gerçekliğe ilişkin en çok teleskop, okyanus, maliyetli, denetlenebilir, değerli, ilgi uyandırıcı, etkileyici, dost, hayal alemi, temizlik robotu, köprü, düşman, iletişime kapalı, duygusuz ve ruhsuz metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde sanal gerçekliğe ilişkin kullanılan ifadelerden bir kısmı (sanal gerçeklik... gibidir. Çünkü... ifadesi eşliğinde) aşağıda olduğu gibi verilmiştir.

K28: “Sanal gerçeklik; zehirli mantar gibidir. Dışı renkli cezbeder ama içi yani gerçekte ölümcüldür.”

K72: “Sanal gerçeklik, teleskop gibidir. Çünkü; uzakları görmeyi sağlar.”

Öğretmenlerin Kıdemlerine İlişkin Metaforik Algıları

Öğretmenlerin kıdemlerine göre sanal gerçekliğe ilişkin metaforik algıları Şekil 9’da sunulmuştur. Elde edilen metaforların kıdem yılı 15 ve altı olan öğretmenler ile 16 ve üzeri olan öğretmenlerin sanal gerçekliğe ilişkin metaforik algıları aşağıda farklı kategoriler altında sınıflandırılmıştır.



Şekil 9. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre sanal gerçekliğe ilişkin kullandıkları metaforlar

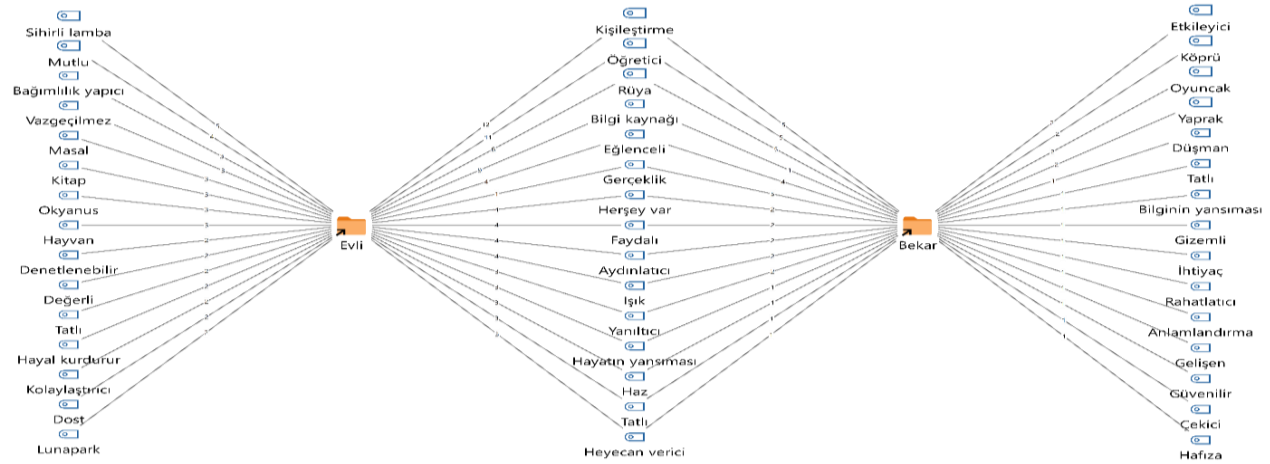
Şekil 9’da görüldüğü üzere öğretmenlerin kıdem yıllarına göre sanal gerçekliğe ilişkin farklı metaforlar kullandıkları görülmüştür. Kıdem yılı 15 ve altı ile kıdem yılı 16 ve üzeri olan öğretmenlerin ortak olarak en sık ifade ettikleri metaforlar çerçevesinde 15 kategoride bulunduğu görülmüştür. Bu kategoriler öğretici, kişileştirme, rüya, bilgi kaynağı, eğlence, gerçeklik, her şey, faydalı, aydınlatıcı, ışık, yanıltıcı, sihirli lamba, hayatın yansıması, haz ve tatlı olarak belirlenmiştir. Kıdem yılı 15 ve altı olan öğretmenlerin sanal gerçekliğe ilişkin masal, teleskop, kitap, maliyet, denetlenebilir, hayat verir, ilgi uyandırıcı, kolaylaştırıcı, etkileyici, can, köprü, teknoloji, oyuncak, yaprak ve korkunç metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Kıdem yılı 16 ve üzeri olan öğretmenlerin ise sanal gerçekliğe ilişkin en çok vazgeçilmez, hayal alemi, kabus, sınırsız güç, kontrolsüz, vicdansız, karın doyurmaz, cezbedici, ölümcül, canavar, ahtapot, serap, zehirli mantar, kütük ve zamanda yolculuk metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde sanal gerçekliğe ilişkin kullanılan ifadelerden bir kısmı (sanal gerçeklik... gibidir. Çünkü... ifadesi eşliğinde) aşağıda olduğu gibi verilmiştir.

K:77: “Sanal gerçeklik, masal kahramanı gibidir çünkü insanlara mutluluk verir.”

K41: “Sanal gerçeklik, canavar gibidir. Çünkü; vicdanı ve kontrolü yok. Sınırsız ve kontrolsüz güce sahip olduğu için çocukları yönlendirebilir.”

Öğretmenlerin Medeni Durumlarına İlişkin Metaforik Algıları

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre sanal gerçekliğe ilişkin metaforik algıları Şekil 10’da sunulmuştur. Elde edilen metaforların evli ve bekar olan öğretmenlerin sanal gerçekliğe ilişkin metaforik algıları aşağıda farklı kategoriler altında sınıflandırılmıştır.



Şekil 10. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre sanal gerçekliğe ilişkin kullandıkları metaforlar

Şekil 10’da görüldüğü üzere öğretmenlerin medeni durumlarına göre sanal gerçekliğe ilişkin farklı metaforlar kullandıkları görülmüştür. Evli ve bekar olan öğretmenlerin ortak olarak en sık ifade ettikleri metaforlar çerçevesinde 15 kategoride bulunduğu görülmüştür. Bu kategoriler öğretici, kişileştirme, rüya, bilgi kaynağı, eğlence, gerçeklik, her şey, faydalı, aydınlatıcı, ışık, yanıtıcı, sihirli lamba, hayatın yansıması, haz ve tatlı olarak belirlenmiştir. Evli olan öğretmenlerin sanal gerçekliğe ilişkin sihirli lamba, mutlu, bağımlılık, vazgeçilmez, masal, okyanus, hayvan, denetlenebilir, değerli, hayal, kolaylaştırıcı ve lunapark metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Bekar olan öğretmenlerin ise sanal gerçekliğe ilişkin en çok etkileyici, köprü, oyuncak, yaprak, düşman, bilginin yansıması, gizemli, ihtiyaç, rahatlatıcı, anlamlandırma, gelişen, güvenilir, çekici ve hafıza metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde sanal gerçekliğe ilişkin kullanılan ifadelerden bir kısmı (sanal gerçeklik... gibidir. Çünkü... ifadesi eşliğinde) aşağıda olduğu gibi verilmiştir.

K114: “Sanal gerçeklik, öğretmen gibidir. Çünkü; öğrenciyi başarıya ulaştırmak için önce hayal etmeyi öğretmek gerekir.”

K91: “Sanal gerçeklik, tatlı gibidir. Çünkü; vazgeçemezsin.”

K89: “Sanal gerçeklik, bir köprü gibidir. Çünkü; nesnelerin bizde bıraktığı izler gerçek yaşama taşınır.”

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin sanal gerçeklik kavramına yönelik algılarının metaforlar yoluyla incelendiği bu çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin, sanal gerçeklik kavramına yönelik 49 farklı metafor ürettikleri görülmektedir. Kullanılan bu metafor imgeleri kullanım alanları ve ortak özellikleri bakımından sınıflandırılarak kavramsal kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kavramsal kategoriler; öğretmenlerin eğitim düzeyleri, cinsiyet, kıdem yılları ve medeni durumları değişkenleri açısından sanrı, içerik, somut ve soyut kavramlar altında ele alınmıştır.

Sanal gerçeklikte “sanrı” temasına ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin sanal gerçeklik kavramını en çok hayal kurdurma, değerli, eğlence, tatlı, heyecan verici, mutlu, haz, vazgeçilmez ve hayat verir kategorileri altında toplandığı görülmüştür. Buradan hareketle sanal gerçeklik hususunda öğretmenlerin olumlu ve insanı mutlu eden kavramlar eşliğinde ifadelerde bulunduğu görülmektedir. Dolayısıyla katılımcılardan elde edilen benzetmelere bakıldığında sanal gerçekliğin cezbedici ve ilgi çekici olduğu söylenebilir.

Sanal gerçeklikte “içerik” temasına ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin sanal gerçeklik kavramını en çok imkan dolu, bilgi yansımaları, her şeyin olduğu, gerçeklik, hayatın yansımaları, denetlenebilir olması ve zamanda yolculuk kategorileri ile sınıflandırdığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu doğrultuda sanal gerçekliği hem gerçek hayatın bir yansıması olarak tanımladığı görülürken hem de sınırsız imkânlarla dolu ve her şeyin var olduğu bir ortam olarak sonsuz bir evren gibi tanımladığı ifade edilebilir.

Sanal gerçeklikte “soyut düşünceler” temasına ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin sanal gerçeklik kavramını en çok vicdansız, düşman, yanıltıcı, bağımlılık yapıcı, zararlı, maliyetli, korkunç, kâbus, sınırsız güç kategorileri ile sınıflandırdığı görülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda insan dünyasında gelişen olayların insan doğasından bağımsız olamayacağı ve

yaşanılan her şeyin ya doğada ya da bilinçaltında bir yansıması olacağı öğretmenlerin sanal gerçekliğe yükledikleri bir anlam olarak gösterilebilir. Öğretmenler tarafından sanal gerçeklik ile bu durumların gerçeğe yakın veya uzak şekilde yansımasının sağlanabileceği düşünülmektedir. Özellikle olumsuz duygular eşliğinde benzetilen kavramlara bakıldığında sanal gerçekliğin kontrol edilemez ve tehlikeli boyutlara varabileceği düşüncesi de öğretmenler tarafından önemle vurgulanmıştır. Bu durumun bir sebebi olarak teknolojinin çok hızlı gelişmesi ve bilgisayar ortamında sanal profillerin özgür bir şekilde geliştirilmesi gösterilebilir. Dolayısıyla bu gelişmelerin insanın gerçek dünyasına olan bağlılığını azaltma noktasında sanal gerçekliğin bir tehlike olarak algılandığı ifade edilebilir.

Sanal gerçeklikte “somut düşünceler” temasına ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin sanal gerçeklik kavramını bilgi kaynağı, doğa, eşya-alet ve mekan kategorileri ile sınıflandırdığı görülmektedir. Somut düşünceler kategorisi altında kullanılan metaforların masal diyarı, harikalar diyarı, lunapark, arena, oyuncak bebek ve bilgisayar oyunu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sanal gerçeklik teknolojisini, genellikle keyif ve mutluluk kavramları altında çocuklar gibi eğlenmenin gerçekleştiği durumlara benzettiği görülmüştür. Buradan hareketle, bir yetişkinin bile içinde çocuksu duygular barındırdığı ve bu mutluluğun algı olarak ortaya kısmen çıkmasında sanal gerçekliğin etkili olduğu sonucuna varılabilir. Elde edilen bulgular Yıldız, Alkan ve Çengel (2021) tarafından yapılan uzaktan eğitim ile sanal gerçeklik teknolojisi arasındaki ilişkiyi metaforik algılar üzerinden ortaya koyan çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırmada katılımcı olarak yer alan öğrenciler sanal gerçekliği bir laboratuvar ortamına benzetmiş; böylece bilgiye kolay ulaşabildiklerini ve bu teknolojinin geniş bir özgürlük ortamı sunduğunu belirtmiştir. Bunun dışında öğretmenlerin sanal gerçekliği Alâeddin’in sihirli lambası, temizlik robotu, teknoloji, köprü, eğitim, anahtar, kitap, ayna, teleskop ve pusulaya benzettiği de görülmüştür. Öğretmenlerin sanal gerçekliği gerek öğretim hayatında gerekse güncel ihtiyaçlar bağlamında bir bireyin hayatını kolaylaştıran ve gereksinimlerini karşılayabilen bir araç olarak insanın hayatında yer aldığını ve bu işlevi yerine getirdiğini düşünmektedir. Dolayısıyla, sanal gerçeklik kavramının insan yaşamına kolaylık sağlayan ve farklı işlevleri olan bir araç olarak görüldüğü ifade edilebilir. Elde edilen bulgular Fidan, Debbağ ve Çukurbaşı (2021) tarafından yapılan arttırılmış gerçeklik üzerine öğretmen adayları ile yapılan metaforik algı çalışmasının sonuçları ile paralellik göstermektedir. Fidan, Debbağ ve Çukurbaşı (2021) tarafından yapılan çalışmada arttırılmış gerçeklik tıpkı sanal

gerçekliğin ele alındığı bu çalışmada olduğu gibi teknolojik yardımcı bir araç olarak ifade edilmiştir. Yapılan bu iki çalışma bu yönleriyle benzerlik taşımaktadır.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre sanal gerçekliği farklı temalar altında sınıflandırdığı görülmektedir. Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin sanal gerçekliğe ilişkin korkunç, düşman, kütük, gelişen, öğrenen, öğrenci, tohum ve ağaç metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ise sanal gerçekliğe ilişkin en çok öğretici, aydınlatıcı, ışık, hayatın yansıması, tatlı, merak uyandırıcı, çiçek, zararlı, sınırsız, masal, okul, kitap, okyanus, maliyetli ve denetlenebilir kavramlarını kullandıkları görülmüştür. Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin daha somut metaforlarla sanal gerçekliği ifade ettikleri görülürken, lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ise daha soyut kavramlarla ifade ettiği görülmüştür. Dolayısıyla çoğunluk olarak lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin sanal gerçeklik kavramını hem korkulan hem de kökleri sağlam olan bir unsura benzettikleri ifade edilebilir. Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ise daha öğretici ve merak uyandırıcı ifadeleri tercih ettiği görülmüştür. Dolayısıyla, eğitim düzeyi bağlamında lisans ve lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin sanal gerçekliğe bakış açılarında ciddi farklılıklar olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin cinsiyete göre sanal gerçekliği farklı temalar altında sınıflandırdığı görülmektedir. Erkek öğretmenlerin sanal gerçekliğe ilişkin hayal kurdurma, teknoloji, oyuncak, yaprak, korkunç, kabus, sınırsız güç, kontrolsüz, vicdansız, karın doyurmaz, cezbedici, ölümcül, canavar, ahtapot ve zehirli mantar metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Kadın öğretmenlerin ise sanal gerçekliğe ilişkin en çok teleskop, okyanus, maliyetli, denetlenebilir, değerli, ilgi uyandırıcı, etkileyici, dost, hayal alemi, temizlik robotu, köprü, düşman, iletişime kapalı, duygusuz ve ruhsuz metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Erkek öğretmenlerin sanal gerçekliği daha korkunç ve kontrol edilemez kavramlarla ifade ettiği görülürken, kadın öğretmenlerin daha merak uyandırıcı ve farklı işlevleri olan bir teknoloji olarak tanımladıkları görülmüştür. Cinsiyete göre öğretmenlerin sanal gerçekliğe olan metaforik algıların önemli derecede farklılaştığı ifade edilebilir. Dolayısıyla, her iki grubun da sanal gerçekliği kullanma alanlarının metaforik algılarda oluşan farklılığa kaynaklık ettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre sanal gerçekliği farklı temalar altında sınıflandırdığı görülmektedir. Kıdem yılı 15 ve altı olan öğretmenlerin sanal gerçekliğe ilişkin masal, teleskop, kitap, maliyet, denetlenebilir, hayat verir, ilgi uyandırıcı, kolaylaştırıcı, etkileyici, can, köprü,

teknoloji, oyuncak, yaprak ve korkunç metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Kıdem yılı 16 ve üzeri olan öğretmenlerin ise sanal gerçekliğe ilişkin en çok vazgeçilmez, hayal alemi, kabus, sınırsız güç, kontrolsüz, vicdansız, karın doyurmaz, cezbedici, ölümcül, canavar, ahtapot, serap, zehirli mantar, kütük ve zamanda yolculuk metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Kıdem yılı 15 ve altı olan öğretmenlerin sanal gerçeklik ile eğitim sürecinin egemen olduğu ve bireylerin bu araçla yeni şeyler öğrenebileceği ve yeni bilgiler ile donatılacağı algısına sahip oldukları söylenebilir. Dolayısıyla, sanal gerçekliğin kendi başına bir eğitim rolüne sahip olduğu öğretmenlerin bir kısmı tarafından kabul edilen bir süreç olarak görüldüğü söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlar Çivril, Aruğaslan, Özaydın Özkara (2018) tarafından yapılan uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algılarını analiz eden çalışmasının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada uzaktan eğitim ile ilgili öğretim materyali teması adı altında içerik ve ders videoları gibi bilgi kaynaklarını oluşturması ifade edilmiş olup çalışmanın sonuçlarına yönelik benzer algılar taşıdığı görülmüştür. Kıdem yılı 16 ve üzeri olan öğretmenlerin ise sanal gerçekliği kontrol edilemez ve tehlikeli sonuçları olabilecek unsurlara veya kavramlara benzettiği görülmektedir. Dolayısıyla, bu gruptaki öğretmenlerin kıdem yıllarına bakıldığında sanal gerçeklik teknolojisi hakkında kıdem yılı 15 ve altı olanlara göre daha az deneyim sahibi oldukları söylenebilir. Uzman olmadıkları bir teknoloji hakkında da kontrol edilmesi güç kavramları tercih ettikleri ifade edilebilir.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre sanal gerçekliği farklı temalar altında sınıflandırdığı görülmektedir. Evli olan öğretmenlerin sanal gerçekliğe ilişkin sihirli lamba, mutlu, bağımlılık, vazgeçilmez, masal, okyanus, hayvan, denetlenebilir, değerli, hayal, kolaylaştırıcı ve lunapark metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Bekar olan öğretmenlerin ise sanal gerçekliğe ilişkin en çok etkileyici, köprü, oyuncak, yaprak, düşman, bilginin yansımaları, gizemli, ihtiyaç, rahatlatıcı, anlamlandırma, gelişen, güvenilir, çekici ve hafıza metaforlarını kullandıkları görülmüştür. Buradan hareketle hem evli hem de bekar öğretmenlerin sanal gerçeklik ile bireyin hayatına devam edebilmesi için gerekli olan temel ihtiyaçlara anlam yüklediği, ve dijitalleşen dünyaya uyum sağlayabilmek için gerekli olduğu algısına sahip oldukları söylenebilir. Elde edilen sonuçlar Fidalgo vd. (2020) tarafından yapılan ve uzaktan eğitimde teknoloji kullanımı üzerine öğrenci algılarını analiz eden çalışmanın sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Her iki çalışmada da öğretmenlerin sanal gerçeklik ile insanın küçük dünyasının sanal ortamda daha abartılı durumlara

olanak sağlayacağı ve istenilen her türlü görselin veya hayal dünyasının bu ortamlarda yaratılabileceği algısına sahip oldukları ifade edilebilir.

Öğretmenlerin metaforik algılarına bakıldığında erişilmesi zor veya imkansız görülen eylem veya olgulara benzetmelerde bulunduğu ve bu noktada sanal gerçekliğin bu eylemleri gerçekleştiren ve hayatı kolaylaştıran olumlu bir unsur olarak görüldüğü söylenebilir. Bu doğrultuda aşağıda yer alan öneriler getirilerek alana katkı sağlaması düşünülmektedir.

Öneriler

- Öğretmenlere sınıf içinde uygulayabilmelerine olanak sağlayan öğrenme ortamlarının oluşturulması hususunda sanal gerçeklik teknolojisi eğitimi verilebilir.
- Sanal gerçeklik teknolojisinin alt yapı olarak kullanılabileceği sanal sınıf ortamları kullanılarak öğrenilmesi zor ve karmaşık süreçlerin öğretmenlere tanıtılması ve uygulama imkanının verilmesi sağlanabilir.
- Öğretmenlerin sanal gerçeklik kavramına yönelik algılarının ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmaya benzer şekilde örneklem grubu olarak farklı gruplar ya da farklı eğitim kademelerindeki öğrenciler ile sanal gerçeklik kavramına ilişkin metaforik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akbulut, A., Catal, C., ve Yıldız, B. (2018). On the effectiveness of virtual reality in the education of software engineering. *Computer Applications in Engineering Education*, 26(4), 918-927.
- Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin “çevre” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 26, 25-44.
- Bektaş, M. ve Karadağ, B. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yardımlaşma değerine yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 271-286
- Çavaş, B., Huyugüzel P ve Can B. (2004) Eğitimde Sanal Gerçeklik Uygulamaları. <http://www.tojet.net/articles/3415.doc>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (6th Ed.). New York, NY: Routledge.
- Creswell, J. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni, (Çev.: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir), Siyasal Kitabevi, Ankara.

- Çivril, H., E. Aruğaslan, B. Özaydın Özkara (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* 8(1). 39-59.
- Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(3), 607-629.
- Ekici, G. (2016a). Öğretmen adaylarının “bilgisayar” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(3), 755-781.
- Ersoy, F. (2016). Fenomenoloji. (Ed. Saban, A., & Ersoy, A.) Eğitimde nitel araştırma desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, M., Debbağ, M. ve Çukurbaşı, B. (2021). Methaphoric perceptions of preserves teachers about LEGO robothic instructional practices augmentet reality and flipped classroom concepts. *Research in Comparative & International Education* 16(1). 83-99.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O. ve Lencastre, J. A. (2020). Students perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 17(18). 1-18.
- Gaddis, T. (1998). Virtual Reality İn The School. Virtual Reality And Education Laboratory. East Carolina University.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılcan, B. (2019). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. İstanbul: Mess Yayınları.
- Oppenheim, C. (1993). Virtual reality and the virtual library. *Information Services and Use*, 3. 215-227.
- Özdemir, O., Erbaş, D. ve Özkan, Ş.Y. (2019). Özel eğitimde sanal gerçeklik uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 395-420.

- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri*, 2(2),135-155.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Turan, M., Yıldırım, E. ve Tıkman, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim ve bazı temel kavramlara ilişkin metaforik algıları. *Education Sciences (NWSA)*, 11(5), 217-242.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. P., Alkan, A. ve Çengel, M. (2021). Students' metaphoric perceptions regarding the concept of distance education during the pandemic. *Educational Research and Reviews* 16(6). 247-255.

Extended Abstract

Purpose

The rapid development of information technologies has affected human life in many areas as well as in the field of education. One of these developing technologies is virtual reality applications, which make significant contributions to the learning processes and give the opportunity to gain real experience by trying it. Revealing the metaphors produced by teachers regarding the concept of "virtual reality" is considered important in terms of understanding the perceptions of virtual reality applications when technology is inevitable in our lives and its importance is becoming more and more widespread. When the literature is examined, it is seen that there are not enough studies on the concept of "virtual reality" at any level, metaphor analysis for the study group or individuals' perceptions of the concept of virtual reality. So, it is thought that the findings obtained from the research will create awareness about the concept of virtual reality, which is a new concept, and the determination of the teachers' determinations about this concept will arouse interest both in the field and in the practitioners.

Method

A descriptive research model was used in this research, which aims to reveal teachers' perceptions of the concept of virtual reality through metaphors. The descriptive survey model is used as a

suitable model for research that aims to describe a situation that exists in the past or today as it is. In the descriptive survey model, the whole population or a group of samples or samples to be taken from it are scanned in order to reach a general judgment about the universe. This study focused on determining the metaphorical perceptions of teachers about the concept of virtual reality. For this reason, descriptive survey model was used in the study.

Research Group

Research group of the study consisted of teachers who continued their duties in 2020-2021. The maximum diversity sampling technique, one of the purposive sampling methods included in the qualitative research methods, was used while determining the study group of the research. It was determined that the teachers were working in different types of schools (primary school, preschool, secondary school), they were working in institutions located in different socio-economic regions, and their branches (classroom teacher, preschool teacher, English teacher, Mathematics teacher etc.) education levels and service periods are different in order to ensure maximum diversity, during the determination of the teachers to be interviewed within the scope of the research. Within the scope of the research, 153 teachers who volunteered to work were reached, but after the invalid data were eliminated, the data obtained from 134 teachers were analyzed.

Data Collection

In order to reveal the perceptions of the teachers participating in the research about the concept of "Virtual reality", "Virtual reality is like....., because....." sentence to be completed. So, a metaphor form consisting of an open-ended question developed by the researchers was used as a data collection tool. In the first stage of the metaphor form, which consists of two stages, there is a section where demographic information of the participants is requested, while in the second stage, sample metaphor sentences are given in the context of orientation for the participants, and they are expected to act in line with this example while expressing their perceptions about virtual reality. First of all, one-to-one interviews were conducted with the teachers who participated in the research regarding the data collection process via telephone or e-mail. Face-to-face interviews were held with available teachers, taking into account the pandemic conditions. Interviews were made with the teachers who were not available due to distance or workload, via telephone and e-mail. The purpose of the study and how to fill in the open-ended questions in the metaphor form were

explained to each teacher by the researcher. In this study, which was based on volunteer in the context of participation in the research, a total of 153 teachers were reached in the first stage, but as a result of the collected data, 19 teachers who did not serve the purpose of the research were excluded from the data analysis process. The data obtained from a total of 134 teachers were presented by classifying them under different categories.

Data Analysis

Content analysis technique, one of the qualitative data analysis techniques, was used in the analysis of the data obtained in the research. Content analysis is a technique that enables the objective and systematic examination of verbal, written and other materials and their organization according to certain categories. The MAXQDA 2020 package program, known as the qualitative data analysis program, was used in the content analysis process. By providing the opportunity to systematically evaluate and interpret the qualitative data obtained, it prepares the ground suitable for testing and developing theories. The metaphors produced by the teachers regarding the concept of virtual reality were analyzed using the 5-stage inductive content analysis method. These stages used in the analysis of the obtained data; It consisted of a total of five stages: (1) naming stage, (2) elimination and sorting stage, (3) category development stage, (4) validity and reliability stage, and (5) frequency and percentage calculation and transferring the data to the computer environment.

Results

In this study, in which teachers' perceptions of the concept of virtual reality are examined through metaphors, it is seen that the teachers participating in the research produced 49 different metaphors for the concept of virtual reality. These metaphor images used were classified in terms of their usage areas and common features and conceptual categories were created. The conceptual categories created; In terms of teachers' education levels, gender, years of seniority and marital status variables, delusions are discussed under content, concrete and abstract concepts. When we look at the metaphorical perceptions of the teachers, it can be said that there are analogies to the actions or phenomena that are difficult or impossible to reach, and at this point, virtual reality is seen as a positive element that performs these actions and makes life easier.

ETİK BEYAN: "*Öğretmenlerin Sanal Gerçeklik Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik araştırmalar Etik Kurulu'ndan 03/07/2022 tarih ve 2020/177 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

OKUL - AİLE İŞ BİRLİĞİNE YÖNELİK OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

OPINIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS ON SCHOOL-FAMILY PARTNERSHIP

Nida ÇAYIR¹

Bilman ÇAYIR²

Şükrü ADA³

Hale GÖNENÇ⁴

Başvuru Tarihi: 20.04.2022

Yayına Kabul Tarihi:05.02.2023

DOI: 10.21764/maeuefd.1106332

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu çalışmada okul yöneticilerinin okul aile işbirliğine dair görüşleri, ailelerden beklentileri, okul kaynaklı eksiklikler, okul aile birliğine ilişkin düşünceleri, yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözülmesine yönelik öneriler araştırılmıştır. Çalışma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bursa İlinde yer alan Temel Eğitim kurumlarında görevli 20 okul yöneticisiyle yürütülmüştür. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış 8 sorudan oluşan görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre okul-aile iş birliğinin istenilen seviyede olmadığı, devamlı ve kapsamlı veli katılım çalışmalarının yapılmadığı, karşılıklı olarak her iki tarafın sağlıklı iletişimi ile okul aile iş birliğini geliştirebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yaşanan problemlerin; okul ve ailelerin bire bir iletişimde bulunarak çözüme kavuşturulabileceği sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda okulları ailelere özümsetme ve sahiplendirme hedefi önemlidir. Araştırma sonucunda, aileleri okula dahil edecek ve sahiplenmeyi destekleyecek faaliyetlerin detaylı biçimde araştırılması önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Okul ve Aile İş Birliği, Okul Yöneticisi, Okul Aile Birliği, Yaşanan Sorunlar*

Abstract: In this study, school administrators' views on school-family cooperation, their expectations from families, school-related deficiencies, thoughts on parent-teacher unity, problems experienced and suggestions for solving these problems were investigated. The study was carried out with 20 school administrators working in Basic Education institutions in Bursa in the 2021-2022 academic year. In the research, the data were obtained with a semi-structured interview form consisting of 8 questions. The obtained data were analyzed using the descriptive analysis method. According to the results of the research, it has been concluded that the school-family cooperation is not at the desired level, continuous and comprehensive parent participation studies are not carried out, and that the school-family cooperation can be improved by mutually healthy communication of both parties. In addition, the problems experienced; it was concluded that schools and families can be resolved by communicating one-on-one. In this respect, the goal of assimilation and ownership of schools by families is important. As a result of the research, it has been suggested to investigate in detail the activities that will involve families in the school and support ownership.

Keywords: *School and Family Cooperation, School Administrator, School-Parent Union, Experienced*

¹ Okul Müdürü, Bursa / Osmangazi- Dürdane İlkokulu/Ortaokulu (e-posta: nidacayir@gmail.com)

ORCID ID. 0000-0001-6060-156X

² Müdür Yardımcısı, Bursa / Nilüfer- Doğanköy İlkokulu/Ortaokulu (e-posta: bilmanncaayir@yahoo.com)

ORCID ID. 0000-0002-4192-861X

³ Prof. Dr. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü (e-posta: sukruada@uludag.edu.tr)

ORCID ID. 0000-0003-3329-9494

⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı Bursa Modern Bahçeşehir Koleji (e-posta: hale.gonenc@bahcesehir.k12.tr)

ORCID ID. 0000-0002-4125-6446

Giriş

Okul, öğrencinin hayatında etkin öneme sahip sosyal kurumlardan bir tanesidir. Okul kişilere hayatlarında ihtiyaç duyacakları değerleri kazandırır. Sosyal yaşama uyumlu olabilmesi için ihtiyaç olan toplumsal becerileri de elde ettirir (Çelik, 2005). Okullar; uzak yakın tüm çevresiyle bütünleşir ve tüm faktörler birbirini etkileme durumundadır. Okulların hedeflerine ulaşabilmeleri için çocukların sosyalleşmesinde okul-aile işbirliğinin etkin ve tutarlı olması sağlanmalıdır (Kebeci, 2006). Eğitimle alakalı bütün tarafların ortak düşüncesi; eğitimin ailelerde başlayıp çocuğun kişiliğindeki ana davranışlarının büyük oranda ailelerden kazandığıdır (Başar, 2002:15). Aileler çocuklarının doğumundan başlayarak onların hayatlarında her zama en etkili role sahiptirler. Çocukların en kritik yılları ailelerinin yanında geçtiğinden; kişilik yapıları, topluma uyum, saygı, sevgi, görgü gibi temel taşlar ile içinde alt yapıyı oluşturmaktadır. Bu anlamda ailelerin örnek teşkil edecek tüm tutumları çocuklarının tüm hayatına etki edecek olumlu ya da olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Çocuğu yetiştirmek, yalnızca fiziki gereksinimleri tamamlamak değil, bir fert olarak yaşama adapte etmek ve eğitimi gerçekleştirme (Jeynes, 2012 ve Şad, 2012).

Okullar birer açık sistemdir. girdisini çevreden alır, onu işler ve çıktı olarak yine çevreye sunarlar. Okul ve aile kavramları birbiriyle bu kadar etkileşim içindeyken birbirlerinden ayrı düşünülmesi doğru olmaz. Sorumluluğunu, çocuğunun okula başlamasıyla, artık okul ve toplumla paylaşan aileler; okulun tüm paydaşlarıyla işbirliği içinde olarak çocuğunun hayata hazırlanmasında yine etkin rolüne devam eder.

Gerçekleştirilen çalışmalar, öğrencilerin başarılı olabilmeleri için okul-aile iş birliğinin ne kadar gerekli olduğunu ailelerin anlamalarını sağlamaya yöneliktir (Becher, 1984; Ibrahim, Jamil ve Abdullah, 2012: 116; Jeynes, 2007; Yıldırım, 2008). Aynı zamanda ailelerin eğitimden beklentileri ancak okul ve ailenin birlikte yürümesiyle gerçekleştirilebilir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010). Oktay'ın (1983: 5) da belirttiği şekilde, etkin aile katılımı, aileyle olumlu paylaşımlara ihtiyaç duymaktadır. Özellikle ebeveynleri okullardaki faaliyetlere katılım sağlayan öğrencilerin devamsızlıkları azalmakta, özbilinçleri gelişmektedir. Aynı zamanda okulun hedeflerine ulaşabilmesi kolaylaşmaktadır (Barnard, 2004; Rosenblatt ve Peled, 2002).

Temel Eğitim seviyesindeki ebeveynler, yasalar ve yönetimler açısından okulun olumlu ilişkiler oluşturma mecburiyetinde kaldıkları paydaşları oluşturmaktadır (MEB, 2004). Bu nedenle;

okulun tüm unsurları ve ebeveynler, karşılıklı paylaşımlarda bulunmalı, üzerine düşenleri yapmalıdırlar (Bayraktar, 2003: 117).

Okullardaki idarenin ana hedefi, okulun paydaşları ile koalisyon meydana getirmek ve tüm kaynakları birleştirip tüm faktörlerle iletişim kurarak okulları hedeflerine götürecektir şekilde hayatta tutmaktır (Şişman, 2010). Bu alanda okul yöneticilerinin ailelerle iş birliği ile katılımlı yönetim anlayışı içinde olması gerekmektedir. Yönetimin katılımlı olması demokratik yönetim şeklinin asıl gereksinimlerindedir. “*Alınan kararların neticelerinden etki görenlerin, konunun uzmanlarından, karar uygulayıcılarından sorumlu ve neticelerinden etki gören herkesin*” yani etkilenecek olan herkesin kararlara katılımını öngörmektedir (McPike, 1987; Akt: Özden, 1996). Okullardaki yönetimin fonksiyonlarına katkıda bulunacak katılımın olduğu yönetim sürecinin oluşması; okul-aile iş birliğini kuvvetlendirirken öte taraftan toplumda kişilerin kendilerini anlatamamalarından sebepli kaosları dizginlemeye destek olabilmektedir (Genç, 1990; Akt: Zencirci, 2010).

Aile, okulu; dolayısıyla okul da aileyi etkilemektedir. Bu nedenle okul ve aile kavramları birbirlerinin olmazsa olmazlarıdır. Okul; ailenin katkısı olmadan hayatına devam edemez (Paige, 2002; Akt: Bracke & Cortis, 2012). Bu mecburiyet iki kurumun beraber çalışmasına gerek duymaktadır (Jacobs, 2008).

Eğitim bilimleri dahilindeki çalışmaların bir çoğunda öğrencilerin akademik seviyelerinin artmasında bu iş birliğinin büyük etki sahibi olduğu neticesine ulaşılmıştır (Çelenk, 2003; Gümüşeli, 2004). Ebeveynlerin okullarla bağı; iş birliğinde olması, okul yaşamına dahil olması ve destek olması; tüm ülkelerde önem arz eden bir konudur (Şişman, 2002). Öğrencilerin eğitimlerinde başarılı olmaları için, okul ve ailenin sürekli iş birliği içinde olmaları gerekmektedir (Fidan ve Erden, 1993). Ana babanın eğitime katılımının akademik başarıyı önemli ölçüde etkilediği belirtilmektedir (Kotaman, 2008; Yıldırım ve Dönmez, 2008; Argon ve Kıyıcı, 2012).

Ailelerin bu kadar etkililiği varken onlarla kuvvetli bir iş birliği oluşturmak ve onlarda bu konuda istek uyandırmak, okullarımız için çok önemli bir kazanım olacaktır. Okulun tüm faaliyetlerini etkili bir şekilde yapabilmesi için ailelerle iş birliği yapması gereklidir. Eğitim sürecinde her iki tarafın sık sık bir arada olması için çalışmalar yapılmalıdır (Şişman ve Turan, 2004).

Öğrencilerin olumlu ilerleme kaydedebilmeleri için ailelerin öneminin bilinmesine rağmen ülkemizde ailelerin eğitime katılımlarının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir (Albez ve Ada, 2017; Albez, 2016; Can, 2009; Şahin ve Ünver, 2005). Bunun sebeplerinden biri yoğun iş yaşamı, hanedeki öbür kardeşler, maddi problemler, ailelerin iş birliği açısından bilgi sahibi olmamaları, öz güven eksikliği, okula ulaşımın zorlukları vb. gösterilmektedir. Okul personelinin aileleri okula davet amacının çoğunlukla olumsuzlukları anlatmak için olması, toplantıların amacına hizmet etmediğini göstermektedir. Ailelerin okullarda yapılan veli toplantılarına istekli bir şekilde gelmelerine engel olan şeyler: ilgi gösterilmemesi, okulun maddi destek istemesi, öğretmenlerin toplantılarda öğrencilerle ilgili hep olumsuzlukları anlatmaları olarak sıralanabilir (Albez ve Ada, 2017).

Okul Aile Birliği kavramı eğitim sistemimiz açısından eski bir kavram olmasına rağmen 2005 yılında çıkan yönetmelikle farklı bir yapıya dönüşmüştür. Dünyada hizmet sektörünün gelişmesiyle eğitimde de özelleştirmeler hız almıştır. Bu hızlı özelleştirmeyle Milli Eğitim Bakanlığı okulların finansman ihtiyacını karşılayabilmeleri için okul aile birliklerine böyle bir misyon yüklemiştir. Okul Aile Birlikleri okulun ihtiyaçlarını karşılama ve okulun maddi ihtiyaçlarını gidermeyi amaç edinen bir yapıdır. Bu yapı zamanla eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesine katkıda bulunan bir kimlik üstlenmiştir. Velilerin okullardaki etkinliklere etkin katılımıyla eğitimde gelişme kaydedilecektir.

Okul Aile Birliklerinin kurulma sebebi: Okul Aile Birlikleri bütün olmayı sağlamak, ekonomik sıkıntı çeken öğrencilerin temel gereksinimlerine destek olmak ve okullara finans yardımı yapmak, okul-aile etkileşimi ve iş birliğini oluşturmak için gerekeni yapmak biçimindedir mevzuatta (MEB 2017). Okul-Aile iş birliği eğitim faaliyetleri açısından çok büyük öneme sahip olmasına rağmen uygulama aşamasında bazı sıkıntılar yaşanmaktadır.

Eğitimin içinde olduğu problemlerin çözüme kavuşması için oluşturulan bütçe yetersizdir. Okullarda ilerleme katetmek için uğraşan okul yöneticileri, öğretmenler gibi aileleri aktif duruma ulaştırmalıdır. Buradan anlıyoruz ki okullar; veli-öğretmen ilişkisine dikkatle önem vermelidir. Araştırmalar ailelerin eğitim faaliyetlerine katılmasının öğrencilerin akademik başarıları ve eğitime ilgileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Çelenk, 2003). Eğitim kurumlarının amaçlarına

ulaşabilmeleri için, tüm ilişkide bulunduğu faktörlerle etkileşim halinde olmaları gereklidir. Bu sebeple okulun tüm iç unsurlarının ailelerle olumlu ve sürekli ilişkiler kurmaları hayati önem arz

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan olgu bilimi (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni tam anlamıyla kavranamayan ama tamamıyla yabancı olunmayan olguların araştırıldığı çalışmalarda kullanılmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu; 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde Bursa İlinde bulunan resmi temel eğitim okullarında çalışan 20 okul yöneticisinden oluşmuştur. Araştırmanın çalışma grubu tespit edilirken maksimum çeşitlilik yönteminden yararlanılmıştır (Patton, 2002). Bu yöntemin temel hedefi araştırma yapılan konuya ilişkin düşüncelerini ifade edebilecek katılımcıların sayısının en üst düzeye çıkarılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Cinsiyet, kurum, görev, mesleki kıdem araştırma ekibi oluştururken ele alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri katılımcılara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan yapılandırılmış görüşme formunun geçerliğini kontrol etmek için Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim görevlisi olan üç uzmana danışılmıştır. Yapılan dönüşlerden hareketle yapılandırılmış görüşme formunun içeriğinde revize yapılmıştır. Revize işlemlerinin ardından görüşme formu Bursa ilindeki Temel Eğitim okullarında çalışan bir ilkokul, bir ortaokul ve bir okul öncesi eğitim kurumu yöneticisi olmak üzere toplam üç okul yöneticisine uygulanmıştır. Bu okul yöneticilerinden alınan dönütler çalışmada yer almamıştır. Pilot uygulamayla tespit edilen sorunlar çözülmüştür. Pilot uygulama esnasında çalışmada yer alan okul yöneticilerinin soruların bazılarını anlamadığı farkedilmiştir. Sorunlar çözülüp görüşme formu araştırmada kullanılacağı son haline getirilmiştir. “Veri toplama araçlarının pilot çalışmayla test edilmesi doğrudan araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini ilgilendiren bir durum olarak ortaya çıkmaktadır” (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmanın verileri, 2021 – 2022 eğitim-öğretim yılında, katılımcı yöneticilerin okullarında yapılan görüşme sonucunda elde edilmiştir. Randevu

alınarak yapılan görüşmelerden önce katılımcı yöneticilere çalışmanın hedefi ve muhtavasını ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Yapılacak görüşmenin etik olması açısından ses kaydı alınacağı çalışma grubundakilere söylenmiş ve onay vermeleri istenmiştir. Görüşme sonunda veri kaybının olmasını engellemek ve çalışma güvenirligini sağlamak amacıyla alınan ses kayıtları katılımcılara tekrar dinletilmiş olup, alınan notlar katılımcılara gösterilerek onayları alınmıştır. Katılımcılara; elde edilen verilere ilave veya eksiltme yapabilecekleri söylenmiştir. Çalışma grubundakilerin onay vermesinin ardından çıkan veriler analiz edilmek için bilgisayara geçirilmiştir. Okul yöneticileriyle gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 50 dakika kadar sürmüştür.

Betimsel analiz yöntemi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Buna göre ilk etapta görüşmede bulunan düzeylerin veri analizi için bir çerçeve çıkarılmıştır. Veri ve tema eşleştirmesi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 224). Çalışmada “Yaşanan Problemler”, “İhtiyaçlar”, “Uygulamalar”, ve “Öneriler” şeklinde dört tema oluşturulmuştur. Ardından çerçeveye uyacak biçimde veriler düzenlenmiş ve bir araya getirilmiştir. Verilerin işlenmesi sırasında görüşme soruları bir bir gözden geçirilerek her bir soruya söylenen cevaplarla bulgular adlandırılmış ve veri kodları çalışması ile “Görüşme Kodlama Anahtarı” oluşturulmuştur. Görüşmelerden çıkarılan bilgiler sayısal bilgilere çevirilerek analiz yapılmıştır. Bu çalışmanın bulguları açıklanırken araştırma alt problemlerine uygun ve dikkat çekici nitelikte olan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın ana amacına ve alt problemlerine cevap aramak için toplanan verilerin çözümlenmesi neticesinde elde edilen bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorumlar bu bölümde bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan 20 okul yöneticisiyle gerçekleştirilen mülakatlarla elde edilen veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerden çıkarılan kavramlara göre; kodlamalar yapılarak kodlar arası ortak yönler bulunmuştur. Kodlar birleşerek kategorileri, kategoriler de genel bir başlık olan temaları oluşturmuştur. Böylelikle okul yöneticilerinin görüşleri sekiz temada; okul-aile iş birliğinde ihtiyaçlar, örgütlerden kaynaklı problemler, ailelerden kaynaklı güçlükler, ailelerden beklentiler, okul kaynaklı eksiklikler, okul-aile birliklerinin işlevselliği, okul aile birliği başkanlarının etkililiği, okul aile birlikleri için öneriler, okul-aile işbirliğini geliştirici öneriler başlıkları ile sıralanmıştır. Bu temalar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda ayrı başlıklar altında verilmiştir.

1. Okul-aile iş birliğinde ihtiyaçlar

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre bu temada yer alan ifadeler ve frekansları Tablo-1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

“Okul-Aile İşbirliğinde En Çok Nelere İhtiyaç Duyulmaktadır?” Sorusuna verilen Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Okul-Aile iş birliğinde en çok ihtiyaç duyulanlar	Frekans (f)
a. Okul ile iletişim	8
b. Okula destek olma	4
c. Öğrenciye destek olma	3
d. Etkinliklere katılım	3
e. Okul finansmanına katkı	3
f. Gönüllülük	3
g. Karşılıklı güven	2
h. Öğrenci takibi-kontrol etme	2
ı. Yönetime Katılım	1
j. Dayanışma	1
Toplam	30

Açıklama: Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin çoğunluğu okul-aile iş birliğinde en çok ihtiyaç duyduklarının okul ile iletişim olduğudur. Ayrıca okula destek olma, öğrenciye destek olma, etkinliklere katılım, okul finansmanına katkı, gönüllülük görüşleri öne çıkmaktadır. Katılımcıların bu kapsamda ifade ettikleri görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

K1, “*Velilerin okul ile iletişim içinde olması hem çocuğunun başarısını hem de okulun gelişimini olumlu etkileyecektir*” sözleriyle öğrenci ve okulun başarısını arttırmada velilerle iletişim halinde olunmasına ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekerken

K6 “*Veliler çocuğunun ödevlerini yapıp yapmadığını kontrol etmeli, okula devamının takibini yapmalı, çocuğunun planlı programlı ders çalışma, kılık kıyafet, temizlik, hijyen konularını takip etmesi gerekiyor*” sözleriyle velilerin çocuklarının her alanda takibini yapmaları gerektiğini dile getirmiştir.

K19 “Ailelerin okul yönetimine güvenmeleri, çocuğu öncelikli olarak düşünen bir okul yönetiminin var olabileceğine inanmaları, okulda yapılan seminer, etkinlik gibi aile katılımlarına destek vermeleri gerekmektedir” ifadesinde veliler ve okulun karşılıklı güven duymaları, velilerin okulda yapılan her tür faaliyetlere destek vermeleri gerektiğini vurgulamıştır.

Okul-Aile iş birliğinde öncelikle velilerin okul ile sürekli iletişim halinde olmalarının sağlanması karşılıklı güven duygusunun oluşmasını kolaylaştıracaktır. Bu nedenle okul yönetimi velilerle iletişimi arttıracak etkinlikleri belirlemeli, velilerin okulu, okulun ise velileri tanımalarına imkân sağlayacaktır.

2.Örgüt kaynaklı güçlükler

Çalışmada katılımcılara “Okul-aile iş birliği çalışmalarında okul örgütünden kaynaklı karşılaşılan güçlükler nelerdir” sorusu sorulmuş, verilen cevaplar ve frekans dağılımları Tablo-2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

“Okul-Aile İş birliği Çalışmalarında Okul Örgütünden Kaynaklı Karşılaşılan Güçlükler Nelerdir?” Sorusuna Verilen Cevaplar ve Frekans Dağılımları

Okul Örgütünden Kaynaklı Karşılaşılan Güçlükler	Frekans (f)
a. Öğretmenlerin İlgisizliği	5
b .İletişimsizlik	4
c.Velilere Sorumluluk Vermeme	3
d.Fiziki İmkanların Kısıtlı Olması	3
e.Yönetmeliğin Yetersizliği	2
f. Yöneticilerin Sorumluluktan Kaçması	2
g.Ön Yargı	1
h.İş Yüğü	1
ı.Görev Dağılımının Net Olmaması	1
Toplam	22

Açıklama: Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 3’te yer alan görüşler incelendiğinde katılımcıların öğretmenlerin ilgisiz olması, okul yönetiminin iletişim sorunları, okulun velilere sorumluluk vermemesi ve okulun fiziki imkanlarının yetersizliği ifadelerini kullandıkları görülmektedir. İlgili bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

K14 “*Öğretmenlerin konuya yaklaşımları genelde yetersiz düzeydedir. Toplantı için zaman ve mekân yetersizliği yaşanıyor. Veli ve öğretmen arasındaki ilişki bağının zayıf olması veliyi okuldan soğutuyor. Öğretmenlerin veliyi ve öğrenciyi iyi tanımaması da ailelerin okul ile iş birliği yapmasında engel oluşturuyor*” sözleriyle fiziksel yetersizliklerin, öğretmenlerin isteksizliklerinin, velileri ve öğrencilerini yeteri kadar iyi tanımamalarının okul aile iş birliğinde engel oluşturduğuna dikkat çekmektedir.

K7 “*İletişim eksikliği, okulun veliden beklentilerini ifade edememesi, okul çalışanlarının görev dağılımının net olmaması okul örgütünden kaynaklı en çok karşılaştığımız sorunlardandır.*” görüşüyle okuldan kaynaklı güçlüklerden bahsetmiştir.

Okul Aile iş birliğinde okulların isteklerini net ifade etmeleri, öğretmenlerin velileriyle güçlü iletişim ağları oluşturmaları, okul çalışanlarının görev dağılımlarının açık ve anlaşılır olması, ailelere sorumluluklar vermeleri, ön yargılı davranışlardan kaçınmaları, fiziki imkanları geliştirici planlamalar yapmaları gerektiği okul yöneticilerinin vermiş olduğu ifadelerden ortaya çıkmaktadır.

3.Aile kaynaklı güçlükler

Çalışmada katılımcılara “Okul-aile iş birliğinde ailelerden kaynaklı güçlükler nelerdir?” sorusu sorulmuş, verilen cevaplar ve frekans dağılımları Tablo-4’te gösterilmiştir.

Tablo 3

“Okul-Aile İş birliği Çalışmalarında Ailelerden Kaynaklı Güçlükler Nelerdir?” Sorusuna Verilen Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Ailelerden Kaynaklı Güçlükler	Frekans (f)
c. ilgisizlik, isteksizlik	8
a.Önemsememe	7
d.Zaman Ayıramama	6
1.Bilinçsiz-Eğitimsiz Aileler	4
e.İşbirliğine Kapalı Olma	3
k.Öğretmene Saygı Duymama	3
b. Önyargılı-Bakış Açısı Farklı Aileler	2
f.İletişim Kanallarında Yapılan Haberler	2
g.Okul İhtiyaçlarının Anlaşılabilmesi	2
h.Okul Geçmişleri	1
j.Ailelerin Beklentileri	1
Toplam	39

Açıklama: Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 3’te görüldüğü gibi ailelerden kaynaklı güçlükler hakkında çalışma grubunda yer alan yöneticilerin; okula ve çocuklarına karşı ilgisiz, okulu önemsemeyen, okula zaman ayırmayan, bilinçsiz ve eğitimsiz ailelerin iş birliğine kapalı olması, öğretmenine saygı duymaması gibi düşünceleri bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları aşağıdadır:

K11 “Ailelerin okula ve okulun sorunlarına karşı ilgisizliği en büyük problem. Özellikle kenar mahallelerdeki sosyoekonomik düzeyi düşük aileler çok ilgisiz ya da imkanları olmamasından dolayı katılım gösteremiyor.”

K18 “Çalışan kesim çok olması ve irtibata geçmekte zaman bulamaması”

K2 “Aileden kaynaklı önyargılar, eğitim düzeyinin düşük olması , eğitim kalitesine önem verilmemesi, vurdumduymazlık” biçiminde görüş belirtmektedirler.

Ailelerden kaynaklı sorunların belirlenmesi okul-aile işbirliğinde yaşanan problemlerin çözümünde çok fayda sağlayacaktır. Bu nedenle de sorunları bilmek iş birliğini geliştirmede yol gösterici olacaktır.

4.Yöneticilerin ailelerden bekledikleri

Çalışmaya katılan okul yöneticilerine “Okul-Aile iş birliği bağlamında okul yöneticilerinin ailelerden beklentileri nelerdir?” sorusu sorulmuş, verilen cevaplar ve frekans dağılımları Tablo-4’te çıkarılmıştır.

Tablo 4

“Okul-aile İş birliği Bağlamında Okul Yöneticilerinin Ailelerden Beklentileri Nelerdir?” Sorusuna Verilen Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

Ailelerden Beklentiler	Frekans (f)
a. İletişim İçinde Olma	6
b.İş birliği Yapma	5
c.İlgili ve Duyarlı Olma	3
d.Okula Güven Duyma	2
e.Katılım	2
f.Zaman Ayırma	2
g.Çözüm Odaklı Olma	2
h.Etkinliklere Katılma	1
ı.Okulu Sahiplenme	1
Toplam	24

Açıklama: Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 4’te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin ailelerden beklentileri; iletişim içinde olma, iş birliği yapma, ilgili ve duyarlı olma ifadelerini kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu ifadelerin dışında okula güven duyma, katılım, zaman ayırma, çözüm odaklı olma, etkinliklere katılma ve okulu sahiplenme ifadeleri de göze çarpmaktadır. Bu konudaki birkaç görüş aşağıda belirtilmiştir:

K3 *“Ailelerin Okul ve öğretmenlerle iletişim içinde olmasını istiyoruz.”*

K9 *“Örgütü sahiplenmeleri, katılımcı anlayışı benimsemeleri, örgütün her bileşenin amacının öğrencinin eğitim ve sosyal yaşantısına katkı sunduğunu bilmeleri.”*

K20 *“Daha katılımcı ve okuluna güvenen veliler. Açık aramak yerine açık kapatan veliler. Okulda gördüğü bir eksikliği ilçeye şikâyet etmektense, okul yönetimine bildirerek giderilmesini talep eden*

veliler bekliyoruz. Öğretmenine bugün ne yedi diye soran değil ne öğrendi diye soran veliler.” görüşlerini ifade etmektedirler.

Verilen ifadelerde okul yöneticilerinin; velilerle iletişim halinde, iş birliği yaparak, ilgili, duyarlı, okula güven duyan, okula ve öğrencisine zaman ayıran, çözüm odaklı, etkinliklere katılan, okulunu sahiplenen velilerle birlikte tüm güçlükleri aşacağını düşündükleri görülmektedir.

5.Okul-aile iş birliğini geliştirici öneriler

Araştırmada çalışma grubuna “Okul-aile iş birliğini geliştirmek için neler önerirsiniz?” şeklinde soru sorulmuş, verilen cevaplar ve frekans dağılımları Tablo-5’te sunulmuştur.

Tablo 5

“Okul-aile İşbirliğini Geliştirmek İçin Neler Önerirsiniz?” Sorusuna Verilen Cevaplar ve Frekans Dağılımları

İş Birliğini Geliştirici Öneriler	Frekans (f)
a. Ev Ziyaretleri Yapma	6
b.Okul İçi Sosyal Etkinlikler Düzenleme	5
c.Okul Dışı Etkinlikler Planlama	4
d.Aile Eğitimleri Verme	4
e.Düzenli Veli Toplantıları Yapma	3
f.Şeffaf Olma	2
g.Sorumluluk Verme	2
h.Veli İş Ziyaretleri Yapma	1
ı.Demokratik Yönetim Anlayışını Benimseme	1
Toplam	28

Açıklama: Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 5’te görüldüğü üzere okulların ve ailelerin iş birliğini geliştirmek için öneriler konusunda katılımcıların büyük kısmının; ev ziyaretleri yapma, okul içi ve okul dışı sosyal etkinlikler düzenleme ve aile eğitimleri verme şeklinde fikirleri bulunmaktadır. Bu konuda söylenenlerden bazıları aşağıdadır:

K12 “Bireysel görüşmeler, veli grupları, atölye çalışmaları, okulun sosyal etkinliklerinde misafir etmek, yarışma, sergi davetleri okula aidiyeti geliştirebiliyor.”

K17 “Velilerin okula, okul personelinin ailelere ev ziyaretlerinde bulunmaları, belirli aralıklarla etkinlik düzenlemeleri yararlı olacaktır.”

K18 “Okul şeffaf olmalı, yapılan çalışmalar ve okuldaki uygulamaların neden, ne amaçlara yapıldığı ile ilgili açıklamalar yapmalı velinin onayı alınmalı. Karşılıklı güven ortamı oluşturacak samimi sosyal etkinlikler düzenlenebilir.”

Verilen ifadelerde okul yöneticilerinin; velilerle bireysel ve gruplar halinde okulun her türlü sosyal, kültürel vs. faaliyetlerine katılımları sağlayarak, velilerin ve okul personelinin karşılıklı birbirlerine ziyarette bulunarak, okuldaki faaliyetlerle ilgili veli doğru bilgilendirilerek güven duygusunun oluşturulmasının okul aile işbirliğini geliştirebileceğini düşündükleri ortaya çıkmaktadır.

6. Okul-Aile Birliği hakkında görüşler

Araştırmada çalışma grubuna “Okul-Aile birliklerinin kuruluşu, işleyişi, birlik organlarının oluşturulması, seçim şekilleri hakkında düşünceleriniz nelerdir?” diye sorulmuş, alınan cevaplar ve frekans dağılımları Tablo-6’da ifade edilmiştir.

Tablo 6

“Okul-Aile Birliklerinin Kuruluşu, İşleyişi, Birlik Organlarının Oluşturulması, Seçim Şekilleri Hakkında Düşünceleriniz Nelerdir?” Sorusuna Verilen Yanıtlar ve Frekans Dağılımları

OAB Hakkındaki Düşünceler	Frekans (f)
a.Gönüllü Veli Bulmakta Zorlanması	6
b.Seçimlerin Uygun Şekilde Yapılmaması	4
c. Okul Aile Birlikleri İşlevsel Değil, Formalite	3
d.Okul İşlerine Zaman Ayıracak Kişilerin Olması Gerekli	3
e. Velilerin Birlik Hakkında Yeterli Bilgiye Sahip Olmaması.	2
f.Tüm Sorumluluğun Okul Yönetiminde Olması	2
g.Bürokrasi Çok, Kolaylaştırılmalı	1
h.Velilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Birliğin İşleyişi Değişebiliyor	1
Toplam	22

Açıklama: Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 6’da görülüşü gibi okul aile birliklerinin kuruluşu, işleyişi, birlik organlarının oluşturulması, seçim şekilleri hakkında katılımcıların çoğunluğu; gönüllü veli bulmada zorluk yaşanması ve seçimlerin uygun şekilde yapılmaması ifadelerini kullandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca Okul Aile Birliklerinin işlevsel olmayıp formalite olması, okul işlerine zaman ayıracak kişilerin olmaması birlik hakkında velilerin yeterli bilgiye sahip olmaması gibi ifadeler de belirtilmiştir. İlgili bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

K5 “*Veliler bu organlarla ilgili yeterli bilgi sahibi değil.*”

K10 “*Okul Aile Birliğı seçimlerinde görev almak isteyen veli bulmakta zorlanıyoruz çünkü hiçbir veli sorumluluk almak istemiyor*”

K16 “*Okul aile birliğı maalesef bir zorunluluk, angarya olarak görülüyor. Seçimlerin de uygun olarak yapılmadığını düşünüyorum.*”

K17 “*Genelde formalite yerine gelsin diye yapılıyor. İşlevsel hale gelen okullarda güzel işler ortaya çıkıyor. Genelde görev almaktan kaçınılıyor. Hatıra binaen yapılıyor.*”

Verilen ifadelerde okul yöneticilerinin; velilerin okul aile birliğı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, velilerin sorumluluk almak istememesinden kaynaklı okul aile birliğı için gönüllü üye bulamadıkları, okul aile birliğı seçimlerinin kriterlere uygun yapılmadığı, formalite icabı işlemlerin kağıt üzerinde yapıldığı görüşleri ortaya çıkmaktadır.

7. Okul-Aile Birliğı başkanının etkililiğı

Çalışmada okul yöneticilerine “Okul Aile birliğı başkanının okul-aile iş birliğinin geliştirilmesinde etkililiğı nasıldır? Nasıl Olmalıdır?” diye sorulmuş, alınan cevaplar ve frekans dağılımları Tablo-7’de ifade edilmiştir.

Tablo 7

“Okul-Aile Birliği Başkanının Okul-Aile İşbirliğinin Geliştirilmesinde Etkililiği nasıldır? Nasıl Olmalıdır?” Sorusuna Alınan Cevaplar ve Frekans Dağılımları

OAB Başkanı Nasıl Olmalı?	Frekans (f)
a. Aktif olmalı	8
b.Çevre İle iletişimi Güçlü Olmalı	6
c.İstekli olmalı	5
d.Okul İşlerine Ayırarak Yeterli Zamanı Olmalı	4
e.Liderlik Özelliğine Sahip Olmalı	2
f.Sorumluluk Alabilmeli	1
g.Örnek Olmalı	1
a.İkna Yeteneği Olmalı	1
Toplam	28

Açıklama: Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi okul-aile birliği başkanının okul aile iş birliğinin geliştirilmesinde etkililiği konusunda katılımcıların büyük çoğunluğunun; okul aile başkanının aktif olması ve çevre ile iletişiminin güçlü olup istekli olması ifadelerini kullandığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca zamanı olan, liderlik özelliğine sahip, sorumluluk alabilen, örnek olan ve ikna yeteneği olan okul aile birliği başkanının etkili olabileceği görüşünü belirtmişlerdir. İlgili bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

K13 *“Başkanın etkinliği çok önemli. Çevre ile iletişimi güçlü, vizyoner, etkin birisi olmalı.”*

K16 *“Katılımcı ve gönüllü olmalıdır. OAB işlerine zaman ayırabilecek biri olmalı. Okulun yararını gözetten biri olmalı. Diğer OAB yönetim kurulu üyelerini harekete geçiren aktif biri olmalı.”*

K18 *“Okul aile Birliği başkanı okul ile veli arasında bir köprü görevi yapar. Organizasyon ve ikna yeteneği olan bir kişi olmalı, yapıcı ve olumlu yaklaşım sergilemeli. Okul yönetimi ile güç savaşı yapmamalı.”*

Verilen ifadelerde okul yöneticileri; okul aile birliği başkanı olan kişinin etkili olabilmesi için onun vizyoner ve etkin birisi olması, katılımcı ve gönüllü olması, OAB işlerine zaman ayırabilmesi,

diğer üyeleri de harekete geçirecek kadar aktif olması, ikna yeteneği olması, yapıcı ve olumlu olması gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

8. Okul-Aile Birlikleri hakkında öneriler

Araştırmada çalışma grubuna “Okul Yöneticilerinin Okul-Aile Birlikleri hakkındaki önerileri nelerdir?” diye sorulmuş, alınan cevaplar ve frekans dağılımları Tablo-8’de ifade edilmiştir.

Tablo 8

“Okul Yöneticilerinin Okul-Aile Birlikleri hakkındaki önerileri nelerdir?” Sorusuna Alınan Cevaplar ve Frekans Dağılımları

Öneriler	Frekans (f)
a. Yönetim Kurulunda Okul Yöneticileri De Yer Almalı	4
h.Bakanlığın Maddi Desteğiyle Çalışmalı	3
b.Danışma ve Bilgi Paylaşımı Kurulu Olarak Görev Yapmalı	2
c.Okul Aile Birliklerinin Ekonomik Misyonunun Azaltılması	2
f.Okul Aile Birliği Üyeleri Konu İle İlgili Eğitim Almalı	2
d. Mahalle Muhtarı Birliğin Doğal Üyesi Olmalı	1
g.Okullarda Okul Aile Birliği İçin Bir Oda Ayrılmalı	1
ı.Okullarda Yapmaları Gereken Zorunlu Etkinlikler Olmalı	1
Toplam	16

Açıklama: Bir kişi birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi okul aile birlikleri hakkında tavsiyeler; çalışma grubundaki yöneticilerin bazılarının “Okul-Aile Birliği yönetim kurulunda okul yöneticilerinin de yer alması gerektiği” ifadelerini kullandıkları göze çarpmaktadır. Ayrıca bakanlığın maddi desteğiyle çalışmalı, danışma ve bilgi paylaşımı kurulu olarak görev yapmalı, ekonomik misyonunun azaltılması, eğitim almaları şeklinde görüşleri de bulunmaktadır. Bu konudaki bir takım ifadeler aşağıdadır:

K6 *“Merkez teşkilatından okullara gerekli ödeneğin sağlanarak okul aile birliğinden ekonomik misyonun azaltılması gerekiyor. Okul aile birliğinin eğitim odaklı sosyal aktiviteleri organize eden yardım eden bir pozisyonda olması gerekiyor.”*

K13 “Okullarda bağış talep edilmeyecek sistem getirilmelidir. Her ihtiyaç bellidir ve öğrenci sayısına göre personel ve diğer ihtiyaçlar için ödenek gönderilmelidir. OAB de yönetsel anlamda okul müdürleri yetkilendirilmelidir. OAB eğitim ortamlarının kalitesi ve öğrenci yardımları konusunda yoğunlaşmalıdır.”

K15 “Aile birlikleri bölge muhtarlıklarıyla birlikte yürütülmeli. Bölgenin muhtarı birliğin yönetiminde olmalıdır. Böylece aile birliklerinin okul sunacağı katkı artar.”

Verilen ifadelerde okul yöneticileri; okul aile birliklerinin ekonomik vizyonunun azaltılarak eğitim odaklı sosyal aktiviteleri organize edip okul personeline yardım eden, okulun ihtiyaçlarının öğrenci sayısına göre sağlanan ödeneklerle karşılanıp okul müdürlerinin ve bölge muhtarlarının da okul aile birliğı yönetiminde yer almaları gibi önerilerde buldukları görülmektedir.

Tartışma, Sonuç

Yapılan araştırma, okul yöneticilerinin okul aile işbirliğı hakkında görüşlerini, ailelerden beklentileri, okul kaynaklı eksiklikleri, okul aile birliğine ilişkin düşünceleri, yaşanan sorunları ve bu sorunların çözülmesine yönelik önerileri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Bursa İl merkezindeki resmi temel eğitim okullarında görev yapan yöneticilerin okul-aile iş birliğinde sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Araştırmada okul yöneticilerinin görüşlerine göre; okul-aile iş birliğinin istenilen seviyede olmadığı sonucuna varılmıştır.

Okul yöneticilerinin okul-aile iş birliğinde en çok ihtiyaç duydukları velilerle iletişim ve iş birliğı olduğu ortaya çıkmıştır. Aileden diğer beklentiler; maddi ve manevi olarak çocuklarına destek olmaları, okula vakit ayırmaları, okula güven duymaları, eğitime karşı ilgili ve istekli olmaları, etkinliklere katılmaları olarak sıralanmaktadır. Araştırma sonunda okul yöneticilerine göre; okul-aile iş birliğinin yeterli ve etkili olabilmesi için; velilere yönelik aile eğitimi konularında kurs, seminer vb. etkinlikler düzenlenmeli, veli toplantılarının sayılarının arttırılıp, amaca hizmet etmesi, okul-aile birliklerinin etkin çalışması, iş yoğunluğundan okula gelmeye fırsat bulamayan velilerin iş yerlerinde ziyaretlerde bulunulması görüşleri ortaya çıkmıştır. Burns, Roe ve Ross (1992) çalışmalarında, okul-aile iş birliğı sürecinde, okulun ve ailenin ortak çabayla okulda ideal bir öğrenme alanı oluşturabilmek ve öğrencileri bu alandan faydalandırabilmek için öğrencinin aile alanının iyi doğru gözlenmesinin, ailelerle kesintisiz iletişim halinde olunmasının öneminden

bahsetmektedirler. Gökçe'nin (2003) bir çalışmasında velilerin okul ile iş birliği ve etkileşim içinde olmaları, okulun faaliyetlerine ve toplantılarına katılmaları, öğrencinin sorunlarıyla bire bir ilgilenmeleri, okula yapabileceği her türlü katkıyı yapmaları gibi beklentileri olduğunu belirtmesi araştırma sonucunda ortada olan sonuçlarla örtüşmektedir. Şişman ve Turan (2004:207) aileden beklentilerinin; ailenin çocuklarını tanıması, onlara uygun ortam oluşturması ve doğru yönlendirebilmesi, onlara örnek ve destek olabilmesi, okul yönetimini destekleyebilmesi, etkinliklerde görev alabilmesi ve okul dışından çocuğu yakından takip edebilmesi şeklinde sıralanabilir.

Araştırmaya katılan yöneticilere göre okul örgütünden kaynaklı karşılaşılan güçlüklerin de olduğu; bunların en dikkat çekenini ise öğretmenlerin öğrencilere olan ilgisizlikleri ile velilerle iletişim kuramamaları olmuştur. Öğretmenlerin ailelerle okul arasında etkili iletişimin sağlanabilmesi için periyodik ve sık sık toplantı düzenlenmesi önerilmiştir. Şişman ve Turan'a (2004: 212) göre ailelere ulaşabilmenin en kolay şekli etkili iletişim kurabilmektir. Burada ilk iş öğretmene düşüyor. Öğretmen öğrenci ve dolayısıyla velilerle ilk yoldan etkileşim halindedir. Bu etkileşimi okulun tamamına yayarak; okulun hep birlikte ilerlemesinde liderlik yapacak yine veliler olacaktır. Biber (2003) aileleri evlerinde ziyaret etmeyi önermektedir. Burns ve diğerlerine (Aktaran: Çelenk, 2003) göre, öğretmenlerin, aileyi doğru bir şekilde değerlendirmesi, eğitimin kalitesini artırması için aileyle iletişim halinde olması gerektiğidir. Grolnick, Benjet, Kurowski ve Apostoleris'nin (1997) çalışmalarında öğretmenin karakterinin aile katılımında etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Araştırmada okul yöneticileri Okul-Aile Birliklerinin kuruluş aşaması, işleyiş şekilleri, birlik organlarının oluşturulması ve seçim yapma şekilleri hakkında bir takım sorunları ifade etmiştir. Sorunların belirlenmesi işlevselliğin artırılması için önemlidir. Okul-Aile Birlikleri okul-aile işbirliğinde bağlantıyı sağlayan ana yapı olduğundan okulların ihtiyaçlarının karşılanmasında çok büyük bir paya sahip olan topluluklardır. Araştırmada bu hedefler doğrultusunda elde edilen sonuçlardan en öne çıkanı birlik organları oluşturulurken gönüllü veli bulmada yaşanmaktadır. Seçimlerin uygun şekilde yapılmadığı da ifade edilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların Okul-Aile Birliğinin yapı ve işleyiş konusundaki düşüncelerine baktığımızda; okul aile birliklerinde bulunan yönetim kurullarının yapılarının revize edilmesi, yönetim kuruluna okul yöneticilerinin de katılımının olması gerektiği ifade edilmektedir.

Okul yöneticileri bu katılımın sağlanmasında okul aile birliği başkanının çok önemli etken olduğu ve okul aile birliği başkanının istekli, aktif, liderlik özelliğine sahip, iletişim yeteneği olan, okul çevresini iyi tanıyan, vizyoner, okula zaman ayırabilecek etkin bir karaktere sahip olması gerektiği görüşlerini savunmuşlardır. Çalışma dahilinde okul aile birliği faaliyetlerinin profesyonel bir yönetimle çözümlenmesi okul yöneticilerinin önerileri arasında yer almıştır.

Öneriler

Araştırmada okul yöneticileri okul-aile iş birliğini geliştirmek için çeşitli önerilerde bulunmuştur. Okul yöneticilerinin önerileri doğrultusunda politika yapıcılara şu önerilerde bulunulabilir.

- a) Okullar velilerin katılımını sağlayacak faaliyetleri planlayıp her iki tarafın da ihtiyaçlarını, beklentilerini, istek ve önerilerini dikkate alarak, ön araştırmalar yapmalıdır. Velilerle yüz yüze görüşmeler, ev ziyaretleri, iş yeri ziyaretleri ve toplantılarla velilerin okul faaliyetlerine katılımları artırılabilir.
- b) Okul personelinin görev dağılımları açık bir şekilde belli olup velilerin ihtiyaçlarına göre belli olan işin kısa yoldan çözülmesi sağlanabilir.
- c) Velilerin okula olan önyargılarını yok edecek, aidiyet duygularını güçlendirecek, katılımı arttıracak; okul personelinin tamamının olduğu faaliyetler düzenlenebilir.
- d) Velilerin bilinçlendirilmesi için çeşitli seminerler ve eğitimler düzenlenebilir.
- e) Okul-Aile işbirliğinin artırılması için maddi sorunlar ortadan kaldırılmalı ve eğitim çalışanlarının veliden okula bağış yapmaları istenmemelidir. Veliler toplantılara bağış istemek için davet edilmek yerine eğitim-öğretim faaliyetleri konuşmak amacıyla davet edilebilir.
- f) İsteksiz ve ilgisiz okul yöneticilerinin önüne geçebilmek için şartları belirlenmiş, okul yöneticilerinin liyakatla konumlandırılacağı değerlendirme anlayışı içerisinde faaliyetler uygulanabilir.
- g) Okul-Aile iş birliğini kuvvetlendirmek için Okul Aile Birliği Yönetmeliği revize edilebilir, angaryadan kurtulup, aktif ve profesyonel bir birlik olması için gereken çalışmalar yapılabilir.
- h) Aileleri sisteme dahil edecek ve okulu benimsemelerini sağlayacak iş birliği faaliyetlerinin detaylı şekilde araştırılması önerilir.

Kaynakça

- Ada, Ş., Albez C. (2017). Okul-Aile Ortaklığı: Güçlükler, Beklentiler, Gereksinimler, Öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 1-18
- Ataç, F. (2001). *Öğretmen için öğrenci psikolojisi: önce ruhsal eğitim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Başol, G. (2006). Yapılandırmacı yaklaşıma geçtik mi? yoksa içine mi düştük? *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 1, 133-136.
- Biber, K. (2003). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ailelerinin sosyo ekonomik düzeylerine göre öğretmen aile iletişimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35(35), 360-373.
- Cemalettin, İ. (2011). Velilerin okul tutumu ve eğitime katılım düzeyleri ile aileye bağlı bazı faktörlerin ilköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavları (sbs) üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 69-79.
- Cömert, D., Güleç H. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145.
- Çakır, E., Yavuz, M. (2020). Ortaokullarda Aile Katılımına Yönelik Okul Müdürlerinin Görüşleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmet Bey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 17-34.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2(2), 28-34.
- Çelik, N. (2005). Okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlar. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 4(1), 38-50.
- Çınkır, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Onlin*, 9(3), 1027- 1036.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Davies, D. (2000). Okul, aile ve toplumla başarılı bir iş birliği asıl sağlanır? (Çeviren: İlkay Ulutaş). *Yaşadıkça Eğitim*, (67), 16-20.
- Bayrakçı, M., Dizbay S. (2010). Ortaöğretim kurumlarında okul-aile birliklerinin okul yönetimine katılım düzeyleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 98-112.
- Doğan, E. (1995). *Ankara merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okul-aile iletişiminin engelleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dolaman, H. (2015). *Ebeveynlerin okul idaresi sürecine katılımına ilişkin okul idarecileri ve öğretmenlerin görüşleri (Tekirdağ İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Erdem, A. R., Şimşek, N. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim öğretime katkı sağlamada öğrenci velilerini okula çekme başarısı. *İlköğretim Online*, 8(2), 357-378.
- Ergin, H. (2007). Etkili okul-aile işbirliğinin sağlanmasının önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 86(8), 164-169.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile iş birliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 204-209.
- Gül, E. (2007). *Eğitimde çocuk başarısı için okul-aile iş birliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Birliği Bülteni*, 2 (6), 14-17.
- Güven, P. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarının yordanmasında ana babanın akademik başarıya ilişkin beklentisi ve eğitime katılımının rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Han, F., Üstüner, M. (2020). Okul Çevre İlişkilerinin Yeterli ve Etkili Olmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 133-149
- Jacobs, A. B. (2008). Perspectives on parent involvement: how elementary teachers use relationships with parents to improve their practice. (Unpublished Dissertation). University of Maryland.
- Jeynes, W. (2012). A Meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students, *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Yjyotsa, P. (2003). Multicultural literacy starts at home. *Childhood Education*, (20), 18-24. <https://doi.org/10.1080/00094056.2003.10521245>.
- Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 102-104.
- Karataş, M., Karaman, F. (2010). 2004 Yılı sosyal bilgiler öğretim programı uygulamalarında okul-aile işbirliği düzeyi (Tokat Örneği). *Sosyoloji Konferansları*, 41, 61-79.
- Karip, E. (2002). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karip, E., Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(18) 193-207.
- Kebeci, S. (2006). *Okul-aile birliğinin okul performansı üzerinde rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıncal, Y. R. (1991). *Okul aile birliğinin fonksiyonlarını gerçekleştirme düzeyi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kurtuldu, B. S. (2010). *Okulöncesi eğitiminde okul aile ilişkilerinde yaşanan sorunların öğretmen ve veli görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Menteşe, S. (1987). *İlkokullarda velilerin okul ve çocuklarına ilişkin olarak bilgileri ve bu bilgileri edinme yolları (Mamak Dutluk ilkokulu örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kunt, M. (2012). Denizli merkez ilköğretim okullarındaki okul aile ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar üzerine yönetici görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 203-218
- Ömeroğlu, E., Yaşar, M. (2005). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6(62), 3-4
- Özgen, H., Aydın, Z. (2010). Okul-Aile İş Birliğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(30), 1169-1189.
- Şahin, K. (2011). Türkiye Eğitim Sisteminde Değişim. *Eğitim Bilim Toplum*, 5(20), 30-55.
- Şişman, M. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Ankara: Pegema.
- Şişman, M., Turan. S. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C., Dönmez, B. (2008). Okul-aile iş birliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Wanat, A. (2010). Challenges balancing collaboration and independence in home-school relationships: analysis of parents' perceptions in one district. *The School Community Journal*, 20(1), 159-184.

Extended Abstract

Purpose and Importance

In this study, considering that it is possible to carry out education and training activities in the literature efficiently and to prepare students for life with more confident steps, it is possible with school-family cooperation; the opinions of school administrators on school-family cooperation, their expectations from school-family cooperation, identifying and solving school-related problems, the functioning of school-parent cooperation, the problems experienced and solutions for these problems were sought. In line with this main purpose of the study, answers to the following questions were requested:

According to the opinions of the School Administrators,

- a) What is needed most in School-Family Cooperation?
- b) What are the difficulties encountered in School-Family Cooperation studies arising from the school organization?
- c) What are the difficulties arising from families in School-Family Cooperation studies?
- d) What are the expectations of school administrators from families in the context of school-family cooperation?
- e) What would you recommend to improve the school-family cooperation?
- f) What are your thoughts on the establishment and functioning of the Parent-Teacher Associations, the establishment of union bodies, and the selection methods?
- g) What is the effectiveness of the Head of the Parent-Teacher Association in the development of the School-Family cooperation? How should it be?
- h) What do you think are the suggestions of the School Administrators about the Parent-Teacher Associations?

School-family cooperation is inevitable. It is necessary to be in cooperation at all times for the positive development of both the school and the student. School administrators also have to fulfill important responsibilities in terms of establishing and developing cooperation in this process. In today's changing world conditions, the roles of families in the society have become more functional, and the active use of this functionality within the schools will benefit the students, who are the common goal, in all respects. Considering the lack of active participation of families in the process, which is the main problem of our schools, the importance of the research for school administrators will be noticed.

Method

In the research, the phenomenology design, which is suitable for the nature of the research, was used among the qualitative research designs. The phenomenology pattern is used in studies investigating cases that are not fully understood but not completely foreign.

The data of the study were collected through semi-structured interview forms applied to the participants. In order to check the validity of the structured interview form used within the scope of the study, three experts from Uludağ University Education Faculty were consulted. Based on the returns made, the content of the structured interview form was revised. After the revision procedures, the interview form was applied to a total of three school administrators, a primary school, a secondary school and a pre-school education institution administrator, working in Basic Education schools in Bursa. Feedback from these school administrators was not included in the study. Problems identified with the pilot application have been resolved. During the pilot application, it was noticed that the school administrators who took part in the study did not understand some of the questions. The problems were resolved and the interview form was finalized to be used in the research. “Testing data collection tools with a pilot study emerges as a situation that directly concerns the validity and reliability of the research” (Yıldırım & Şimşek, 2016). The data of the research were obtained as a result of the interviews held in the schools of the participating administrators in the 2021-2022 academic year. Data were analyzed using the descriptive analysis method.

Results

The research was carried out to determine the opinions of school administrators about school-family cooperation, school-related and family-related problems, needs and suggestions. According to the results obtained, it is revealed that the administrators working in the official basic education schools in the center of Bursa have problems in school-family cooperation. According to the opinions of school administrators in the research; It has been concluded that the school-family cooperation is not at the desired level.

Communication and cooperation with parents has emerged at the beginning of the things that school administrators need most in school-family cooperation. Other expectations from the family; financially and morally supporting their children, allocating time to school, trusting the school, being interested and willing, participating in activities.

According to the administrators involved in the research, there are also difficulties encountered due to the school organization; The most striking of these is the indifference and lack of communication of teachers. In order to ensure effective communication between families and the school, it is

recommended to organize regular and frequent meetings. Considering the views of the participants in the study group on the structure and functioning of the school-parent union; it is stated that the structures of the administrative boards in school-parent unions should be reviewed and the participation of school administrators in the boards of directors should be ensured. The effectiveness of family support has often been mentioned. It has been stated that the head of the parent-teacher association is a very important factor in ensuring this participation, and that the head of the school-parent association should be willing, active, have leadership characteristics, have communication skills, know the school environment well, can spare time for school, and have a visionary and active character. Within the scope of the study, the concept of “Professional Parent-Teacher Association” came to the fore, and it was among the suggestions of the participants to solve the school-parent association activities with a professional management.

Considering the views of the participants in the study group on the structure and functioning of the school-parent union; It is stated that the structures of the administrative boards in school-parent unions should be reviewed and the participation of school administrators in the boards of directors should be ensured. The effectiveness of family support has often been mentioned. It is seen that the head of the parent-teacher association is a very important factor in ensuring this participation and that the head of the school-parent association should be willing, active, have leadership characteristics, have communication skills, know the school environment well, can spare time for school, and have a visionary and active character. Within the scope of the study, the concept of “Professional Parent-Teacher Association” came to the fore, and it was among the suggestions of the participants to solve the school-parent association activities with a professional management.

Discussion and Conclusions

In the study, school administrators made various suggestions to improve school-family cooperation. In line with the suggestions of school administrators, the following suggestions can be made to policy makers.

a) Schools should plan activities that will ensure the participation of parents and conduct preliminary research, taking into account the needs, expectations, wishes and suggestions of both

parties. Parents' participation in school activities can be increased through face-to-face meetings with parents, home visits, workplace visits and meetings.

b) The task distribution of the school personnel is clearly defined, and the work that is determined according to the needs of the parents can be solved in a short way.

c) It will eliminate the prejudices of the parents towards the school, strengthen their sense of belonging, and increase participation; Activities involving all school personnel can be arranged.

d) Various seminars and trainings can be organized to raise awareness of parents.

e) In order to increase school-family cooperation, financial problems should be eliminated and parents should not be asked to donate to the school from education staff. Instead of being invited to the meetings to ask for donations, parents can be invited to talk about educational activities.

f) In order to prevent reluctant and uninterested school administrators, the conditions have been determined and activities can be implemented within the understanding that school administrators will be positioned with merit.

g) In order to strengthen the school-Family cooperation, the Parent-Teacher Association Regulation can be revised, necessary works can be done to get rid of the drudgery and become an active and professional union.

h) Collaboration activities that will involve families in the system and enable them to adopt the school are recommended to be investigated in detail.

ETİK BEYAN: "*Okul-Aile İş Birliğine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Girişimsel Olmayan Klinik araştırmalar Etik Kurulu'ndan 26/08/2022 tarih ve 2022-7 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. "

EBEVEYN MEDYA OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ (EMOYÖ) GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF THE PARENT MEDIA LITERACY SCALE (EMOYO)

Gül KADAN¹

Neriman ARAL²

Başvuru Tarihi: 14.02.2022

Yayına Kabul Tarihi: 24.04.2023

DOI: 10.21764/maeuefd.1073651

(Araştırma Makalesi)

Özet: Araştırmada, Ebeveyn Medya Okuryazarlık Ölçeğinin (EMOYÖ) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2018-2019 yılında Çankırı İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan bağımsız anaokullarına devam eden 36-72 aylık çocuğa sahip olan ebeveynlerle gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda 354 ebeveyn çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın kuramsal kısmında Bandura ve Gerbner görüşlerinden yararlanılmış, ampirik kısımda ise ebeveynlerle odak grup görüşmeleri ve görüşmeler yapılmıştır. Kuramsal ve ampirik çalışmalara bağlı olarak 70 maddeden ve beşli likert tipinden oluşan madde havuzu uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünden sonra 34 madde ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın ardından 354 ebeveynle yapılan çalışmada, ölçekte yer alan maddeler için geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde ölçme aracının üç alt boyutlu bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Güvenirlik analizinde Cronbach Alfa katsayıları birinci faktör için .72, ikinci faktör için .71 ve üçüncü faktör için .71 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik ölçümünden sonra madde analizleri gerçekleştirilmiş ve madde analizinde maddelerin ölçülmek istenilen özellikler açısından orta ve yüksek düzeyde ayırt edici olduğu saptanmıştır. Tüm bu sonuçlar ışığında ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiş ve ileriki araştırmalarda kullanılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Abstract: In the study, it was aimed to develop the Parental Media Literacy Scale (EMOYO). The research was carried out with parents who have 36-72 months old children attending independent kindergartens affiliated to Çankırı Provincial Directorate of National Education in 2018-2019. In this context, 354 parents were included in the study. In the theoretical part of the research, the views of Bandura and Gerbner were used, and in the empirical part, focus group interviews and interviews were conducted with the parents. Depending on the theoretical and empirical studies, the item pool consisting of 70 items and five-point Likert type was presented to the expert opinion. After expert opinion, a pilot study was conducted with 34 items. In the study conducted with 354 parents after the pilot application, validity and reliability analyzes were made for the items in the scale. In the exploratory factor analysis, it was determined that the measurement tool showed a three-dimensional structure. In the reliability analysis, Cronbach's Alpha coefficients were calculated as .72 for the first factor, .71 for the second factor and .71 for the third factor. After the reliability measurement, item analyzes were carried out and in item analysis, it was determined that the items were moderately and highly discriminating in terms of the features to be measured. In the light of all these results, it was determined that the measurement tool was valid and reliable, and suggestions were made for its use in future research.

Keywords: Media, media literacy, parent, preschool period, validity, reliability

Anahtar Sözcükler: Medya, medya okuryazarlığı, ebeveyn, okul öncesi dönem, geçerlik, güvenirlik

¹ Sorumlu Yazar, Dr. Öğretim Üyesi Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, gulkadan@gmail.com ORCID:0000-0002-1430-8714

² Prof. Dr. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, aralneriman@gmail.com ORCID:0000-0002-9266-938X

Giriş

Medya, günümüzde uzak mesafeleri yakınlaştıran, işleri kolaylaştıran, zamanı etkili kullanmayı sağlayan önemli bir araç olduğu için her yaş ve kesimdeki birey tarafından oldukça sık kullanılmaktadır (Özerkan, 2012). Toplumda ve bireyler üzerinde oldukça önemli etkileri olan medyanın işlevi, doğru bilgiyi aktararak insanları bilgilendirmek, eğlenceli ve topluma uygun içerikleri sunarak eğlendirmek olsa da durumun her zaman bu yönde gerçekleşmediği de bilinmektedir. Medya sahipleri kendi kişisel çıkar ve amaçları doğrultusunda birtakım ideolojileri ya da görüntüleri izleyicilerine sunabilmektedir. Üstelik bu izleyiciler her yaşta birey de olabilmektedir. Medya sahipleri tarafından verilen istenmeyen mesajların önlenmesinde medya okuryazarlığı oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Aydoğan, 2015; Buckingham, 2009; Yücedoğan, 2012).

Medya okuryazarlığı, medya tarafından verilen iletilerin anlaşılmasını, analiz ve sentez işlemlerine tabi tutulmasını, değerlendirilmesini ve elde edilenlere yönelik olarak da davranışta bulunulmasını tanımlayan şemsiye bir kavramdır (Öncel- Taşkıran, 2007). Medya okuryazarlığı toplumdaki her birey tarafından kazanılması gereken bir beceridir. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocukların ebeveynleri tarafından daha da önemli hale gelebilmektedir. Çünkü okul öncesi dönem, insan hayatındaki en önemli dönemlerden birisi olup, adeta geleceğe yatırımın yapıldığı bir süreçtir. Çocukların çok erken dönemde kazanacakları bilgi ve beceriler, bakış açıları adeta onların kimliği haline gelerek onu yaşam boyu takip edecektir (Aral ve diğ., 2002; Aydoğan ve diğ., 2017). Bu nedenle çocukluğun her döneminde önemli rolleri olan ebeveynler, çocuklarının hayatları üzerinde okul öncesi dönemde biçimlendiricidir. Çocuklar ebeveynlerinin davranışlarını model olarak almakta, aldıkları bu modeller de onların ileriye aktaracakları bir kalıp haline gelmektedir. Ebeveynlerin medya araçlarına yönelik tutumları, ilgileri, verilen mesajlara bakış açıları çocuklar tarafından örnek alınarak içselleştirilen davranışlar arasındadır. Bu düşünceyle bağlantılı olarak ebeveynlerin medya okuryazarlık düzeyleri de çocuklarını korumaları açısından önemli hale gelmektedir (Ertürk & Gül, 2006; Gündüz- Kalan, 2010; Kandır & Alpan, 2008; Lepicnik-Vodopivec, 2011). Ebeveynlerin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi bu noktada oldukça önemlidir.

Alan yazında, ebeveynlerin medya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalara rastlanmıştır (Akkuş ve diğ., 2015; Alımcı, 2019; Altun, 2009; Bulut- Özek, 2016;

Bütün, 2010; Can & Besler, 2018; Gentile & Walsh, 2002; Gündüz- Kalan, 2010; Gündoğdu, ve diğ., 2016; İlkin & Korkmaz, 2019; İnan Kaya ve diğ., 2018; İspir & İspir, 2008; Jie & Zixi, 2015; Kıncal & Kartal, 2009; Kösebalan & Taşköprülü, 2008; Nevski, 2016; Oskay- Yurttaş, 2013; Özsoy, 2010; Pınar ve diğ., 2018; Plowman ve diğ., 2010; Saçan ve diğ., 2016; Salı ve diğ., 2008; Sezgin ve Tonguç, 2016; Stanislav, Karasova, Kostenlansky, Chanasova, Uhrinova ve Vargova, 2017; Tercan ve diğ., 2012; Yıldız, 2017). Ancak bu çalışmaların standardizasyonu yapılan bir ölçme aracıyla değil, görüşme ve anketle sınırlandırıldığı da belirlenmiştir. Bu noktada bir ölçme aracının geliştirilmesinin medya okuryazarlığına yönelik adımların atılabilmesi için bir gereklilik olduğu düşünölmüştür. Bu gereklilikten hareketle bu araştırmada, ebeveynlerin medya okuryazarlıklarının belirlenmesi amacıyla standart bir ölçüm aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Ebeveyn Medya Okuryazarlık Ölçeği (EMOYÖ) geliştirilmesine yönelik araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve verilerin analizine yönelik bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde belirlenmiş bir konu hakkında geniş kitleden bilgi almak amaçlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Araştırmada da ebeveynlerin medya okuryazarlıklarını belirlemek amacıyla tarama modeli ve görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan bağımsız anaokullarında 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde öğrenim görmekte olan 36-72 aylık çocukların ebeveynleriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma 2018-2019 yılında başlamış ve 2020 yılında tamamlanmıştır. Araştırmada Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda orta sosyoekonomik düzeye sahip üç bağımsız anaokulu olduğu tespit edilmiştir. Bu anaokullarına devam eden çocukların 354 ebeveyni rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve çalışma bu ebeveynlerle gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem belirlenirken, faktör analizlerinin doğrulukla gerçekleştirilebilmesi için madde sayısının üç ya da dört katı kişiyle

çalışılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Şahin & Boztunç- Öztürk, 2018). Bu kapsamda rastgele örnekleme yöntemi ve gönüllülük esasına göre araştırmaya dahil edilen ebeveynlerle odak grup görüşmeleri, yarı yapılandırılmış görüşmeler, ölçme aracının odak grup görüşmeleri ve görüşmeler kısmı için uygulanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen ebeveynlerin %57,6'sı anne, %42,4'ü babadır. Annelerin %39,8', 31-35, %25,4'ü 36-40, %24,6'sı 26-30, %10,2'si 41 ve üstü yaş grubunda iken, babaların %45,5'i 31-35, %26,8'i 36-40, %16,9'u 26-30 ve %11,9'u 41 ve üstü yaş grubundadır. Annelerin %37'si üniversite, %35'i lise, %15,5'i ortaokul, %8,8'i ilkokul, %3,7'si lisansüstü eğitim mezunuyken, babaların %39,5'i üniversite, %36,4'ü lise, %9,9'u ortaokul, %8,5'i ilkokul ve %5,7'si lisansüstü eğitim mezunudur. Ebeveynlerin %27,1'inin aylık geliri 1001-2000 lira iken, %22,9'unun 3001-4000, %22,6'sının 2001-3000, %21,2'sinin 4001 ve üstünde ve %6,2'sinin 1000 lira ve altında aylık geliri bulunmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının %50,8'i kız, %49,2'si erkek olup, çocukların %42,6'sı altı yaş, %37'si beş yaş, %16,7'si dört yaş ve %3,7'si üç yaşındadır. Çocukların %39,8'i 7-11, %37'si 17 ay ve üstü, %12,7'si 6, %10,5'i 12-16 aydır okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir.

Ölçme aracının geliştirilme süreci. Araştırmada ölçme aracının geliştirilmesinde ebeveynlere ve çocuklarına yönelik araştırmacılar tarafından, uzman görüşleri ile şekillendirilen odak grup görüşme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Veri toplama araçlarının uygulanmasından sonra elde edilen verilerle madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçme aracının geliştirilmesi sırasında uygulananlara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

Genel bilgi formu. Ebeveynlerin sosyodemografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanan formda, ebeveynlerin cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu, aylık geliri, çocukların cinsiyeti, yaşı ve okul öncesi eğitime devam sürelerinden oluşan sorular bulunmaktadır.

Odak grup görüşme formu. Medya araçlarının çocuk sağlığı ve çocuk gelişimi üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri ve olumsuz etkilerine yönelik ebeveynlerin neler yaptıklarına ilişkin görüş ve önerilerini almak amacıyla hazırlanan formdur. Formda ebeveynlerin yaşı, öğrenim durumu, aylık geliri, evde bulunan medya araçları ve bu araçları ne sıklıkta kullandıkları, çocuklarının hangi medya araçlarını tercih ettikleri ve bu medya araçları ile ne kadar süre geçirdiklerine yönelik kişisel sorular bulunmaktadır. Odak grup görüşme formunda, öncelikle on

soru (medya araçlarının çocuk sağlığı üzerindeki etkileri, medya araçlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkileri, medya araçlarının kullanımının olumlu etkileri, medya araçlarının kullanımının olumsuz etkileri, medya okuryazarlığı nedir, iyi bir medya okuryazarı olmak için neler yapılmalıdır? Akıllı işaretler nelerdir ve nasıl kullanılır? Medya okuryazarı olmak için neler yapılmalıdır, çocuklarını medyanın etkilerinden korumak için neler yapılabilir, medya araçlarına yönelik görüş ve öneriler nelerdir?) hazırlanmıştır. Bu sorular alanında uzman olan 9 öğretim üyesinin (ölçme ve değerlendirme alanında bir profesör, bir doçent, medya okuryazarlığı bir doçent, bir doktor öğretim üyesi, çocuk gelişimi alanında üç profesör, bir doçent, bir doktor öğretim üyesi) görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre gereken düzenlemeler yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu. Medyanın kendileri için anlamı, medya araçlarına yönelik kuralları, medya araçlarının kullanımında dikkat ettikleri özellikler, kendilerinin ve çocuklarının en fazla hangi medya aracını ve neden tercih ettiklerine yönelik ebeveynlerin görüşlerini almak için hazırlanan formdur. Araştırmada hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular alanında uzman olan dokuz öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur (ölçme ve değerlendirme alanında bir profesör, bir doçent, medya okuryazarlığı bir doçent, bir doktor öğretim üyesi, çocuk gelişimi alanında üç profesör, bir doçent, bir doktor öğretim üyesi). Uzmanlara yarı yapılandırılmış görüşme formu için hazırlanan sorular gönderilmiş ve uzmanlardan araştırmanın amacına uygun olarak soruları “uygun, uygun değil, değiştirilmeli” şeklinde görüş belirtmeleri istenmiştir. Uzman sayısı dokuz olduğu için (Akt. Yurdugül, 2005) .75 altında kalan maddelerde düzeltme yoluna gidilmiştir. Hesaplama yapılırken aşağıdaki formülden yararlanılmıştır.

$$KGO = \frac{Nu}{N/2} - 1$$

Formülde yer alan Nu= Maddelere uygun görüşü veren uzman sayısı, N ise tüm uzman sayısını göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanabilmesi için ilk olarak Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'ndan etik kurul izni (09.03.2018 tarih ve 21 karar numarası) ile Çankırı İl Milli Eğitim

Müdürlüğü'nden çalışma izni alınmıştır (18.04.2018). Etik kurul ve kurum izinlerinin alınmasından sonra okullara ziyaretler yapılmış ve okul müdürlerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve sözlü izinler de alınmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması için verilerin toplanmasına Mayıs 2018- Ekim 2018 tarihinde başlanmıştır. Okul müdürlerinin aracılığıyla ailelere ulaşılmış, ailelere araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü onam formu doldurulmuştur. Ebeveynlerle ilk olarak Mayıs 2018- Haziran 2018 tarihleri arasında odak grup görüşmeleri (50 ebeveyn) yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde 10 kişiden oluşan beşli gruplar oluşturulmuştur. Odak grupta ebeveynlere belirlenen sorular yöneltilmiş ve düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Yaklaşık her bir grupla bir buçuk saat süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinden sonra tüm ebeveynlerle (354 ebeveyn) yarı yapılandırılmış görüşmeler bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Madde havuzu oluşturulmadan önce gerçekleştirilenlere aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmada ilk olarak kuramın belirlenmesi işlemi gerçekleştirilmiştir. Böylelikle ölçeğin oluşturulmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Nitekim belirlenen kuramsal yapı ile ölçülmek istenilen özellik sınırlandırılmış da olmaktadır (Boateng ve diğ., 2018; DeVellis, 2016). Bu kapsamda George Gerbner ve arkadaşları tarafından 1967 yılında oluşturulan “Kültürel Göstergeler Kuramı” ve Albert Bandura (1977) tarafından yapılandırılan “Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı” ndan yararlanılmıştır. “Kültürel Göstergeler Kuramı” nda kitle iletişim araçlarının insanlar üzerindeki öneminden ve etkisinden bahsedilmekte, verilen mesajlardan olumsuz yönde etkilenmemesi için yapılması gerekenlerin neler olduğu sıralanmakta (Güngör, 2013; Özer, 2005); “Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı” nda ise insanların etraflarındaki kişilerin davranışlarını rol- model olarak aldıkları, özellikle ebeveynlerin çocukları için en önemli rol- model olduğu savunulmaktadır (Aslan & Özgün, 2017). Kuramın belirlenmesinden sonra amacın belirlenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin geliştirilmesinden amaçlanan ebeveynlerin medya okuryazarlıklarının belirlenmesidir. Kuramın ve amacın belirlenmesi, ebeveynlerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden sonra ölçeğin maddeleri oluşturulmuştur.

Madde havuzunda ilk olarak 90 maddeden oluşan sorular hazırlanmıştır. Maddeler oluşturulurken 30 madde olumsuz, 60 madde olumlu olarak hazırlanmıştır. Maddeler, medya araçlarının insan hayatındaki önemi, medya araçlarının kullanımı, çocukların medya araçlarını neden ve nasıl

kullandıkları, medya araçlarından elde edilen mesajların nasıl algılandığı tarzında sorulardan oluşmaktaydı. Madde havuzunun oluşturulmasının yanında derecelendirmenin nasıl yapılması gerektiği belirlenmiştir. Bu kapsamda derecelendirmede güvenilir bir yöntem olan beşli likert tipi derecelendirme tercih edilmiştir. Derecelendirmede “1= Hiç Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum 3= Kararsızım 4= Katılıyorum 5= Kesinlikle Katılıyorum” sıralaması tercih edilmiştir. Madde havuzu ve derecelendirme biçimi oluşturulduktan sonra formda düzenleme yapılmıştır. Kapsam geçerliliği alınmadan önce 2 okul öncesi müdürü, 1 ölçme ve değerlendirme alanında profesör, 1 medya okuryazarlığı alanında doçent olmak üzere 4 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri alınmış ve anlaşılmayan maddeler tekrar ele alınarak düzenlenmiş ve maddelerden amaca uygun olmadığı düşünülenler kapsam dışı bırakılmıştır. 90 maddeden oluşan formda 20 maddenin ölçme aracından çıkarılması gerektiği düşünülmüştür. Bu işlemlerin tamamlanmasından sonra 70 maddeden oluşan madde havuzu kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne gönderilmiştir. Hazırlanan form (çocuk gelişimi alanında üç profesör, bir doktor öğretim üyesi, medya okuryazarlığı alanında bir profesör, bir doçent bir doktor öğretim üyesi, ölçme ve değerlendirme alanında bir profesör, bir doçent) olmak üzere dokuz uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan madde havuzunu görünüş, dil, ölçmek istenilen özellikleri ölçüp ölçmediğine göre değerlendirmeleri ve görüşlerini “uygun, uygun değil, uygun ama düzeltilmeli ve görüşler” formunda belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan cevaplar doğrultusunda hazırlanan formda düzenlemeler yapılmıştır. Uzman sayısının dokuz olması nedeniyle kapsam geçerliliği hesaplanırken .75 altında olan değerler ölçme havuzundan çıkarılmıştır. Kapsam geçerliliği hesaplanırken, Lawshe (1975) tekniğinden yararlanılmış ve aşağıdaki formülle hesaplama yapılmıştır.

$$KGO = \frac{Nu}{N/2} - 1$$

Böylelikle 70 maddeden oluşan madde havuzu, uzman görüşleri ve kapsam geçerliliği işlemlerinden sonra 45 maddeye indirilmiştir. 45 maddeden oluşan maddeler ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Pilot uygulamada benzer örneklem özelliği taşıyan (36-72 aylık okul öncesi dönem çocuğu olan ve çocukları okul öncesi eğitim alan) 20 anne ve 20 babayla ön pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada annelerin 45 maddeye ortalama 12 dakikada, babaların 11 dakikada cevap verdikleri belirlenmiştir. Ancak 2 maddenin anlaşılmadığı belirtilmiştir. Anlaşılmayan maddeler

için ölçme ve değerlendirme alanında profesör olan uzmandan görüş alınmış ve madde sayısı 43 e indirilmiştir.

Uygulamanın gerçekleştirilmesi ise 354 ebeveynle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliği için verilerin uygulanmasından dört hafta sonra 154 ebeveynle ölçme aracındaki maddeler tekrar uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Geçerlik ve güvenilirlik çalışması için veriler SPSS paket programına aktarılmış, geçerlik güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Araştırmada geçerlik çalışması için Kapsam Geçerliliği ve Yapı Geçerliliğine bakılmıştır. Kapsam geçerliliği doğrultusunda oluşturulan maddeler (70 madde) alanında uzman dokuz öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alınmasından sonra, 70 maddeden 25'inin kapsam geçerliliği oranı .75 ten küçük olduğu için madde havuzundan çıkarılmıştır. Kalan 45 madde için pilot çalışma uygulanmıştır. Pilot çalışmada 2 maddenin anlaşılamadığı belirtildiği için ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüyle madde havuzundan çıkarılmış ve 43 madde 354 ebeveynle uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ulaşılan veriler için ilk olarak Yapı Geçerliliğine bakılmıştır. Yapı Geçerliliği analizlerine geçmeden önce ilk olarak Kaiser Mayer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik test sonuçları incelenmiş ve kapsam geçerlik indeksi (KGI) değerleri hesaplanmıştır. Yapı Geçerliliği kapsamında maddelerin hangi faktörlere hizmet ettiğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa katsayısı ve test- tekrar test güvenilirliğine bakılmıştır. Ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlık katsayısı tabakalı Cronbach alfa formülü ile hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2019). Test tekrar test, yine boyut bazında ve toplam puan bazında hesaplanıp kararlılık anlamında güvenilirlik belirlenmiştir. Test tekrar test yöntemine dayalı güvenilirlik incelemesinde dört hafta arayla asıl uygulamanın yapıldığı 154 ebeveynle yeniden uygulama yapılmıştır.

Bulgular

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına aşağıda yer verilmiştir.

Geçerlilik çalışması ile ilgili bulgular ve tartışma

Ebeveynlerin medya okuryazarlıklarını belirlemek amacıyla oluşturulacak ölçme aracı için öncelikle **ölçek formunu geliştirme çalışmaları** gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öncelikle literatür taraması yapılmış, alan yazında ebeveynlerin medya okuryazarlığına odaklanan araştırmalar incelenmiş, bu çalışmaların ebeveynlerin medya kullanım süresi (Akkuş ve diğ., 2015; Gentile & Walsh, 2002; Gündoğdu ve diğ., 2016; İlkin & Korkmaz, 2019; İnan, 2013; Jie & Zixi, 2015; Kösebalan & Taşköprülü, 2008; Nevski, 2016; Oskay & Yurttaş, 2013; Pınar ve diğ., 2018; Plowman ve diğ., 2010; Saçan ve diğ., 2016; Sezgin & Tonguç, 2016; Stanislav ve diğ., 2017; Tercan ve diğ., 2012); ebeveynlerin medyaya yönelik tutumları (Altun, 2009; Gündoğdu ve diğ., 2016; Gündüz- Kalan, 2010; Henkel, 2019; İnan-Kaya ve diğ., 2018; İspir & İspir, 2008; Kıncal & Kartal, 2009; Kösebalan & Taşköprülü, 2008; Nevski, 2016; Pınar ve diğ., 2018; Salı ve diğ., 2008; Sharkins ve diğ., 2016; Stanislav ve diğ., 2017; Tercan ve diğ., 2012) ve ebeveynlerin medya okuryazarlığının önemli bileşenleri olan analiz, sentez ve değerlendirme becerileri (Alımcı, 2019; Altun, 2009; Bulut- Özek, 2016; Bütün, 2010; Can & Besler, 2018; Gentile & Walsh, 2002; Gündüz- Kalan, 2010; İlkin & Korkmaz, 2019; İnan, 2013; İnan- Kaya ve diğ., 2018; İspir & İspir, 2008; Kıncal & Kartal, 2009; Marsh ve diğ., 2017; Oskay- Yurttaş, 2013; Özsoy, 2010; Saçan ve diğ., 2016; Salı ve diğ., 2008; Scull ve diğ., 2017; Sezgin & Tonguç, 2016; Stanislav ve diğ., 2017; Yıldız, 2017) ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaların benzerlik ve farklılıkları irdelenerek medya okuryazarlık kavramı hakkında kuramsal alt yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda medya araçlarının insanlar üzerinde etkilerinin olduğunu savunan George Gerbner ve arkadaşları tarafından geliştirilen Kültürel Göstergeler Kuramı ile Albert Bandura tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramından yararlanılmıştır. Bu kuramlarda, insanların davranışlarında medya araçlarının olumlu ya da olumsuz yönde etkileri olduğuna ve bilinçli bir medya kullanımının olumsuz etkileri azaltabileceğine vurgu yapılmaktadır (Bilici, 2017; Güngör, 2013; Senemoğlu, 2013). Medya okuryazarlık kavramı hakkında kuramsal alt yapı ile ilgili çalışmaların sonuçlarından da yararlanılarak görüşme formları hazırlanmış, odak grup görüşmeleri ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme ve odak grup görüşmelerinin gerçekleştirilebilmesi için 2018-2019 eğitim- öğretim döneminde Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurul ve Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan çalışma izinleriyle okullara gidilmiş ve okullar aracılığıyla ebeveynlere ulaşılmıştır.

Ebeveynlere araştırma hakkında bilgi verildikten sonra Mayıs 2018- Haziran 2018 tarihleri arasında haftada bir gün yaklaşık bir buçuk saat olacak şekilde beş kişilik gruplar halinde 50 ebeveynle 10 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerle yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda; çocuklar üzerinde medya araçlarının olumsuz etkileri olduğu, medya araçlarının çocuklarda duygusal, davranışsal ve fiziksel problemlere neden olduğu, bu olumsuz etkilerin azaltılmasında sınırlama koymanın etkili olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin kurallar koymak istemelerine rağmen kuralları uygulama konusunda tutarlı olamadıkları da saptanmıştır.

Odak grup görüşmelerinin ardından 354 ebeveynle medyanın kendileri için anlamı, medya araçlarına yönelik kurallar, medya araçlarının kullanımında dikkat ettikleri özellikler, kendilerinin ve çocuklarının en fazla hangi medya aracını ve neden tercih ettiklerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tüm ebeveynlerle yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda; ebeveynlerin medya araçlarını sıklıkla bilgilendirme, eğlendirme amacıyla tercih ettikleri, en fazla cep telefonu kullandıkları, çocukların da benzer şekilde cep telefonu ve tableti daha fazla kullandıkları, çocukların bu araçları çoğunlukla çizgi film izlemek ve oyun oynamak için kullandıkları belirlenmiştir. Bunlarla birlikte ebeveynler hem odak grup görüşmesinde hem de bireysel görüşmede çocuklarını ödüllendirmek ya da cezalandırmak amacıyla medya araçlarından yararlandıklarını dile getirmişlerdir.

Kuramsal taramalardan ve odak grup görüşmeleri ve görüşmelerden elde edilen verilerin birleştirilmesi sonucunda medya, medya araçları, medyanın önemi, medyanın bireyler üzerindeki etkileri, medyanın toplum üzerindeki etkileri, medya araçlarının kullanımında ebeveynlerin dikkat etmesi gerekenler, çocukların medya tercihlerine yönelik nasıl davranılması gerektiği, medyadan verilen iletilerin nasıl incelenmesi ve olumsuz mesajlara yönelik nasıl davranılması gerektiği, medya okuryazarlığının ne olduğu, medya okuryazarlığının bileşenlerine yönelik madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken ebeveynlerin medyaya yönelik tutumları, medya okuryazarlıklarını ölçmeyi amaçlayan olumlu ve olumsuz bilişsel ve duyuşsal ifadeler yer verilmiş, birden fazla olgunun bir maddede yer almamasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda 70 maddeden oluşan medya okuryazarlığı ile ilgili taslak form oluşturulmuş ve kapsam geçerliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Madde havuzunda yer alan örnek maddelerden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Tablet/Cep telefonunda oyunları çocuğumla birlikte oynarım.

Çocukların ceza aracı olarak medya araçlarından (televizyon, tablet, cep telefonu) mahrum bırakılması bu araçlara olan ilgiyi arttırır.

Yemek yerken medya araçlarının açık olmasına izin vermem.

(Ölçekte yer alan diğer maddeler makalenin sonunda yer almaktadır.)

Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliliği, alanında uzman olan kişilerin madde havuzundaki soruları geçerlik ve güvenilirlik analizine girmeden ve pilot gruba uygulanmadan önce değerlendirilmesi açısından önemlidir. Uzman görüşü ölçme aracında ölçülmek istenen özelliklerin kavramsal, deyimsel ve anlamsal yönden doğru ölçülmesine katkı sağlamaktadır. Genelde Lawshe tekniği (1975) kullanılarak yapılan kapsam geçerliliğinde uzman sayısı göz önüne alınmakta ve uzman sayısına göre belirli bir oran altında kalan maddeler ölçekten çıkarılmaktadır. Kapsam geçerliliği için dokuz uzmanın (çocuk gelişimi alanında dört, medya okuryazarlığı alanında üç, ölçme ve değerlendirme alanında iki) görüşüne sunulan her bir madde uzmanlar tarafından “uygun”, “uygun değil” ve “düzeltmeli” şeklinde değerlendirilmiş, düzeltilmesi istenen maddeler ile ilgili açıklamalar yazılmıştır. Uzmanlardan gelen geribildirimler Lawshe (1975) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranları ve indeksleri (Akt. Yurdugül, 2005) ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bu derecelendirmelere göre her bir madde için uygun görüşünü belirten uzman sayısının, toplam uzman sayısının yarısına bölünmesinin bir eksiği ile Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) elde edilmiştir. Elde edilen kapsam geçerlik oranlarının anlamlı olup olmadığı Veneziona ve Hooper (1997) tarafından oluşturulan ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Uzman sayısı dokuz olduğu için ölçüt 0,75 olarak ele alınmıştır. Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları incelendiğinde madde havuzunda yer alan M₂, M₉, M₁₂, M₁₃, M₁₄, M₁₈, M₂₃, M₂₅, M₃₆, M₃₉, M₄₃, M₄₄, M₅₁, M₅₃, M₅₅, M₅₇, M₅₈, M₅₉, M₆₁, M₆₂, M₆₄, M₆₆, M₆₈, M₆₉ ve M₇₀ kapsam dışı bırakılmıştır. Kapsam Geçerlilik oranlarının belirlenmesinden sonra madde faktör yapısını kontrol etme açısından önemli bir yordayıcı olan, bir başka ifadeyle oluşturulan madde havuzundaki maddelerin ölçmek istediği özelliği tam olarak ölçüp ölçmediğini gösteren (Yeşilyurt & Çapraz, 2018) kapsam geçerlilik indeksi hesaplanmış, kapsam geçerlilik indeksinin uzman görüşlerinden sonra +1 olduğu saptanmıştır. Kapsam geçerlik oranı ve kapsam geçerlik indeksi doğrultusunda 0,75 ölçütünü sağlayan 45 maddelik Ebeveyn Medya Okuryazarlık Ölçeği (EMOYÖ) taslak formu pilot çalışma için hazır hale getirilmiştir.

Kapsam geçerliliğinin tamamlanmasından sonra verilerin amaçlanan örneklem grubunda nasıl anlaşıldığını, nasıl yorumlandığını görmek, gerektiği durumlarda anlaşılmayan maddelere yönelik düzenlemeler yapmak ya da tamamen ölçekten çıkarmak ve geçerlik güvenirlik için alt yapıyı güçlendirmek amacıyla (Boateng ve diğ., 2018; Büyüköztürk ve diğ., 2016; DeVellis, 2016) pilot çalışma yapılmaktadır. Bu kapsamda örneklem grubundaki ebeveynlerin sosyodemografik özelliklerine benzer bir grupta (40 ebeveyn) pilot çalışma yapılmış ve sonuçta EMOYÖ taslak formunda yer alan 43 maddenin ebeveynler tarafından aynı şekilde anlaşıldığı, ancak iki maddenin ebeveynler tarafında tam olarak anlaşılmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle bu maddeler ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınarak ölçme aracından çıkarılmıştır. Bu kapsamda EMOYÖ 43 madde ile geçerlik güvenirlik analizleri için hazır hale getirilmiştir.

Kapsam geçerliği sağlanan Ebeveyn Medya Okuryazarlık Ölçeğinin (EMOYÖ) değerlendirme sistemi için iki ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmış ve değerlendirmesi sisteminde güvenirliği artıran likert tipi derecelendirmeden beşli derecelendirme sisteminin uygun olacağına karar verilmiştir (Krosnick, 2018). Böylece derecelendirme “1= Hiç katılmıyorum, 2= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 4= Kısmen katılıyorum, 5= Tamamen katılıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Uygulamada yer alan madde havuzunda 6 maddenin (M₆, M₉, M₁₀, M₁₁, M₂₅, M₃₈) olumsuz olması gerektiğine karar verilmiştir. Bu doğrultuda ebeveynlerin çocuğunun medya araçlarına yönelik tutumları ile medya iletilerine yönelik bakış açılarını ortaya koyan 6 maddenin “5= Hiç katılmıyorum, 4= Katılmıyorum, 3= Kararsızım, 2= Kısmen katılıyorum, 1= Tamamen katılıyorum” şeklinde kodlanma işlemi gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi, kuramsal yapısına uygun daha tutarlı ve yorumlanabilir kanıtlar elde edebilmek amacıyla da dik döndürme işlemi yapılmış, faktör varyanslarının en yüksek olmasını sağlayacak şekilde maksimum değişkenlik (varimax) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada temel bileşenler analizi ile açımlayıcı faktör analizi için IBM SPSS Statistic (Ver, 22) paket programı kullanılmıştır. Bu kapsamda KMO katsayısının 0,60’tan yüksek ve istatistiksel olarak anlamlı olmasının vurgulandığı, aksi takdirde yapı geçerliliğinin sağlanamayacağı belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Bu doğrultuda yapılan faktörleşme analizi sonucunda KMO katsayısı 0,75 ve Bartlett küresellik testi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=3446,11$; $sd=903$; $p<.05$). Yani veriler arasında yüksek düzeyde korelasyon bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle faktör analizi için verilerin uygun olduğu

görülmüş ve analiz yapılmaya başlanmıştır. İlk olarak sapan değer olup olmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda Mahalonobis değerine bakılmıştır. Burada değerlerde (-3 ile +3) arasında olan değerler belirlenmiştir. Daha sonra ki kare analizi yapılmış ve anlamlılık değeri 0.01 olarak alınmıştır. Yapılan inceleme sonucunda uç değer olmadığı belirlenmiştir. Uç değerlerin olmadığı belirlenmesinden sonra çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Yapılan normallik analizi sonucunda çarpıklık değeri (-.7), basıklık değeri ise (2,25) olarak bulunmuştur. Yapı geçerliliğinin test edilmesine başlanmadan önce araştırmada ön koşulun sağlanması, ölçme aracında yapı geçerliliğini sağlamanın ilk koşulunu sağladığını göstermektedir.

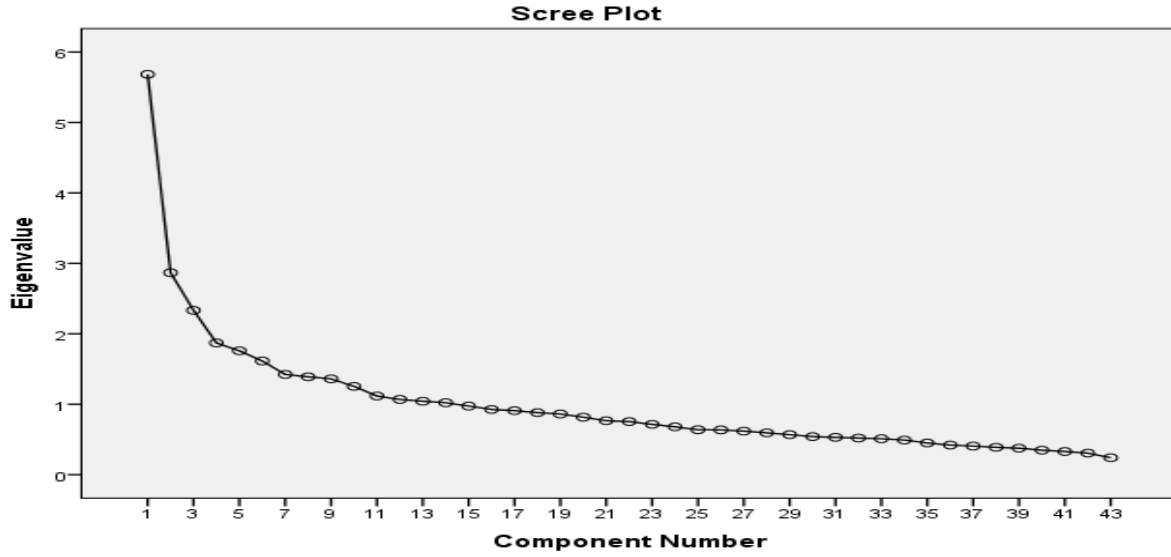
Yapılan analiz sonucunda analize alınan 43 madde için madde öz değeri 1'in üzerinde olan 14 bileşen bulunmuştur. Bu bileşenlerin toplam varyansa yapmış oldukları katkı ise %60'tır. Toplam varyans tablosu Tablo 1 sunulmuştur.

Tablo 1.

EMOYÖ İlişkin Açıklanan Toplam Varyans Değeri

Faktörler	Faktör öz değerleri	Açıklanan varyans (%)	Toplam varyans (%)
1	5,684	13,218	13,218
2	2,867	6,668	19,886
3	2,333	5,426	25,312
4	1,870	4,349	29,661
5	1,759	4,091	33,752
6	1,614	3,754	37,506
7	1,423	3,310	40,815
8	1,390	3,232	44,047
9	1,360	3,164	47,211
10	1,253	2,915	50,126
11	1,117	2,597	52,274
12	1,068	2,484	55,208
13	1,042	2,424	57,632
14	1,021	2,375	60,007

Tablo 1'de görüldüğü gibi öz değeri 1'in üzerinde olan 14 bileşen olduğu saptanmıştır. Ancak açıklanan varyans yüzdeleri incelendiğinde, ilk üç bileşenin önemli ölçüde varyansa katkı sağladığı, dördüncü bileşenden itibaren bu katkının azaldığı görülmektedir. Toplam varyans değerine yönelik yamaç birikinti grafiği Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. EMOYÖ Ait Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 1 incelendiğinde ilk üç faktörle birlikte yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Yani dördüncü noktadan sonra bileşenlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük, hem de yaklaşık olarak aynıdır. Bu çerçevede öz değer, açıklanan toplam varyans tablosu ile yamaç-birikinti grafiği analizinin üç faktör için tekrarlanmasına karar verilmiştir. Ayrıca bu karar, ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde belirlenen teorik yapıda beklenen faktör sayısı ile uyumlu olması açısından da anlamlı görülmektedir. Analizde birden fazla faktör tanımlanması nedeniyle döndürme işlemi için tanımlama yapılması gerekmektedir. Bu ölçek için dik döndürme yöntemlerinden varimax (maksimum değişkenlik) yöntemi seçilmiştir.

Tekrarlanan analiz sonucunda 43 madde, faktör yük değerleri 0,30'un altında olup olmama ve varyansa yaptıkları katkı durumları dikkate alınarak döndürülmüş bileşenler matrisine göre değerlendirilmiş ve 9 maddenin (2, 6, 9, 10, 11, 15, 16, 25, 38) hiyerarşik olarak analiz dışında bırakılmasına karar verilmiştir. Bir diğer ifadeyle bu maddelerin varyansa yaptıkları katkının hem küçük hem de yaklaşık aynı olması nedeniyle analiz dışında bırakılmasına karar verilmiştir. Kalan 34 madde üzerinden gerçekleştirilen analiz sonucunda faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının a) birinci faktör için %14,91, b) ikinci faktör için %7,94 ve c) üçüncü faktör için %5,62 olduğu görülmüştür. Belirlenen üç faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı %28,38'dir. Faktör

analizine başlarken yapılan varyans analizinde %60 iken, aynı değere sahip olan ve yaklaşık benzer değerde olan maddelerin çıkarılması sonucunda varyansın %28,38'e düştüğü ifade edilebilir. Bu maddelerin çıkarılması ise, yamaç birikinti grafiğinde de görüldüğü gibi üç bileşenin varyansa önemli katkılarının olması, ancak buna karşın dördüncü bileşenden sonra önemli ve yüksek ivmeli bir düşüşün gerçekleşmesidir. Bu nedenle benzer varyans değerleri çıkarılmış, ancak maddelerin tamamının varyansa yaptıkları değer %28,38'e düşmüştür.

Medya okuryazarlığına yönelik yapılan araştırmalarda da medya okuryazarlığında üç bileşenin önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bu kapsamda madde havuzu oluşturulurken literatür bilgisi sonucunda üç bileşene yönelik sorular hazırlanmıştır. Dolayısıyla üç bileşen için döndürme işlemi yapılmadan maddelerin tanımlanarak alt boyutlara göre yerleştirilmesi gerçekleştirilmiştir. Alt boyutların belirlenmesi sırasında sade ve anlaşılır olmasına, birden fazla özelliği içermemesine dikkat edilmiştir (Ekici, 2012). EMOYÖ alt boyutlar belirlenirken, medya okuryazarlığının önemli bileşenlerinden olan anlama, analiz, değerlendirme kriterleri dikkate alınmıştır (Öncel- Taşkıran, 2007). Madde ve boyutlar belirlendikten sonra madde içeriklerine ve kurama dayalı olarak boyutlar isimlendirilmiştir. Medya okuryazarlığı için önemli yeterliliklerden olan analiz, anlama ve değerlendirme alt boyutları maddelere göre belirlenmiştir. Bu belirleme işleminden sonra Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formunda Analiz alt boyutu 16 madde, Anlama alt boyutu 9 madde ve Değerlendirme alt boyutu 9 maddeden oluşmuştur.

Tekrarlanan analiz sonucunda 43 madde, faktör yük değerleri 0,30'un altında olup olmama ve binişiklik durumları göz önüne alınarak döndürülmüş bileşenler matrisine göre değerlendirilmiş, madde faktör yük değerleri 0,30 üzeri olan maddeler ölçekte ilgili boyutta yerini almıştır (Osborne, 2014). Faktör yük değerlerinin 0.30 dan yüksek olması, maddelerin ölçmek istenen özelliği doğru olarak ölçmesiyle yakından ilgilidir (Tabacnick & Fidell, 2001). Faktör yük değeri ise, ölçme aracındaki maddelerin faktörle arasındaki korelasyona işaret etmektedir. Bir başka ifadeyle maddelerin faktör yapısının doğru belirlenmesinde önemli olup 0,30 ile 0,59 arasında değişmesi gerekliliği belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Yapılan analiz sonucunda 9 maddenin (M₂, M₆, M₉, M₁₀, M₁₁, M₁₅, M₁₆, M₂₅, M₃₈) faktör yük değerlerinin 0,30'un altında olduğu belirlenmiş ve analiz dışında bırakılmıştır. Bu maddelerin, *“medya araçlarının çocuklar tarafından kullanılması sırasında ebeveyn sorumluluklarının neler olduğu, medya araçları tarafından verilen iletilerin anlaşılması, analiz edilmesi ve medya eğitimine yönelik bakış*

açıların neler olduğu” ile ilgili maddelerden oluştuğu belirlenmiştir. Aynı zamanda analiz dışında kalan bu maddelerin madde havuzunu oluştururken, uzman görüşü ile ters olarak kodlanan maddeler (M₆, M₉, M₁₀, M₁₁, M₂₅, M₃₈) olduğu da belirlenmiştir. Kalan 34 madde üzerinden gerçekleştirilen analiz sonucunda ve isimlendirilen alt boyutlarda (**anlama, analiz ve değerlendirme alt boyutları**) dikkate alınarak, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkı, birinci faktör için %14,91, ikinci faktör için %7,94 ve üçüncü faktör için %5,62 olarak hesaplanmıştır. Belirlenen üç faktörün toplam varyansa yapmış oldukları katkı ise %28,38 olarak bulunmuştur. Üç faktörde yer alan yük değerleri ve madde toplam korelasyon sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

EMOYÖ Alt Faktörlerine Yönelik Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Sonuçları

Madde Faktör Yük Değerleri								
1.Faktör- Analiz			2.Faktör- Anlama			3.Faktör- Değerlendirme		
Madde numarası	Yük değeri	Madde toplam korelasyon	Madde numarası	Yük değeri	Madde toplam korelasyon	Madde numarası	Yük değeri	Madde toplam korelasyon
M39	.615	.50	M40	.638	.61	M4	.542	.36
M36	.572	.50	M19	.629	.57	M5	.540	.30
M32	.570	.44	M23	.499	.32	M13	.538	.15
M43	.564	.50	M26	.489	.32	M8	.527	.45
M35	.562	.57	M27	.488	.47	M18	.525	.21
M29	.544	.50	M12	.456	.36	M3	.493	.54
M30	.520	.42	M1	.452	.35	M7	.415	.51
M21	.489	.34	M42	.431	.31	M41	.400	.37
M24	.475	.45	M17	.363	.30	M20	.317	.16
M31	.440	.46						
M34	.429	.50						
M28	.401	.31						
M33	.394	.34						
M14	.377	.26						
M22	.334	.24						
M37	.312	.30						

Tablo 2’de görüldüğü üzere Ebeveyn Medya Okuryazarlık Ölçeği (EMOYÖ) 1. Faktörde 16 madde, 2. Faktörde 9 madde ve 3. Faktörde 9 madde bulunmaktadır. Alt boyutlar düzeyinde faktör yük değerlerinin birinci alt boyut için 0,615 ile 0,312 arasında, ikinci alt boyut için 0,638 ile 0,363 arasında, üçüncü alt boyut için 0,542 ile 0,317 arasında değiştiği görülmektedir. Faktörlerde yer alan maddelerin madde toplam korelasyon değerleri .20 ile .61 arasında değişmektedir. Sadece 3. Faktörde yer alan iki maddenin madde toplam korelasyon değeri .20’nin altında yer almaktadır.

Madde toplam korelasyon değerlerinin genelde .30'dan büyük olması gerektiği belirtilmektedir. Madde toplam korelasyon değerlerinin .30 altında olan değerlerde güvenilirlik analizine bakılması ifade edilmektedir. Bir başka ifadeyle maddeler çıkarılmadan ve çıkarıldıktan sonraki güvenilirlik analizleri arasındaki farkın önemliliğinden bahsedilmektedir. Bu fark çok anlamlı değilse, madde toplam korelasyonu .15 ve üzerinde olan maddelerin ölçme aracında bırakılabileceği belirtilmektedir (Alpar, 2020; Clark & Watson, 1995). Bu iki maddenin dışarıda tutulması ile yapılan güvenilirlik analizi sonucunda, güvenilirlikte bir değişim saptanmıştır. Bu nedenle madde toplam korelasyonu .20 altında kalan iki madde çıkarılmış ve madde toplam korelasyon analizi tekrar hesaplanmıştır. Ebeveyn Medya Okuryazarlık Ölçeği (EMOYÖ) alt faktörlerine yönelik faktör yük değerleri ile madde toplam korelasyon sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

EMOYÖ Alt Faktörlerine Yönelik Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyon Sonuçları

Madde Faktör Yük Değerleri								
1.Faktör- Analiz			2.Faktör- Anlama			3.Faktör- Değerlendirme		
Madde numarası	Yük değeri	Madde toplam korelasyon	Madde numarası	Yük değeri	Madde toplam korelasyon	Madde numarası	Yük değeri	Madde toplam korelasyon
M39	.415	.50	M40	.739	.61	M4	.633	.38
M36	.516	.50	M19	.710	.57	M5	.801	.29
M32	.545	.44	M23	.608	.32	M8	.624	.49
M43	.508	.50	M26	.642	.32	M18	.643	.21
M35	.595	.57	M27	.645	.47	M3	.679	.63
M29	.376	.50	M12	.650	.36	M7	.553	.57
M30	.383	.42	M1	.377	.35	M41	.560	.49
M21	.525	.34	M42	.521	.31			
M24	.566	.45	M17	.286	.30			
M31	.469	.46						
M34	.377	.50						
M28	.307	.31						
M33	.272	.34						
M14	.271	.26						
M22	.477	.24						
M37	.417	.30						

Tablo 3'te görüldüğü gibi, iki maddenin çıkarılmasından sonra maddelerin toplam korelasyon değerleri .20 üzerinde bulunmuştur. Bu durum maddelerin ölçmek istediği özellikler açısından ayırt

edici olduğunu göstermektedir. Madde toplam korelasyonun tekrar hesaplanmasından sonra 1. Faktör 16, 2. Faktör 9 ve 3. Faktör 7 maddeden oluşmuştur.

Yapı geçerliliğini sağlamanın bir diğer yolu da bir arada incelenen maddeler arasındaki korelasyonun incelenmesinin ve bu alt boyutlar arasında pozitif yönde bir ilişkinin olması gerekliliğidir (Şencan, 2005). Bu nedenle alt ölçeklerden alınan toplam puanlar arasındaki korelasyonlar da incelenmiştir. Korelasyonlara yönelik sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

EMOYÖ Alt Boyutlarına Ait Korelasyonlar

Alt boyutlar	Anlama	Değerlendirme
Analiz	0,449	0,393
Anlama	-	0,434
Değerlendirme	-	-

p<.05

Tablo 4'te EMOYÖ alt boyutlarına ait korelasyon sonuçları incelendiğinde, alt boyutların tüm ikili kombinasyonları için pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Bir başka ifadeyle alt boyutlardan elde edilen puanlar kendi aralarında değerlendirilmiş, ancak ölçeğin tamamından toplam puan elde edilememiştir. Alt boyutlar arasında güçlü yönde bir ilişkinin olması, ölçeğin hem alt boyutlar, hem de toplam puan açısından değerlendirilmesini sağlamaktadır (Alpar, 2020). Ancak analiz sonucunda orta yönde belirlenen ilişki sonucunda, ölçekteki maddeler alt boyutlara göre değerlendirilmesi gerekliliğini göstermektedir. Bu durum aynı zamanda aslında bir bütün olmasına rağmen, medya okuryazarlığının kazanılması sırasındaki karmaşıklığı da göstermektedir (Öncel- Taşkiran, 2007).

Güvenirlilik çalışması ile ilgili bulgular ve tartışma

EMOYÖ güvenirlilik çalışması için Cronbach Alfa değerine, faktörler baz alınarak yapılan madde toplam korelasyon değerlerine ve birinci uygulamadan dört hafta sonra uygulanan test- tekrar test güvenirliliğine bakılmıştır. Cronbach Alfa ve test- tekrar test güvenirliliği sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5.

EMOYÖ Alt Boyutlarına Ait Güvenirlilik Katsayıları

Alt boyut	Madde sayısı	Cronbach Alfa
Analiz	16	0,72
Anlama	9	0,71
Değerlendirme	7	0,71

Tablo 5’de de görüldüğü gibi Cronbach Alfa değerleri Analiz alt boyutu için .72, Anlama alt boyutu için .71 ve Değerlendirme alt boyutu için .71 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değerlerinin alt boyutlarının tümünde .70 üzerinde olduğu saptanmıştır. Ölçme araçlarının belirlenen özelliği kararlı bir durumda ölçmesi anlamına gelen ve likert tipi ölçme araçlarında tercih edilen (Tan, 2012) Cronbach Alfa değerlerinin .70 ve üzerinde olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2019) Bu noktada ölçme aracının güvenilirliğinin sağlandığı da ifade edilebilir.

Güvenirliğin tespitinde sadece Cronbach alfa değerleri değil, aynı zamanda belirli bir aralıktan sonra da aynı örneklem grubuna uygulanan test- tekrar test sonuçlarının kararlılığı da önemlidir. Bu noktada birinci uygulamanın yapıldığı örneklem grubuna, belirli bir süre sonra uygulamanın tekrar yapılması gerekmektedir. Bu süre katılımcıların cevapları hatırlamayacak kadar uzun, ancak davranış değişikliği meydana gelmeyecek şekilde kısa olmalıdır. Bu özellikler göz önüne alınarak alan yazında genellikle dört haftalık bir sürenin uygunluğu savunulmaktadır. Bu ölçümler sonucunda ise istatistiksel olarak anlamlılık kararlılığın sağlandığını göstermektedir (Alpar, 2020; Büyüköztürk, 2019; Seçer, 2017). Bu nedenle birinci uygulamadan sonra ölçme aracının kararlılığını belirlemek amacıyla dört hafta sonra birinci uygulama yapılan 150 ebeveyne ikinci uygulama yapılmıştır. Birinci uygulamadan dört hafta sonra uygulanan test- tekrar test sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

EMOYÖ Alt Boyutlarına Ait Test- Tekrar Test Sonuçları

Alt boyutlar	1.Uygulama		2.Uygulama			
	\bar{x}	Ss	\bar{x}	ss	r	p
Analiz	68,53	7,31	68,59	7,30	.39	.003
Anlama	29,35	5,89	29,48	5,78	.57	.047
Değerlendirme	27,47	3,70	27,78	3,66	.15	.035

\bar{x} : Aritmetik ortalama; ss: Standart sapma; r: birinci ve ikinci uygulama arasındaki korelasyon; p: Anlamlılık düzeyini göstermektedir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi birinci uygulamadan dört hafta sonra uygulanan test- tekrar test sonuçlarında alt boyutlar arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle Ebeveyn Medya Okuryazarlık Ölçeği (EMOYÖ) test- tekrar test güvenilirliği sağlanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Ebeveyn Medya Okuryazarlık Ölçeğinin (EMOYÖ) geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışma sonucunda, geliştirilen ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu ve ölçme aracını oluşturan maddelerin, medya okuryazarlık bileşenleri için ayırt edici olduğu belirlenmiştir. Ebeveyn Medya Okuryazarlık Ölçeği 32 maddeden, beşli likert tipinden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Anlama alt boyutu 9 maddeden (M₁, M₁₂, M₁₇, M₁₉, M₂₃, M₂₆, M₂₇, M₄₀), Analiz alt boyutu 16 maddeden (M₁₄, M₂₁, M₂₂, M₂₄, M₂₈, M₂₉, M₃₀, M₃₁, M₃₂, M₃₃, M₃₄, M₃₅, M₃₆, M₃₇, M₃₉, M₄₃) ve Değerlendirme alt boyutu 7 maddeden (M₃, M₄, M₅, M₇, M₈, M₁₈, M₄₁) oluşmaktadır. Maddeler ekte verilmiştir. Ölçme aracından toplam puan alınmamakta, alt boyutlar kendi içinde değerlendirilmektedir. Buna göre ilgili alt boyutlarda puanların yüksek olması, ilgili alt boyuttaki medya okuryazarlığının yüksek olduğunu, düşük olması ise medya okuryazarlığının düşük olduğunu göstermektedir. EMOYÖ geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Ebeveyn Medya Okuryazarlık Ölçeği (EMOYÖ) geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmada orta sosyoekonomik düzeyde ebeveynlerle çalışılmıştır. İleride sosyoekonomik düzeyi alt ve üst olan ebeveynlerle çalışılması, ebeveynlerin medya okuryazarlıklarının belirlenmesinden sonra aile

eğitim programlarının hazırlanıp uygulanmasının ve eğitimin etkililiğinin ölçme aracı ile test edilmesi önerilebilir.

Kaynaklar

Akkuş, S., Yılmaz, Y., Şahinöz, A. & Sucaklı, İ. (2015). 3-60 Ay Arası Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi Erken Müdahale*, H.Ü. Kültür Merkezi, Ankara, 11-13 Mayıs.

Alımcı, F. (2019). *Kayseri'deki Anne ve Babaların İnternet Medya Okuryazarlığı Bilinçliliği Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Alpar, R. (2020). *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik- Güvenirlik- SPSS de Çözümleme Adımları ile Birlikte*. (6. Baskı). Ankara: Detay.

Altun, A. (2009). Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 97-109.

Aral, N., Kandır, A. & Can-Yaşar, M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitim Programı*. İstanbul: Ya- Pa.

Aslan, D. & Özgün, Ö. (2017). Sosyal Öğrenme Kuramı. Neriman Aral & Tayyip Duman (Eds.). *Eğitim Psikolojisi* içinde (s.320-327). Ankara: Pegem.

Aydoğan, F. (2015). Tüketici Kitleler Olarak Çocuklar ve Çocuk Dergileri. Selda İçin- Akçalı (Ed.) *Çocuk ve Medya* içinde (s. 53-69). Ankara: Nobel.

Aydoğan, Y., Özyürek, A. & Akduman, G. (2017). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Vize.

Bilici, İ.E. (2017). *Medya Okuryazarlığı ve Eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel.

Boateng, G.O., Neilands, T.B., Frongillo, E.A., Melgar- Quinonez, H. & Young, S.I. (2018). Best Practices for Developing and Validating Scales for Health, Social and Behavioral Research: A Primer. *Frontiers in Public Health*, 149, 1-18.

Buckingham, D. (2009). *Media Education: Literacy Learning and Contemporary Culture*. UK: Blackwell Pub, Cambridge.

Bulut- Özek, M. (2016). Ebeveynlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 805-818.

Bütün, E. (2010). *Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri (Samsun İli Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (20. Baskı). Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi Kitabı*. (27. Baskı). Ankara: Pegem.

Can, B. & Besler, H. (2018). Dijital ve Medya Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin ve Ebeveynlerinin Medya ve Bilim Okuryazarlıklarına Etkisinin Belirlenmesi. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 31-49.

Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing Validity: Basic Issues in Objective Scale Development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309–319.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem.

DeVellis, R.F. (2016). *Scale Development: Theory and Applications*. (4th Edition). USA: Sage.

Ekici, E. (2012). Öğretmenlere Yönelik Bilişim Teknolojileri Öz- Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 53-65.

Ertürk, Y.D. & Gül, A.A. (2006). *Çocuğunuzu Televizyona Teslim Etmeyin: Medya Okuryazarı Olun*. Ankara: Nobel.

Gentile, D.A. & Walsh, D.A. (2002). A Normative Study of Family Media Habits. *Applied Developmental Psychology*, 23, 157-178.

Gündüz- Kalan, E. (2010). Medya Okuryazarlığı ve Okul Öncesi Çocuk: Ebeveynlerin Medya Okuryazarlığı Üzerine Bir Araştırma. *İletişim Fakültesi Dergisi*, 39, 59-73.

Gündoğdu, Z., Seytepe, Ö., Pelit, B., Doğru, H., Güner, B., Arıkız, E., Akçomak, Z., Kale, E., Aydoğdu, G. & Kaya, E. (2016). Okul Öncesi Çocuklarda Medya Kullanımı. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 6-10.

Güngör, N. (2013). *Kuramlar ve Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal.

Henkel, M. (2019). Exploring Media and Information Literacy in Early Childhood with a Digital App. *International Conference on Library and Information Science*, January, 19-21, 2019, Sapparo, Japan.

İlkin, A. & Korkmaz, Ö. (2019). Muhtaç Aile Çocuklarının Teknoloji Kullanımı, İnternet Bağımlılığı ve Medya- Televizyon Okuryazarlığının İncelenmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 137-153.

İnan, T. (2013). *Medya Okuryazarlığı Sürecinde Medya, Çocuk ve Ebeveyn İlişkisi: Ortaokul Öğrencilerinin ve Ebeveynlerinin Televizyon ve İnternet Kullanımına İlişkin Tutum ve*

Davranışlarının İncelenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi), Dumlupınar Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

İnan- Kaya, G., Mutlu- Bayraktar, D. & Yılmaz, Ö. (2018). Dijital Ebeveynlik Dijital Risklere Dair Algılar. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 131-157.

İspir, N.B. & İspir, B. (2008). Televizyon Programı İçeriği Dereceleme Sembollerinin Kullanımı ve Ebeveyn Yönlendirmesi. *Journal of Selcuk Communication*, 5(3), 176-183.

Jie, L. & Zixi, C. (2015). Research on the Tablet Computer Application of Preschool Children in Guangzhou City Center the View of Media Literacy. *International Conference on Informatization in Education, Management and Business*, 12-13 September, 2015, China.

Kandır, A. & Alpan, Y. (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal- Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışının Etkisi. *Aile ve Toplum*, 10(4), 33-38.

Kıncal, R.Y. & Kartal, O. Y. (2009). Medya Okuryazarlığı Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 318-333.

Kösebalan, N.D. & Taşköprülü, Ş.S. (2008). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Kavramı Bağlamında Medyayı Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 32, 81-96.

Krosnick, J.A. (2018). Questionnaire Design. D.L. Vanette & J. A. Krosnick (Eds.). *The Palgrave Handbook of Survey Research* in (p. 439-455). US: Palgrave MacMillan.

Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.

Lepicnik- Vodopivec, J. (2011). Some Aspects of Teaching Media Literacy to Pre-school Children in Sloven is from a Perception Stand Point of Teachers and Parents. *Acto Didacto Napocensia*, 4(2-3), 69-78.

Marsh, J., Hannon, P. Lewis, M. & Ritchie, L. (2017). Young Children's Initiation into Family Literacy Practices in the Digital Age. *Journal of Early Childhood Research*, 15(1), 47-60.

Nevski, E. (2016). *The Role of Parents and Parental Mediation on 0-3 Year Olds' Digital Play with Smart Devices: Estonian Parents' Attitudes and Practices Early Years.* (Dissertation doctoral thesis), Tellin University/ Institute of Educational Sciences.

Osborne, J.W. (2014). *Best Practices in Exploratory Factor Analysis.* Scott Valley, CA: Create Space.

Oskay- Yurttas, G. (2013). *İnternet Kullanım Alışkanlıkları Açısından İlköğretim 5. 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Durumu- İnternet Kullanımı ile İlgili Ailelerinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Başkent Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Öncel- Taşkıran, N. (2007). *Medya Okuryazarlığına Giriş*. (2. Baskı). İstanbul: Beta.
- Özer, Ö. (2005). Televizyonun yetiştirme rolü: Ankara Çevik Kuvvet örneği. *Gazi Üniversitesi İletişim Dergisi*, 20, 1-20.
- Özerkan, Ş. (2012). Medya, Dil ve İdeoloji. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(12), 63-76.
- Özsoy, A. (2010). Türkiye’de Kentli Çekirdek Ailelerin Medya Okuryazarı Olabilirliği Üzerine Bir Alan Araştırması. *Erciyes İletişim Dergisi*, 1(3), 47-58.
- Pınar, Y., Ünal, F. & Kubilay- Pınar, N. (2018). Impact of Excessive Screen-based Media use on Early Childhood Development: A Short Review. *Like Skills Journal of Psychology*, 2(8), 297-305.
- Plowman, L., McPake, J. & Stephen, C. (2010). The Technologisation of Childhood? Young Children and Technology in the Home. *Children & Society*, 24(1), 63-74.
- Saçan, S., Metin, Ş. & Millici, M. (2016). Okul Öncesi Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere göre İncelenmesi. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 10, 36-57.
- Salı, J.B., Ünal, F. & Küçük, M. (2008). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersinin amaçlarının ve etkinliklerinin değerlendirilmesi*.
https://www.academia.edu/2396998/%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretim_medya_okuryazarl%C4%B1%C4%9F%C4%B1_dersinin_ama%C3%A7lar%C4%B1n%C4%B1n_ve_etkinliklerinin_de%C4%9Ferlendirilmesi.
- Scull, T.M., Kupersmith, J.B. & Weatherholt, T.N. (2017). The Effectiveness of Online Family-based Media Literacy Education for Substance Abuse Prevention in Elementary School Children: Study of the Media Detective Family Program. *J. Community Psychol*, 45, 796-809.
- Seçer, I. (2017). *SPSS ve Lisrel ile Pratik Veri Analizi: Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Yargı
- Sezgin, E. & Tonguç, G. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Mobil Teknolojilerin Kullanılmasına Yönelik Örnek Bir Araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 2146-2199.
- Sharkins, K.A., Newton, A. B., Albaiz, N.E.A. & Ernest, J.M. (2016). Preschool Children’s Exposure to Media, Technology and Screen Time: Perspectives of Caregivers from Three Early Childcare Settings. *Early Childhood Education Journal*, 44, 437-444.
- Stanislav, J., Karasova, M., Kostelansky, A., Chanasova, Z., Uhrinova, M. & Vargova, M. (2017). Family as One of the Key Determinants of Media Education of Young School- age Children. *The New Educational Review*, 4, 94-108.

Şahin, M.G. & Boztunç- Öztürk, N. (2018). Eğitim Alanında Ölçek Geliştirme Süreci: Bir İçerik Analizi Çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitimi Dergisi*, 26(1), 191-199.

Şencan, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik. Ankara: Seçkin Yayınları.

Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using Multivariate Statistics*. (4th Edition). MA.: Allyn & Bacon Inc.

Tan, Ş. (2012). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme: KPSS El Kitabı*. Ankara: Pegem.

Tercan, İ., Sakarya, S. & Çoklar, A. N. (2012). Çocukların Gözüyle Onların İnternet Kullanım Profilleri ve Ailelerin Getirdiği Sınırlamalar. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 305-312.

Veneziano L. & Hooper J. (1997). A Method for Quantifying Content Validity of Health-related Questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1),67-70.

Yeşilyurt, S. & Çapraz, C. (2018). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kullanılan Kapsam Geçerliliği için Bir Yol Haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.

Yıldız, A. (2017). *Ebeveynlerde Medya Okuryazarlığı Yeterliliği: Ankara Saha Araştırması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliliği için Kapsam Geçerlilik İndekslerinin Kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.

Yücedoğan, G. (2012). Medya Kamuoyu İlişkisi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 6, 83-87.

Extended Abstract

Purpose

Although the function of the media, which has very important effects on society and individuals, is to inform people by conveying the right information, and to entertain by presenting entertaining and socially appropriate content, it is also known that the situation does not always happen in this direction. Media owners can present certain ideologies or images to their audiences in line with their own personal interests and purposes. Moreover, these audiences can be individuals of all ages. Media literacy has a very important place in preventing unwanted messages given by media owners.

Although media literacy is a skill that should be acquired by every individual in the society, it may become even more important by the parents of especially preschool children. In connection with

this thought, media literacy levels of parents also become important in terms of protecting their children. The development of a measurement tool is a necessity in order to take steps towards media literacy. Based on this requirement, it was aimed to develop the Parent Media Literacy Scale (EMOYO) in the research.

Method

In the research carried out to develop a scale for the Parent Media Literacy Scale (EMOYO) survey model from quantitative research methods and interview techniques from qualitative research methods were used. The research was carried out with the parents of 36-72 month old children studying in independent kindergartens affiliated to Çankırı Provincial Directorate of National Education in the 2018-2019 academic year. "General Information Form", "Focus Group Interview Form" and "Semi-structured Interview Form" were used as data collection tools in the research.

Findings and Discussion

First of all, a literature review was conducted, and studies focusing on media literacy of parents were examined in the literature. By examining the similarities and differences of the studies, it has been tried to create a theoretical infrastructure about the concept of media literacy. In this direction, the Cultural Indicators Theory developed by George Gerbner and his friends, who argue that media tools have an effect on people, and the Social Cognitive Learning Theory developed by Albert Bandura were used. The empirical study was applied in the 2018-2019 academic year. After the parents were informed about the research, 10 focus group interviews were held with 50 parents in groups of five, one and a half hour a week, between May 2018 and June 2018. After the focus group interviews, semi-structured interviews were conducted with 354 parents on the meaning of the media for them, the rules for media tools, the features they pay attention to in the use of media tools, which media tool they and their children prefer most and why. As a result of combining the data obtained from theoretical studies and empirical studies, the media, media tools, the importance of the media, the effects of the media on individuals, the effects of the media on society, what parents should pay attention to in the use of media tools, how to behave towards children's media preferences, how to examine and analyze the messages given from the media. An item pool on media literacy was created on how to treat negative messages.

While creating the item pool, positive and negative cognitive and affective statements aiming to measure parents' attitudes towards the media were included, and care was taken not to include more than one phenomenon in one item. In this context, a draft form on media literacy consisting of 70 items was created and submitted to expert opinion for content validity. The 45-item Parent Media Literacy Scale (EMOYO) draft form, which meets the 0.75 criterion in line with the content validity rate and the content validity index, has been made ready for the pilot study.

A pilot study was conducted with a group (40 parents) similar to the sociodemographic characteristics of the parents in the sample group, and it was determined that 43 items in the Parent Media Literacy Scale (EMFLS) draft form were understood in the same way by the parents, but two items were not fully understood by the parents. Two assessment and evaluation experts were consulted for the evaluation system of the Parent Media Literacy Scale (EMFL), whose content validity was provided, and it was decided that a five-point rating system (Krosnick, 2018) from the Likert-type rating, which increases the reliability in the evaluation system, would be appropriate and that some items should be reverse coded. As a result of the factorization analysis, the KMO coefficient was 0.753 and the Bartlett sphericity test was found to be statistically significant ($\chi^2=3446.113$; $sd=903$; $p<.05$). Conflicting items in construct validity were excluded from the scale, and it was determined that there was a three-factor structure after vertical rotation analysis. It was determined that the contribution of these three factors to the total variance was 28.38%, the first factor was 14.91%, the second factor was 7.94% and the third factor was 5.62%. Factor loading values were found to vary between .36 and .61. In the reliability analysis, Cronbach's alpha values were determined as .72 for the Analysis sub-dimension, .71 for the Comprehension sub-dimension, and .71 for the Evaluation sub-dimension. A correlation was found in the test-retest reliability applied after four weeks.

Conclusion and Recommendations

As a result of the study carried out to develop the Parental Media Literacy Scale (EMFLS), it was determined that the developed measurement tool was valid and reliable and that the items that made up the measurement tool were distinctive for the media literacy components. In the research conducted for the development of the Parental Media Literacy Scale (EMOYO), it was studied with parents at the middle socioeconomic level. It is recommended to work with parents with low and high socioeconomic status in the future, to prepare and implement family education programs

after determining the media literacy levels of the parents, and to use the measurement tool in research on media and parents.

Medya Okuryazarlık Ölçeği Ebeveyn Formu

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1.	Medya ve medya araçları (televizyon, internet, cep telefonu) olmasa hayat anlamsız olur.					
3.	Medya araçlarını kullanma konusunda çocuğuma örnek olurum.					
4.	Yemek yerken medya araçlarının açık olmasına izin vermem.					
5.	Çocuğum televizyon izlerken gerektiğinde açıklama yaparım.					
7.	Medya araçlarında (televizyon, gazete, internet, cep telefonu) yer verilen mesajların kimler tarafından üretildiğini araştırırım.					
8.	İki yaşından önce çocukların televizyon izlemesi uygun değildir.					
12.	Medya ve teknolojik araçlar çocuğa kültürel bilinç kazandırır.					
14.	Medya araçlarından (televizyon, gazete, internet) verilen olumlu/olumsuz mesajların çocuğumu etkilediğini düşünüyorum.					
17.	Medya ve teknolojik araçları aktif olarak kullanırım.					
18.	Çocuğumun gün içerisinde en fazla iki tane çizgi film seyretmesine izin veririm.					
19.	Bilgisayar oyunlarını çocuğumla birlikte oynarım.					
21.	Medya araçlarından (televizyon, internet, gazete) verilen olumlu/olumsuz mesajları eleştiririm.					
22.	Çocukların ceza aracı olarak medya araçlarından (televizyon, tablet, cep telefonu) mahrum bırakılması bu araçlara olan ilgiyi artırır.					
23.	Çocuğuma dijital bilgisayar oyunları alırım.					
24.	Medyada kullanılan hatalı dil kullanımları ve uygun olmayan görüntüleri nereye bildirmek gerektiğini öğrenmek isterim.					
26.	Televizyon programları insanlara bilgi verir.					
27.	Medya araçlarından (televizyon, internet, gazete) verilen mesajlar insanların toplumsal gerçekleri anlamasına yardım eder.					
28.	Medya araçlarından verilen gizli mesajlar uzun sürede davranış değişikliğine neden olur.					
29.	Çocuklar çizgi filmlerdeki kişi ve görüntüleri taklit eder.					
30.	Medya (televizyon, internet) araçlarından verilen mesajlar üzerinde konuşuruz.					
31.	Uzun süre televizyon seyretmek çocuğun zeka gelişimini olumsuz etkiler.					
32.	Medya ve teknolojik araçların çocuğu ödüllendirmek için kullanılması sakıncalıdır.					
33.	Çocuklara erken yaşlardan itibaren medya eğitimi verilmesini isterim.					
34.	Haberleri çeşitli medya (televizyon, gazete, internet) kaynaklarından takip edip aralarındaki farkları anlamaya çalışırım.					
35.	Televizyon, ses ve görüntü özelliklerinden dolayı kolaylıkla bağımlılık yapar.					
36.	Medyadaki tüketime özendirici öğelerin çocuğumu olumsuz etkilediğini düşünüyorum.					

37.	Çocuklara çizgi film ve reklamlarda yetişkin rol ve sorumlulukları yüklenir.					
39.	Çocukların uzun süre medya/teknolojik araçlarla bir arada olması fiziksel ve psikolojik sağlık sorunu yaşamalarına neden olur.					
40.	Tablette/Cep telefonunda oyunları çocuğumla birlikte oynarım.					
41.	Çocuklarıma medya/teknolojik araçları vermeden önce kendim bu konuda bilgi edinirim.					
42.	İnternette oynanan eğitsel oyunlar, çocukların okuma-yazma becerilerine katkıda bulunur.					
43.	Medyadaki uygunsuz içeriklerin çocuğumu nasıl etkilediği konusunda bilgi sahibi olmak isterim.					

Ölçme aracı atıf yapılarak tüm akademik çalışmalarda kullanılabilir.

ETİK BEYAN: “Ebeveyn Medya Okuryazarlık Ölçeği (EMOYÖ) Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Çankırı Karatekin Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’ndan 09.03.2018 tarih ve 21 sayılı etik izni alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulu’nun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

COVID 19 PANDEMİSİNİN ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ ÇOCUKLARIN DİJİTAL OYUN OYNAMA ALIŞKANLIKLARINA ETKİSİNE İLİŞKİN EBEVEYN GÖRÜŞLERİ¹

PARENTAL OPINIONS OF THE IMPACT OF THE COVID 19 PANDEMIC ON DIGITAL GAMING HABITS OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD

Nilüfer YİĞİT²

Elif MERCAN UZUN³

Başvuru Tarihi: 26.03.2022 Yayına Kabul Tarihi: 02.04.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1093883

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu çalışmanın amacı pandemi sürecinin erken çocukluk dönemi çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına etkisinin incelenmesidir. Verilerin elde edilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 3-7 yaş arası çocuğu olan ve çocukları dijital oyunlar karşısında vakit geçiren toplamda 15 ebeveyn oluşturulmaktadır. Verilerin elde edilmesinde demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ebeveynler ile görüşme yapılarak araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Ebeveynler tarafından verilen yanıtlar içerik analizi ile analiz edilmiştir. Ebeveynler çocuklarının erken yaşlarda genellikle video izleyerek dijital oyun oynamaya başladıklarını belirtmişlerdir. Pandemi döneminden önce dışarıda daha fazla vakit geçiren çocukların kısıtlamalardan dolayı dijital oyunlara yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak pandemi döneminde çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarında artış olduğu ve dijital oyunların çocuklar üzerinde olumsuz etki ettiği belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin dijital oyun konusunda yeteri kadar sorumluluk üstlenmedikleri ve bilgi sahibi olmadıkları sonucuna varılmıştır. Dijital oyun konusunda ebeveynlerin destek almaları önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Dijital oyun, erken çocukluk, pandemi*

Abstract: The aim of this study is to investigate the impact of the pandemic period on the digital gaming habits of children in early childhood. The case study, which is one of the qualitative research methods, was used in data collection. The study group of the research consists of 15 parents with children of ages of 3-7, who spend time on digital games. Demographic information form and semi-structured interview form were used in data acquisition. Answers were sought for the research questions by performing interviews with parents. The answers provided by the parents were analyzed through the content analysis method. The parents stated that their children started playing digital games usually by watching videos at an early age. It was concluded that children spending more time outside prior to the pandemic period inclined towards digital games due to the restrictions. In conclusion, it was determined that there has been an increase in the digital gaming habits of children during the pandemic period and digital games have negative impacts on children. In addition, it was concluded that parents do not take enough responsibility and do not have enough knowledge of digital games. Receiving support regarding digital games is recommended for parents.

Keywords: *Digital game, early childhood, pandemic*

¹ Bu çalışma 04-05 Kasım 2021 tarihleri arasında Uluslararası Kadın ve Aile Sempozyumu'nda (UKAS 2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu Yazar / Corresponding Author, Doktora Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, nilali-yigit@hotmail.de, ORCID:0000-0002-9370-970X

³ Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, efmercan@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9069-1375

Giriş

Oyun çocukların en önemli uğraşı olarak bilinmektedir. Çocukların için oyun oynamak onların bütün gelişim alanlarına katkı sağlamaktadır. Geçmişte çocukları için oyun oynamak dışarıda vakit geçirmek olarak algılanırken, günümüzde çocuklar oyun oynamayı sanal ortamda vakit geçirmek olarak algılamaktadır (Sağiroğlu ve diğ., 2022). Günümüzde teknolojik gelişmeler ile birlikte çocukların oyun algıları değişime uğramıştır. Dijital oyunlar çocukların hayatlarında önemli bir yer edinmiş durumdadır. Dijital nesil olarak adlandırdığımız çocukların hayatlarında dijital oyunlar boş vakitlerini değerlendirmek için kullandıkları eğlence unsuru olarak yer almaktadır (Bostan ve Tıngöy, 2015; Bozkurt, 2014). Dijital oyunlar eğlenceli vakit geçirmenin yanı sıra hayatın deneyimlendiği, kişinin yaratıcılığını, stratejik düşünme becerisini arttıran, düşünsel ve ruhsal gelişimini, alışkanlıklarını ve karakterini destekleyen, sosyalleşmesini sağlayan önemli bir uğraştır (Sağiroğlu ve diğ., 2022). Dijital oyunları genel anlamda tanımlayacak olursak teknolojik araçlardan oynanan oyunlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Marsh, Plowman, Yamada-Rice, Bishop ve Scott, 2016). Video ve bilgisayar oyunlarının yanı sıra internet siteleri, elektronik oyuncaklar, akıllı telefonlar ve tabletlerden oynanan oyunlarda dijital oyun olarak tanımlanmaktadır (Işıkoğlu Erdoğan, 2019). İlk çıktığı zamanlarda dijital oyunlar daha çok konsol oyunları, bilgisayar oyunları ve çevrimiçi oyunlar olarak farklı şekillerde karşımıza çıkmakta iken (Akçay ve Özcebe, 2012), taşınabilir teknolojilerin yaygınlaşması ile beraber dijital oyunların artık cep telefonu ve tablet gibi teknolojiler ile oynandığı görülmektedir (Toran, Ulusoy, Aydın, Deveci ve Akbulut, 2016). . Özellikle cep telefonu ve tablet gibi taşınabilir teknolojik araçların artık çocuklar için kolay erişilebilir hale gelmesi ile beraber dijital oyunlar çocukların hayatlarında önemli bir yer edinmiş durumdadır. Bebeklik döneminden başlayarak çocukların büyük çoğunluğunun dijital oyunlar karşısında vakit geçirdikleri bilinmektedir (Olgun ve Tuğrul, 2019).

Dijital oyunların çocuklar arasında yaygınlaşması ile beraber çocuklar ekran karşısında daha fazla vakit geçirmektedirler. Yapılan araştırmalar erken çocukluk döneminden başlayarak çocukların uzun süreler ekran karşısında vakit geçirdiklerini ortaya koymaktadır (Aral ve Doğan Keskin, 2018; Akçay ve Özcebe, 2012; Toran ve diğ. 2016; Yiğit, 2019). Uzun süre ekran karşısında vakit geçirmenin çocuklarda özellikle duruş bozukluklarına ve görme bozukluklarına yol açtığı bilinmektedir (Akçay ve Özcebe, 2012; Agger ve Shelton, 2007; American Academy of Pediatrics, 2016; Mustafaoğlu, Zirek, Yasacı ve Özdiçler, 2018). İlerleyen yaşlarda dijital oyunlar karşısında uzun vakit geçirmenin, dersleri aksatma, çocukların kendilerini oyun karakterleri ile özdeşleştirmesi ve aşırı tepki verme gibi davranış bozuklukları dijital oyunların olumsuz etkileri arasında yer almaktadır (Taylan, Kara ve Durgun, 2017). Ayrıca dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise dijital oyun oynama bağımlılığı konusudur. Erken yaşlarda dijital oyunlar ve teknolojik araçlar ile tanışmak dijital oyun bağımlılığı riskini arttırabilmektedir (Bülbül, Tunç ve Aydil, 2018).

Dijital oyunların çocuklar için olumsuz etkilerinin yanı sıra olumlu etkilerinin de olduğu bilinmektedir. Dijital oyunların çocuklar için gerekliliğini savunan araştırmacılar dijital oyunların çocuklar için dijital olmayan oyunların sağladığı imkânları sağladığını ve aynı zamanda yeni öğrenme fırsatları sunduğunu belirtmektedirler (Fleer, 2014; Marsh, 2010; Miller, Robertson, Hudson ve Shimi, 2012; Stephen ve Plowman, 2014; Wohlwend, 2015). Ayrıca erken yaşlarda teknolojik araçlar ile tanışmış çocukların ileriki yaşlarında bu teknolojik araçları kullanma becerilerinin gelişmiş olacağı belirtilmektedir (Işıkoğlu Erdoğan, Johnson, Dong ve Qui, 2019).

Günümüz teknoloji çağı içerisinde doğan çocukları bu araç gereçlerden dolayısıyla dijital oyunlardan uzak tutmak neredeyse mümkün olmamaktadır. Dijital oyunların çocuklara sağladığı olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda çocukları dijital oyunlardan uzak tutmak yerinde de olmayacaktır. Fakat bu noktada ebeveynlere dijital oyun oynama yaşı, süresi, içeriği, türü gibi noktalarda önemli görevler ve sorumluluklar düşmektedir. Ebeveynler çocuklarını ancak bu sorumlulukları üstlendikleri takdirde dijital ortamın zararlarından koruma imkânı bulacaklardır. Dijital ortamda vakit geçiren çocukların aileleri tarafından denetimin yetersiz olduğu durumlarda sanal ortamı kötüye kullanma riskini arttırmaktadır (Spötzl, 2019). Ebeveynler çocukları internet ortamında vakit geçirirken onları takip etmek yerine kendi işleri ile meşgul oldukları bilinmektedir (Kırık, 2014). Dijital oyunların ebeveynler tarafından çocuklara sunulma nedenlerine bakıldığında ebeveynlerin dijital oyunları çocukları için boş vakitlerini değerlendirebilecekleri bir aktivite olarak görmeleri gelmektedir. Dijital oyunların oyalayıcı olması, oyun oynarken çocuğun anne/babayı rahatsız etmemesi veya dijital oyunların ebeveynler tarafından çocuklarını oyalama etkinliği olarak görülmesi ebeveynlerin çocuklarına dijital oyunları sunma nedenleri arasında gelmektedir (American Academy of Padiatrics, 2011). Bütün bunların yanı sıra dijital oyunların ebeveynler tarafından ödül ve ceza olarak da kullanıldığı görülmektedir (Özsoy ve Atılgan, 2018).

Pandemi döneminden önce de dijital oyunlar karşısında vakit geçiren çocukların pandemi sürecinin baş göstermesi ile beraber dijital oyunlar ile ekran karşısında daha fazla vakit geçirdikleri düşünülmektedir (Güzen, 2021). Bilindiği üzere 2020 Mart ayı itibari ile dünyada olduğu gibi ülkemizde de karantina sürecine girilmiştir. Okulların uzaktan eğitim sürecine geçmesi ve çocukların dışarı çıkamaması, daha sonra çocukların yalnız belirlenen saat aralığında dışarı çıkabilmesi gibi kısıtlamalar onların hayatlarını ister istemez etkilemiştir. Ekran karşısında zaten uzun süre vakit geçiren çocuklar pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçilmesi ile beraber teknolojik araçlarda dolayısıyla ekran karşısında daha fazla vakit geçirmek zorunda kalmışlardır. Ayrıca izolasyon süresinin uzaması ile beraber akranları ile iletişim kuramayan ve sosyalleşemeyen çocuklar evde kaldıkları süre içerisinde akranları ile iletişim kurmak için teknolojik araçlara yönelmişlerdir (Erol ve Erol, 2020). Bu araştırmanın amacı pandemi sürecinin çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına etkisinin ortaya çıkarılmasıdır.

Günümüz Z-kuşağı diye adlandırdığımız çocuklar için teknoloji dolayısı ile dijital oyunlar hayatlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiş durumdadır. Boş vakitlerinde çocuklar artık eğlenmek için dijital oyunlar ile vakit geçirmek istemektedirler. Aynı zamanda çocuklara dijital oyunların ebeveynleri tarafından onları oyalamak için sunulduğu da bilinmektedir (American Academy of Pediatrics, 2011). Nitekim çocuklar bu şekilde ebeveynlerinin rahatsız etmeden kendini oyalamakta ve eğlenceli vakit geçirebilmektedirler. Pandeminin baş göstermesi ile beraber sosyal hayatları kısıtlanan ve evde daha çok vakit geçirmek zorunda kalan çocukların bu süreçte daha fazla dijital oyunlar ile vakit geçirdikleri düşünülmektedir.

Pandeminin okul öncesi çocukları üzerine etkilerinin incelendiği bir çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde kısıtlamalardan dolayı dijital oyunlara yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır (Gökçe, Erdoğan, Yatmaz, Avaroğlu ve Çok, 2021). Erol ve Erol (2020) ilkökul öğrencileri ile yaptıkları çalışmada pandemi sürecinde çocukların eğitim faaliyetlerinin yanı sıra arkadaşları ile sosyalleşmek için ve kısıtlamalardan dolayı evde sıkılmamaları için dijital ekran karşısında daha fazla vakit geçirdiklerini ortaya koymuşlardır. Alanyazın incelendiğinde pandeminin erken çocukluk dönemi çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına etkisini inceleyen çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Yapılmış olan çalışma doğrultusunda erken çocukluk dönemi çocukların ebeveynleri ile görüşme yapılarak pandeminin çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Covid 19 pandemi süreci çocukları nasıl etkilemiştir?
2. Çocukların dijital oyun oynama alışkanlıkları üzerinde pandeminin etkisi nasıl olmuştur?
3. Dijital oyun konusunda ebeveynler hangi sorumlulukları üstlenmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Pandemi döneminde erken çocukluk dönemi çocukların dijital oyun oynamalarına etkisini ortaya çıkarmak amacı ile yapılan bu çalışma temel nitel araştırma deseni ile desenlenmiştir. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya çıkarılmasına yönelik

izlenen bir yol olarak tanımlanmaktadır. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan görüşme, sosyal olguları anlamaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde kriter örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kriter örneklemede çalışmaya katılacak katılımcıların belirli kriterlere göre seçilmesi söz konusudur. Bu çalışmada katılımcı ebeveynlerin 3-7 yaş arası çocuğa sahip olmaları ve dijital oyun oynuyor olmaları kriter olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 3-7 yaş arası çocuğu olan toplamda 15 ebeveyn oluşturmaktadır. Ebeveynlerin çalışmaya katılımı gönüllülük esasına dayanmaktadır. Yapılan görüşmelerde 15. görüşmeden sonra veriler tekrar ettiği için verilerin doygunluğa ulaştığı düşünülmüştür. Görüşmeler ebeveynler ile 2021 yılı içerisinde yapılmıştır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Özellikleri.

Değişkenler		f
Cinsiyet	Kadın	15
	Erkek	0
Yaş	29-35	9
	36-41	6
Öğrenim Durumu	Lise	3
	Üniversite	8
	Lisansüstü	4
Gelir Düzeyi	3001-4000 TL	1
	4000 TL ve üstü	14
Elek. Cihazlar Karşısında Geçirilen Süre	1-3 saat	8
	3-4 saat	3
	4 saat ve üstü	4
Çocuk Sayısı	1	10
	2	3
	3	2
Toplam		15

Veri Toplama Aracı

Verilerin elde edilmesinde, demografik bilgi formu ve görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu 9 sorudan oluşmaktadır. Görüşme sosyal bilimlerde bireylerin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Görüşmeler, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir süreci olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliliğini sağlamak adına iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşlerinden sonra gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda çocukların dijital oyun oynamaya nasıl başladıkları, hangi sıklıkta ve ne kadar süreyle dijital oyun oynadıkları, hangi tür dijital oyun oynadıkları, dijital oyunları hangi teknolojik araçlar üzerinden oynadıkları, pandemi öncesi ve sonrası çocukların değişen dijital oyun alışkanlıklarına yönelik sorular sorulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya katılacak olan ebeveynler pandemi sürecinden dolayı telefon ile aranarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle ebeveynlere araştırmanın amacı açıklanarak araştırma ile ilgili genel bilgi verilmiştir. Ayrıca ebeveynlerin görüşme sorularına rahatlıkla cevap verebilmeleri için gizlilik ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden ebeveynlerden izin alınarak görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme sonrasında katılımcılar tarafından verilen cevaplar ses kayıt cihazından dinlenerek aynen söylediği gibi yansız olarak bilgisayar ortamında Word dosyasına aktarılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenleneceği gibi, görüşme süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek,2016). Elde edilen verilerden yola çıkarak öncelikle kodlar oluşturulmuştur. Belirlenen kodlar ikinci araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra bu kodlardan yola çıkarak ana temalar oluşturulmuş ve söylenme sıklıklarına göre gruplara ayrılmıştır. Analizler neticesinde elde edilen verilere dayalı olarak bulgular oluşturulmuştur. Araştırmada geçerliliği sağlamak adına bulgular kısmında doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Geçerli ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirlik bütün araştırmalarda özenle üzerinde durulması gereken ve araştırmanın bütün aşamasını ilgilendiren bir husustur (Merriam, 2015). Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu doğrultuda yapılan çalışmada inandırıcılığı sağlamak adına ebeveynler ile görüşmeler esnasında uzun süreli etkileşim kurulmasına dikkat edilmiştir. Ebeveynler ile görüşme yapılmadan önce telefon aracılığı ile araştırmanın amacı açıklanmıştır. Daha sonra görüşmeye katılmak isteyen ebeveynler tarih belirlenerek görüşme gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin güvenlerini sağlamak adına kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve ses kayıt cihazı kullanmak için izin alınmıştır. Yapılan görüşmeler Word dosyasına geçirildikten sonra ebeveynler ile tekrar iletişime geçilerek eklemek istedikleri noktaların olup olmadığı sorulmuştur. Ebeveynlerden üçü eklemek istedikleri noktaların olduğunu belirtmişlerdir. Ebeveynleri ile tekrar görüşülüp eklemelerin yapılması katılımcı teyidi açısından önem taşımaktadır. Araştırma sırasında farklı dijital oyun oynama alışkanlıklarına sahip çocukların ebeveynleri ile görüşülmüştür. Bu sayede veri çeşitliliğine gidilmiş ve araştırmanın inandırıcılığı sağlanmıştır. Aktarılabirliği sağlamak adına doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Verilerden elde edilen bilgiler temalaştırılarak başlıklar şeklinde sunulmuştur. Ayrıca başlıklara uygun örnek cümlelere yer verilmiştir.

Çocukların Dijital Oyun Oynama Alışkanlıkları

Çocukların dijital oyun oynama yaşına yönelik bulgular incelendiğinde çocukların bebeklik döneminden itibaren dijital oyunlarla tanıştıkları görülmektedir. Ebeveynlerin dokuzu çocuklarının 2-3 yaş arası dijital oyun oynamaya başladıklarını belirtirken, beşi çocuklarının 4-6 yaş arası dijital oyun oynamaya başladığını belirtmiştir. Ebeveynlerin çoğu çocuklarının video izleyerek dijital oyun oynamaya başladıklarını belirtmişlerdir.

“2 yaşında telefonla Youtube’den videolar izlemeye başladı. (K13)”

“Yemek yemesi için ilk öyle başladık. 2 yaşında Video izliyordu başlarda kendi karıştırarak başladı. Şimdi biraz bağımlı oldu. (K9)”

“Neredeyse 3 yaşına kadar hiç eline vermedik. İlk çizgi film izlemeye başladı. (K7)”

“5 yaşında dijital oyun oynamaya başladı. Öncesinde teknolojik araçlar ile tanıştı ama oyun oynamıyordu.(K5)”

Çocukların oynadıkları dijital oyun türlerine bakıldığında ebeveynlerin çoğu çocuklarının “eğitici oyunlar” oynadıklarını belirtmiştir. Eğitici oyunlardan sonra ebeveynler tarafından çocukların en çok “video izledikleri” söylenmiştir. Ayrıca ebeveynler çocuklarının “şiddet içerikli oyunlar, eğlendirici oyunlar ve giydirme tarzı oyunlar” oynadıklarını belirtmişlerdir.

“Word Waal gibi eğitici oyunlar puzzle yapma tamamlama işte çember çevirip evdeki eşyayı bulma rakam bulma eşleştirme gibi oyunlar.(K11)”

“Renk, şekil bulma gibi dijital oyunlar oynuyor. Bunların yanı sıra çocuklar için gösterilen araba tamir videoları izliyor.(K15)”

“Oyun videoları. Oyun oynandığını gösteren videolar izliyor.(K4)”

Şiddet içerikli oyunlar oynayan çocukların ebeveynlerinin verdikleri cevaplar:

“Eğitici oyunlar oynamıyor. Minecraft, Brawl stars tarzı oyunlar oynuyor.(K13)”

“Eğitici oyunlar maalesef oynamıyor daha çok Brawl Stars gibi şiddeti içerikli oyunları daha çok seviyor. (K10)”

Dijital oyun oynamak için çocuklar tarafından kullanılan teknolojik araçlara bakıldığında ebeveynler tarafından en çok “Cep telefonu” ve “Tablet” cevabı verilmiştir. Çocukların dijital oyunları en fazla anne/babalarına ait cep telefonundan oynadıklarını belirtilmiştir.

“Telefon. Bana ait telefonda oyun oynamakta. (K2)”

“Dijital oyunları cep telefonundan oynamakta. (K11)”

Bunun yanı sıra bazı ebeveynler çocukların dijital oyun oynamak için kendi cep telefonu veya tabletlerinin olduğunu belirtmiştir.

“Tabletten. Kendine ait. (K4)”

“Evde yedek bir tane yedek telefon var o da bizi araması için vermiştik işte olduğumuz sürede o telefondan oynuyor. (K8)”

Dijital Oyunları Etkileri

Dijital oyunları çocuklar üzerindeki etkileri incelendiğinde, ebeveynlerin büyük çoğunluğu dijital oyunların çocuklarını *“olumsuz yönde etkilendiğini”* belirtmiştir. Ebeveynler çocuklarının dijital oyunlarda gördüklerini *“taklit”* ettiklerini ve *“konuşmalarına”* yansıdığından bahis etmiştir.

“Oyunlarda gördüklerini taklit ediyor ve konuşmalarına yansıyor. Oyunlarda duyduğu kelimeleri tekrar ediyor. (K15)”

“Çok hırçınlaşıyor, çok inatlaşıyor. Çok fazla söz dinlemiyor ve dikkati çok fazla dağınık. Etrafında olup bitenden bi haber. (K13)”

“Oynadığı oyunlardan sonra mesela direkt odasına gidip taklit etmeye başlıyor. Kendi Barbie’lerini alıyor orada ne deniyorsa tekrarlıyor. Onların cümleleri olduğunu anlayabiliyorum. (K7)”

“Oyunlar ile ilgili abisi ve ablasıyla sohbet ediyor. (K10)”

Ebeveynlerden ikisi dijital oyunların çocuklarını donuklaştırdığından bahis etmiştir:

“Onu donuklaştırıyor hareketsizleştiriyor. (K2)”

“İzlediği zaman transa geçiyor o yüzden dikkat ediyorum. Vidolarda gördüğü oyuncaklara istiyor. (K4)”

Ayrıca bir ebeveyn dijital oyunların sağlık sorunlarına yol açtığından bahis etmiştir:

“Zaten ekrana baktığında gözleri kızarıyor. (K12)”

Bir ebeveyn çocuğunun yaratıcılığının olumsuz etkilendiğinden bahis etmiştir:

“Olumsuz yönleri var. Kendini geliştirmemekte oyun üretmiyor. Hazır oyun oynamayı tercih ediyor çocuklar. (K9)”

Ebeveynlerden beşi dijital oyunların *“olumlu yönlerinin”* olduğunu belirtmiştir. Ebeveynler dijital oyunların çocuklarına *“Akademik katkı”* sağladığını belirtmiştir.

“İzlediği videolar olumlu yönde etkiliyor. Bizim saatlerce anlatıp da öğretemeyeceğimiz şeyleri öğreniyor. Mesela öğretmen bir deney yapıyor veya hikâye anlatıyor o da bize anlatıyor. Eğitici ve öğretici videolardan olumlu etkileniyor (K14).”

“Faydasını gördüm. Kendi seçtiğim uygulamalar olduğu için mesela İngilizce renkleri filan ve bazı sayıları uygulamalar sayesinde öğrenmiş oldu. Yap boz gibi şeyleri eğitici olduğunu düşünüyorum. (K1)”

Covid 19 Pandemisinin Dijital Oyun Oynamaya Etkisi

Çocukların dijital oyun oynama sıklıkları ve süreleri incelendiğinde ebeveynlerin çoğunluğu çocuklarının günlük 1-2 saat arası dijital oyun oynadığını belirtirken bir ebeveyn çocuğunun günlük 4 saat dijital oyun oynadığını belirtmiştir. Ayrıca ebeveynlerin bir kişi hariç tamamı pandemi sürecinde çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarında artış olduğunu belirtmiştir.

“Günde 1-2 saat oynuyor. Evet. Zaten bir yere gidemiyoruz. Bir şey yapamıyoruz o yüzden bu süreçte daha çok veriliyor. (K8)”

“3 kere 4 kere toplamda 1-2 saat oluyor. Her gün. Evet pandemi döneminde evde olduğumuz için oldu. Dışarıda enerji atamıyor. Evde de biz yetemiyoruz çocuğa bir süre sonra. (K9)”

“Artış oldu. Gün içerisinde 4-5 saat oynuyor. Pandemiden önce günlük 1-2 saat kadardı. Anaokuluna gidiyordu o dönem pandemide arttı. (K12)”

Ebeveynlerin Dijital Oyunları Teklif Etme Durumu

Ebeveynlerin dijital oyunları çocuklarına teklif etme durumları incelendiğinde, ebeveynlerin yaklaşık yarısının çocuklarına çeşitli sebeplerden dolayı dijital oyunları teklif etmediklerini

belirtmiştir. Ebeveynlerin çocuklarına dijital oyunları teklif etme sebepleri arasında en fazla çocuklarını “oyalamak” için oyunları çocuklarına teklif ettikleri görülmektedir.

“Bazen onu oyalamak için ve işlerimi halletmek için benim teklif ettiğim oluyor. (K15)”

“Ara ara ben de teklif ediyorum. Mesela yemek yedirirken veya oyalamak amaçlı.(K2)”

“Yani bir işim olduğunda mesela canlı dersim olduğunda ona teklif ettiğim oluyor. Mesela benimle oyun oynarken bir anda bir işim çıktıysa evet oynamasına izin veriyorum. (K6)”

“Yani bazen kendime vakit ayıracağım zamanlarda veya dışarıdaysam oyalanması için teklif ediyorum. (K13)”

Ebeveynlerden ikisi çocuklarına “eğlenmeleri” için dijital oyunları teklif ettiklerini belirtmiştir:

“Çoğunlukla ben teklif ediyorum. Tabi ki onun eğlenmek için oynamak istediği oyunlar da oluyor. Eğitici olanları yönlendirmek adına benim teklif ettiğim oluyor. (K5)”

“İlk benim göstermemle görmüştü. Eğitici ve eğlendirici oyunları teklif ediyorum. (K11)”

Yapılan görüşmelerde ebeveynler özellikle pandemiden önce çocuklarıyla dışarıda daha çok vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Pandemi döneminde dışarıda çocuklar için izin verilen dönemde ya da eskiye oranla çok daha kısıtlı zaman geçirdiklerini belirten ebeveynlerin yanı sıra çocukların zaman zaman hiç dışarı çıkmadığını belirten ebeveynler de vardır.

“Pandemiden önce mutlaka en az 1-2 saat dışarıda vakit geçiriyordu. (K15)”

“Şu anda izinli olduğu zamanlarda 1-2 saat. Pandemiden önce mutlaka her gün 3-4 saat çıkarıyordum. Saate dikkat etmek zorunda kalmadığımız için daha uzun süre kalıyordu. (K1)”

Görüşmeye katılan ebeveynler çocukların dijital araç gereçlere ve dijital oyuna yönelmesinin ya da geçirdikleri sürenin artmasının nedeni olarak pandemi nedeniyle dışarı çıkamayışları olduğunu belirtmektedirler. Gerek çocukların pandemi nedeniyle okullara gitmemesi, gerekse günlerini evde geçirmeleri ve bir süre sonra sıkılmaları nedeniyle dijital oyunlara yöneldiklerini belirten ebeveynler bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmektedirler:

“Pandemiden önce bu sebepten dijital oyun hatta teknolojik araç gereçleri hiç eline almıyordu. Pandemide dışarıya çıkma yasaklarında özellikle teknolojik araçlardan video izlemeye başladı. (K15)”

“Pandemiden önce dışarıda daha çok vakit geçiriyordu şimdi eve hapis oldu. Değişik şeylere yönelmek istiyor. Bunlardan biriside telefon. (K2)”

“Pandemiden önce her gün günde 2-3 saat vakit geçiriyordu dışarıda. Şimdi hiç çıkmadığı zamanlar oluyor. Bu durum çocuğumun teknolojik araçlar ile vakit geçirmesini etkiliyor. (K4)”

“Pandemiden önceki sosyal ilişkilerimizle şu an ki bir değil. Pandemiden önce anaokuluna gidiyordu bizimle hafta sonu dışarıda etkinliklerimiz oluyordu. Dijital oyunlar aklına gelmiyordu çok. Ama son bir senedir çoğaldı. (K7)”

Çocukların dijital oyun konusunda örnek aldıkları kişilere bakıldığında çocukların en fazla anne/babalarını örnek aldıkları belirlenmiştir.

“Babasından etkileniyor. O telefonundan oynarken izliyor.(K3)”

“Benimle beraber oynadığı oyunlar olduğu için benden etkileniyor. (K5)”

“Evet etkileniyor. Elimizde telefon görünce o da istiyor. (K9)”

“Eşimden gördüğü için dövüş oyunlarına merak oluştu. Bazen izlemesin diyorum ama bunaldığım zamanlarda izlemesini izin veriyorum. (K3)”

Sonrasında ebeveynler dijital oyun konusunda çocuklarının sırasıyla akraba, arkadaş ve kardeşlerinden etkilendiğini belirtmişlerdir.

“Ev dışındaki akrabalarından etkilendiğini düşünüyorum. Akrabalarımıza misafirliğe gittiğimizde onlardan etkileniyor.(K2)”

“Arkadaş ortamından etkileniyor. Pandemiden önce arkadaşlarından etkilendi ve ilk başlangıçlar o şekilde oldu. (K7)”

“Arkadaşım böyle bir şey oynuyormuş deyip değişik değişik site isimleri ile geliyor. Arkadaş çevresinden çok etkileniyor. Merak ediyorum diyor. Bende açmak istiyorum diyor. Bizde indirelim bu oyunları diyor. (K14)”

Önlemler

Dijital oyun konusunda ebeveynler tarafından alınan önlemlere bakıldığında ebeveynlerin en fazla “süre” ve “içerik” ile ilgili önlemler aldıklarını belirtmiştir.

“Süre kısıtlaması yapıyorum. Çünkü sıra kısıtlaması yapmadığımda daha uzun süre oynamak istiyorlar. Oyunları kendim seçmeye özen gösteriyorum ki eğitici olsun ve faydalı olsun. (K1)”

“Verdiğim zaman süre kısıtlaması yapıyorum. Oynadığı oyunları benim gözetimimde oynuyor. (K2)”

“İçeriğini kontrol ediyorum. Süre olarak çok uzun oynamadığı sürece izin veriyorum. Benim seçtiğim videoları izliyor. (K4)”

Bazı ebeveynler sadece dijital oyunların içeriklerini denetlediklerini belirtmiştir. Bir ebeveyn ise çocuğu aldığı önlemlere uymadığı için herhangi bir önlem almadığını belirtmiştir.

“Onun oynayabileceği oyunları önceden kendim oynadığım için yasaklama yasaklamama gibi bir sıkıntımız olmuyor. (K5)”

“Onun oynadığı oyunları daha çok takip ediyorum.(K6)”

“Daha çok kısıtlama koyamıyorum. Önlemlere uymuyor. Bir süre vermiyorum sonra alıyor.(K13)”

Ebeveynlerin bir kısmı çocuklarının aldıkları önlemlere uyduğundan, bir kısmı ise çocuklarını başka bir şeye yönlendirdiğinden bahis etmiştir. Ebeveynlerin üçü çocuklarının oyun oynamasına izin verdiklerinden veya telefonu elinden aldıklarından bahis etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Teknolojik gelişmeler ile birlikte çocukların oyun algıları değişmiş durumdadır. Çocuklar artık oyun oynamayı dışarıda vakit geçirmek yerine dijital ekran karşısında vakit geçirmek olarak algılamaktadırlar (Korkusuz ve Karamete, 2013). Erken çocukluk döneminden başlayarak çocuklar

dijital ekrana bir şekilde maruz kalmaktadırlar. Yapılan araştırmalara bakıldığında bebeklik döneminden başlayarak çocukların dijital ekran karşısında vakit geçirdikleri bilinmektedir. Bebeklik döneminde 6 Ay civarı çocukların dijital ortamda video izlediklerini kanıtlayan çalışmalar bulunmaktadır (Olgun ve Tuğrul, 2019). Erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan dönemde de çocukların dijital ekran karşısında vakit geçirdiklerini kanıtlayan çalışmalar bulunmaktadır (Holloway, Green ve Livingstone, 2013; Meister ve Stocker Nebel, 2014). Benzer şekilde araştırma bulgularına baktığımızda çocukların 2-3 yaş arası dijital ekrandan video izlemeye başladıkları ve bu şekilde ilk kez dijital oyunlar ile tanıştıkları belirlenmiştir.

Görüşmelerde dikkat çeken önemli bir nokta ise ebeveynlerin çocuklarının video izlemelerini dijital oyun olarak nitelendirmemeleri ve görüşme esnasında ilk başta dijital oyun oynamadıklarını sadece video izlediklerini belirtmeleri olmuştur. Yapılan dijital oyun tanımlarına baktığımızda Youtube'dan video izleme eyleminin de dijital oyun kapsamına girdiğini görmekteyiz (Işıkoğlu Erdoğan, 2019). Çocuklara içerikleri denetlenmeden sunulan videolar çocuklar için tehlike arz etmektedir. Nitekim çocuklar video izlerken izlediği video bittikten sonra sırası ile internet ortamında değişik videolar karşısında çıkmaktadır. Bu sebepten özellikle erken çocukluk dönemi çocukların dijital ekran karşısında kesinlikle yalnız bırakılmaması konusu önem arz etmektedir.

Araştırma bulgularına baktığımızda çocukların ortalama 1-2 saat dijital oyunlar karşısında vakit geçirdikleri belirtilmiştir. Özellikle pandemi sürecinde evde geçirilen sürenin artması ve sosyalleşme imkânlarının kısıtlanmasından dolayı bütün yaş grubundan insanların dijital oyunlara yöneldiğini söyleyebiliriz. Çocuklar bu süreçte dijital oyunları sosyalleşme aracı olarak tercih ettiğini belirtmek gerekmektedir (Samur, 2022). Pandemi süreci ile gelen kısıtlamalardan dolayı yetişkinlerin yanı sıra çocukların dijital oyun sürelerinde artış olduğu saptanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklar ile yapılan bir çalışmada pandemi sürecinde kısıtlamalardan dolayı çocukların dijital oyunlara yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır (Gökçe ve diğ., 2021). İlkokul öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada çocukların pandemi sürecinde boş vakitlerini değerlendirmek amacıyla dijital oyunlar karşısında daha fazla vakit geçirdikleri belirlenmiştir (Erol ve Erol, 2020). Yapılan araştırmanın bulgularında bakıldığında benzer sonuçlara rastlamak mümkündür. Araştırma sonucunda ebeveynlerin neredeyse tamamı pandemi sürecinde çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarında artış olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan başka bir araştırmada benzer şekilde çocukların pandemi sürecinde ekran karşısında daha fazla vakit geçirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Griffths, 2020). Dong ve arkadaşları (2020), yaptıkları araştırmada pandemi döneminde çocukların internet kullanımında artış olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Amerikan Pediatri Akademisi'nin (2013) öngördüğü ekran süresi ise bu yaş grubu çocuklar için günlük 60 dakikadır. Burada ekrandan kasıt sadece teknolojik araçların ekranları olmayıp televizyon, bilgisayar gibi araçların ekranını da kapsamaktadır. Pandemi sürecinde kısıtlamalardan dolayı teknolojik araçların yanı sıra çocukların televizyon izleme sürelerinde de artış olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan baktığımızda ekran süresinin çocuklar için öngörülen sürenin oldukça üzerindedir.

Türkiye İstatistik Kurumunun (TÜİK) Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması-2020 verilerine göre, 16-74 arası bireylerin internet kullanımlarında bir önceki seneye göre artış olduğu saptanmıştır (TÜİK, 2020). Pandemi sürecinde yetişkinlerin de daha çok ekran karşısında geçirdiğini kanıtlayan çalışmalar bulunmaktadır (Islam ve diğ., 2020; King ve diğ., 2020; Özdemir ve Arpacıoğlu, 2020; Statista, 2021). Ebeveynlerin teknolojik araçlar karşısında uzun süre vakit geçirmesinin evdeki küçük çocukların dijital oyun alışkanlıklarında etkili olduğu bilinmektedir (Akçay ve Özcebe, 2012). Nitekim araştırma bulgularına baktığımızda çocukların en fazla anne/babalarının cep telefonundan dijital oyun oynadığı ve dijital oyun konusunda en fazla anne/babalarından etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Pandemi döneminde ebeveynler çocuklarını gerek işlerini halledebilmek için, gerek ise evden çalışmak zorunda kaldıkları için bir şekilde oyalamak zorunda kalmışlardır. Bu noktada dijital oyunların bakıcı rolü üstlendiğini söyleyebiliriz. Nitekim araştırma bulgularına baktığımızda pandemi sürecinde ebeveynlerin çocuklarına onları oyalamak için daha fazla dijital oyun teklif ettikleri belirlenmiştir.

Ayrıca ebeveynlerin çocuklarına dijital oyunları teklif etme sebepleri arasında gelen sokağa çıkma kısıtlamalarının olduğu belirlenmiştir. Bilindiği üzere pandemi döneminde gelen sokağa çıkma yasağı ile beraber çocuklar evde vakit geçirmek zorunda kalmışlardır. Araştırmaya katılan ebeveynler pandemiden önce çocukları ile birlikte dışarıda vakit geçirdiklerini fakat gelen kısıtlamalar ile birlikte çocukları ile evde geçirdikleri süre içerisinde onları oyalamak için dijital oyunları teklif ettiklerini belirtmişlerdir.

Çocuklarda dijital oyun oynama alışkanlığı bu dönemde bağımlılığa dönüşmemesi açısından ebeveynlerin rehberlik teknikleri konusunda bilinçli davranması önem arz etmektedir. Özellikle süre ve içerik konusunda dikkatli davranılması gerekmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğu çocuklarının eğitici oyunlar oynadıklarını belirtmişlerdir. Fakat süre konusunda dikkatli davranılmadığı takdirde çocuklara sunulan eğitici oyunların olumsuz yönde etki etmesi kaçınılmazdır (Akçay ve Özcebe, 2012; Harman, Hansen, Cochian ve Lindsey, 2005; Hastings ve diğ., 2009; Mustafaoğlu ve diğ., 2018). Eğitici oyunlardan sonra ebeveynler çocuklarının en çok video izlediklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin çoğu videoların da dijital oyunlar kapsamında yer aldığı farkında olmadıkları belirlenmiştir. Ebeveynler süre ve içerik konusuna dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Fakat ebeveynlerin süre ve içerik konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları düşünülmektedir. Çocukların oyun oynama sürelerinin uzun olması ve ebeveynlerin çocuklarına onları oyalamak için dijital oyunları teklif etmeleri ebeveynlerin dijital oyun konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını gözler önüne sermektedir ve ebeveynlerin söyledikleri ile çelişmektedir. Ayrıca ebeveynlerin büyük çoğunluğunun dijital oyunların olumsuz yönde etki ettiğini belirtmiş olmalarına rağmen çocuklarına dijital oyunları onları oyalamak için teklif etmeleri üzerinde düşünülmesi gereken bir diğer noktadır.

Sonuç olarak; araştırmaya katılan erken çocukluk dönemi çocukların küçük yaşlarda video izleyerek dijital oyun oynamaya başladığı belirlenmiştir. Pandemi sürecinin çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilediğini ve çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarında artış olduğunu söyleyebiliriz. Bu süreçte ebeveynlerin dijital oyunlar konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmamalarının ve onlara rol model olma konusunda yetersiz olmalarının etkili olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca pandemiden önce çocukları ile dışarıda daha çok vakit geçiren ebeveynlerin bu süreçte çocukları ile etkili bir şekilde vakit geçirmediklerinden kaynaklı çocukların dijital oyunlara yöneldikleri sonucuna varılmıştır. Ebeveynlerin çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıkları hakkında gerekli sorumlulukları almaları ve çocuklarının dijital oyun oynama alışkanlıklarının bağımlılığa dönüşmemesi açısından mutlaka denetlemeleri önerilmektedir. Ayrıca dijital oyun konusunda kendini yetersiz hisseden ebeveynlerin bu konuda yardım almaları ve seminerlere katılmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Agger, B., ve Shelton, B. (2007). Fast families, virtual children: A critical sociology of families and schooling. Boulder, CO: Paradigm.
- Akçay, D., ve Özcebe, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12(2), 66-71.
- American Academy of Pediatrics, (2011). Council on Communications and Media. Policy statement: Media use by children younger than 2 years. *Pediatrics*, 128(5), 1040–1045.
- American Academy of Pediatrics, (2016). Council of Communications and Media. Policy statement: Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5). doi:10.1542/peds.2016-2591
- Aral, N. ve Doğan Keskin, A. (2018). Examining 0-6 year olds' use of technological devices from parents' points of view. *Addicta*, 5(2), 317-348
- Bostan, B., ve Tıngöy, Ö. (2015). Dijital oyunlar: Tasarım gereksinimleri ve oyuncu psikolojisi. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 6(19), 7-22.
- Bozkurt, A. (2014). Homo Ludens: Dijital oyunlar ve eğitim. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-20.
- Bülbül, H., Tunç, T., ve Aydil, F. (2018). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığı: kişisel özellikler ve başarı ile ilişkisi. *Omer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Dong, H., Yang, F., Lu, X. & Hao, W. (2020). Internet addiction and related psychological factors among children and adolescents in China during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 751. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00751>
- Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs Pandemisi Sürecinde Ebeveynleri Gözünden İlkokul Öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551.
- Gökçe, N., Erdoğan, B. M., Yatmaz, A. K., Avaroğlu, N., ve Çok, Y. (2021) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Covid-19 Salgın Süreci ve Etkilerine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 101-113
- Gray, P., (2012). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play* 3(4).
- Griffith, E. (2020). *COVID-19 Leads to Upsurge in Kids' Streaming Screen-Time*. 24.08.2021 tarihinde <https://www.pcmag.com/news/covid-19-leads-to-upsurge-in-kids-streaming-screen-time> adresinden alındı.
- Güzen, M. (2021). *Covid-19 pandemi öncesi ve pandemi sürecinde 4-6 yaş çocuklarının dijital oyun bağımlılık eğilimleri ve ebeveyn rehberlik stratejilerinde görülen farklılıkların incelenmesi* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

- Harman, J. P., Hansen, C. E., Cochian, M. E., ve Lindsey, C. R. (2005). Liar, liar: Internet faking but not frequency of use, affect social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression, *Cyber Psychology Behavior*, 8(1), 1-6.
- Hastings, E. C., Karas, T. L., Winsler, A., Way, E., Madigan, A., ve Tyler, S. (2009). Young children's video/computer game use: relations with school performance and behavior. *Issues in Mental Health Nursing*, 30(10), 638-649.
- Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). Zero to eight: Young children and their internet use. 28.02.2023 tarihinde <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1930&context=ecuworks2013> adresinden erişilmiştir.
- Islam, M.S., Sujan, M. S. H., Tasnim, R., Ferdous, M.Z., Masud, J.H.B., Kundu, S., Mossaddek, A.S., Choudhuri, M.S.K., Kircaburun, K., & Griffiths, M.D. (2020). Problematic internet use among young and adult population in Bangladesh: Correlates with lifestyle and online activities during the Covid-19 pandemic. *Addictive behaviours reports*, 12, 100311.
- Griffiths, M. D. (2020). Problematic internet use among young and adult population in Bangladesh: Correlates with lifestyle and online activities during the COVID-19 pandemic. *Addictive Behaviors Reports*, 12, 100311. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100311>
- Işıkoğlu Erdoğan, N. I. (2019). Dijital oyun popüler mi? Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 1-17.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Johnson, J. E., Dong, P. I., & Qiu, Z. (2019). Do parents prefer digital play? Examination of parental preferences and beliefs in four nations. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 131-142
- Kırık, A.M. (2014). Aile ve çocuk ilişkisinde İnternetin yeri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1) , 337-347.
- King, D. L., Delfabbro, P. H., Billieux, J. & Potenza, M. N. (2020). Problematic online gaming and the COVID-19 pandemic. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(2), 184-186.
- Korkusuz, M. E., ve Karamete A. (2013). Eğitsel oyun geliştirme modelleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 7(2), 78-109.
- Levin, D. E. (2015). Technology play concerns. In D. P. Fromberg ve D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve : Contexts, perspectives, and meanings* (pp.225-232). New York : Routledge
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., ve Scott, F. (2016) Digital play: a new classification. *Early Years*, 36(3), 242-253.
- Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.

- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., ve Özdiñler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerinde olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
- Mustola, M., Koivula, M., Turja, L., ve Laakso M.L., (2016) Reconsidering passivity and activity in children's digital play. *New Media ve Society*. doi:10.1177/1461444816661550.
- Olgun, M. ve Tuğrul B. (2019). Altı ay ile altı yaş arasındaki çocukların oyun profillerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 33-49.
- Özdemir, D. ve Arpacıoğlu, S. (2020). Sosyal Medya Kullanımı, Sağlık Algısı ve Sağlık Arama Davranışının Koronavirüs Korkusu Üzerine Etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(1), 1-15.
- Özsoy, D., ve Atılgan, S. S., (2018). Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki 0-8 yaş grubu çocukların internet kullanımı ve bu kapsamda ebeveyn arabuluculuğu: Nitel bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 11(2), 96- 125.
- Sağıroğlu, ř., Bülbül, H. İ., Kılıç, A., Küçükali, M., Bayzan, ř., & Samur, Y. (2022). Dital Oyunlar-1. Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Samur, Y. (2022). Dijital Oyunlar. *TRT Akademi*, 7(16), 821-823.
- Spötzl, S. (2019). *Digitale Medien und Medienerziehung in der Familie: Eine qualitative leitfadengestützte Untersuchung über die subjektive Sichtweise von Eltern mit Kindern zwischen null und 18 Monaten* (Doctoral dissertation, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Landshut).
- Statista. (2021). *Coronavirus: impact on online usage in the U.S. - Statistics & Facts*. 25.08.2021 tarihinde <https://www.statista.com/topics/6241/coronavirus-impact-on-online-usage-in-the-us/> adresinden alındı.
- Taylan, H. H., Kara, H. Z., ve Durđun, A. (2017). Ortaokul ve lise öğrencilerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri üzerine bir araştırma. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 78-87.
- Toran M., Ulusoy Z., Aydın B., Deveci T., ve Akbulut A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2263-2278.
- Türkiye İstatistik Kurumu, (2020). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanımı araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679) adresinden 03.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım A. ve şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yiğit, N. (2019). *Erken çocukluk dönemindeki çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına ilişkin anne/baba görüş ve uygulamaları*. Yüksel Lisans Tezi.

Young, K. S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American behavioral scientist*, 48(4), 402-415.

Extended Abstract

Purpose

Today, the gaming perception of children has changed with technological advancements. Digital games take a significant place in the lives of children. Digital games appear before us as games played through various technological devices. They occupy an important place in the lives of children with portable technological devices such as mobile phones and tablets becoming more easily accessible for children. They spend more time on screens with the proliferation of digital games among children.

It is considered that children, whose social lives have been restricted and who have been forced to spend more time at home with the arise of the pandemic, spend more time with digital games during this period. The aim of this study is to reveal the impact of the pandemic period on the digital gaming habits of children. Accordingly, interviews were conducted with parents with children in the early childhood period.

Method

Aiming to reveal the impact of the pandemic period on the digital gaming habits of children in early childhood, this study was conducted with a case study, which is one of the qualitative research methods. A total of 15 parents with children of ages of 3-7 constitutes the study group of this research. It was determined as a criterion for participating parents to have a child who is at the ages of 3-7 and plays digital games. Demographic information form and interview form were used in data acquisition. The semi-structured interview form consists of 9 open-ended questions prepared by the researchers. Interviews were performed with parents within the year 2021. Data acquired were analyzed through the content analysis method.

Results and Discussion

Children are now somehow exposed to the digital screen starting from the early childhood period. Considering the findings of the study, it was determined that children begin watching videos on a digital screen at the ages of 2-3 and get acquainted with digital games in this way.

An essential point drawing attention at the interviews was that the parents did not describe the videos watched by their children as digital games and stated at the beginning of the interviews that their children do not play digital games but only watch videos.

Videos presented to children without supervising the content pose a danger to children as various videos appear before the child in order in the internet environment when the video watched by the child ends. For this reason, it is of great importance not to leave children in early childhood alone before a digital screen by any means. Considering the findings of the study, it was stated that children spend approximately 1-2 hours on digital games. It was determined that there has been an increase in the period of time spent on digital games by children as well as adults due to the restrictions imposed with the pandemic period. Almost all of the parents stated at the end of the study that there has been an increase in the digital gaming habits of their children during the pandemic period.

It is also considered that there has been an increase in the period of time spent on watching television by children as well as the technological devices due to the restrictions imposed with the pandemic period. Considered from this aspect, the screen time is much longer than the estimated time for children.

Considering the findings of the study, it was concluded that children mostly play digital games through the mobile phones belonging to their parents and they are also influenced by their parents at most regarding digital gaming. It is highly important for parents to act consciously on the counseling methods so the digital gaming habits of children do not become an addiction at this period. It is particularly important to act cautiously regarding the period of time and content. The majority of the parents participating in the study stated that their children play educational games.

Parents stated that educational games are followed by the videos watched by their children. It was determined that the parents are not aware of the fact that most of the videos are included within the

scope of the digital games. Parents stated that they are cautious about the period of time and content. However, it is believed that parents do not have enough knowledge on the period of time and content. Long periods of time spent by children on gaming and parents offering digital games to their children in order to occupy them reveal that parents do not have enough knowledge on digital games and conflict with the expressions of parents. It is also another point to consider that parents offer digital games to their children in order to occupy them although the majority of them stated that they believe the digital games have negative effects on the children.

Conclusion

It was determined as a conclusion that children in early childhood, who were the subject of this study, have begun playing digital games by watching videos from an early age. It can be expressed that the pandemic period has negatively affected the digital gaming habits of children and there has been an increase in the digital gaming habits of children. It can also be stated that the inadequate amount of information held by the parents regarding digital games and their incompetency in being a role model for their children are effective factors in this period. In addition, it was deduced that children have tended towards digital games since their parents, who spent more time outside with their children prior to the pandemic period, cannot spend efficient time with them during this period. It is recommended that parents should take the necessary responsibility regarding the digital gaming habits of their children and must definitely supervise them for their digital gaming habits not to become an addiction. It is also recommended for parents who feel incompetent regarding digital games to receive help in this matter and attend seminars.

ETİK BEYAN: "*Covid 19 pandemisinin erken çocukluk dönemi çocukların dijital oyun oynama alışkanlıklarına etkisine ilişkin ebeveyn görüşleri*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Girişimsel Olmayan Klinik araştırmalar Etik Kurulu'ndan 26.02.2021 tarih ve 2021/181 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

DIGIFLYERS: A DIGITAL STORYTELLING PROGRAM TO IMPROVE THE LISTENING PERFORMANCE OF YOUNG LEARNERS¹

DIJİFLYERS: İNGİLİZCE DİNLEME BECERİSİNİ GELİŞTİRMEK İÇİN BİR DİJİTAL HİKAYE ANLATICILIĞI PROGRAMI

Ayşenur AVCI²

Devrim HOL³

Başvuru Tarihi: 10.05.2022 Yayına Kabul Tarihi:05.04.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1114660

(Araştırma Makalesi)

Abstract: The purpose of this study is to find out the impact of a digital storytelling program, DigiFlyer. This intervention program aimed to improve the listening comprehension and performance of EFL young learners (n = 31). In this experimental study, digital stories were both adapted and created to improve their performance on Cambridge YLE (Young Learners English) listening part. It was critical to establish a link between digital storytelling and achievement performance of young learners in a standardized English test. The current study handled a quasi-experimental research methodology to collect data from participants, employing both qualitative and quantitative methodologies. The results showed that DigiFlyer had a positive effect on participants' achievement scores in listening. Furthermore, there were significant improvements in their motivation, enthusiasm, and their self-confidence towards listening in English.

Key Words: *Cambridge Flyers Test, Digital Storytelling, English as a Foreign Language, Listening Comprehension Skill*

Özet: Bu çalışmanın amacı, bir dijital hikaye anlatımı programı olan DigiFlyer'in etkisini bulmaktır. Bu müdahale programı, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen genç öğrencilerin (n = 31) dinlediğini anlama ve performansını iyileştirmeyi amaçlamıştır. Bu deneysel çalışmada, dijital öyküler katılımcıların Cambridge YLE (Young Learners English) dinleme bölümündeki performanslarını artırmak için hem uyarlanmış hem de oluşturulmuştur. Standartlaştırılmış bir İngilizce testinde dijital hikaye anlatımı ile genç öğrencilerin başarı performansı arasında bir bağlantı kurmak çok önemlidir. Mevcut çalışma, hem nitel hem de nicel metodolojileri kullanarak katılımcılardan veri toplamak için yarı deneysel bir araştırma metodolojisini kullanmıştır. Sonuçlar, DigiFlyer'in katılımcıların dinlemedeki başarı puanları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu gösterdi. Ayrıca İngilizce dinlemeye yönelik motivasyonlarında, heveslerinde ve özgüvenlerinde önemli gelişmeler oldu.

Anahtar Sözcükler: *Cambridge Flyers Test, Dijital Hikaye Anlatıcılığı, İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi, Dinleme Becerileri.*

¹ It is derived from the M.A thesis of Ayşenur AVCI conducted under the supervision of Devrim HOL.

² Ph. D. Student, Pamukkale University, Faculty of Education, Denizli, Turkey, aysenuravci26@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6907-3695

³ **Corresponding Author.** Asst. Prof. Dr., Pamukkale University, Faculty of Education, Denizli, Turkey, devrimh@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0001- 5151-2581

Introduction

Developing listening skills has always stood as a critical skill for not only for the mother tongue of children but also for the second/foreign language acquisition. Listening skills can be regarded as the first and the main step of communicating with people since the birth of individuals. As in the native language, abilities in listening are critical for second language acquisition as, like the native language, communication with other people in the target language is a highly significant competence. With this in mind, numerous scholars and researchers in EFL have underlined and pinned the importance of listening comprehension abilities in English language instruction (Cheung, 2010; Solak & Altay, 2014). As a well-known fact, learners need first to strengthen their listening abilities to internalize the foreign language, and to have inner language and interlanguage process. To conclude, developing listening skills is one of the primary skills to be developed and improved throughout the teaching and learning process of both the native language and the target language. However, on the other side of the coin, in Turkish EFL context, although a great amount of time, planning, energy are invested in English language teaching education in Turkey, and recent years have seen a significant increase in the use of English as the primary language of instruction in Turkey, it seems difficult to state that stakeholders have reached their goals (Paker, 2012). When investigated in detail, it can be said that listening is seen as the most undervalued ability in Turkish EFL classes (Tosuncuoğlu, 2018), although Turkey aims to catch up with the standards of other developed countries in English language teaching (Nergis, 2011). Despite all regulations in foreign language education policies, Turkey still seems behind other countries in English language education (Solak & Bayar, 2015). In order to achieve these goals mentioned above, technology can be regarded as one of the stakeholders that may have a positive effect and contribution to this end, and in modern education systems, with the development of technology integration into education, digital storytelling came to the fore with many advantages in EFL classes. The first and the most important advantage of Digital storytelling is it has important components such as collaboration, innovation, creativity, and motivation (Psomos & Kordaki, 2012). Another more specific advantage of digital storytelling is it contributes to the learning environment with important, interesting and various opportunities including increasing motivation, student centeredness, digital literacy skills, and academic achievement (Di Blas & Paolini, 2013; Robin, 2006; Yang & Wu, 2012).

Digital storytelling (DST) might be characterized as "the current embodiment of the ancient arts of storytelling, and digital stories gain their force from the interweaving of visuals, music, narrative, and voice, giving characters, situations, and insights depth and vivid color." (Chung, 2006, p.35; The Digital Storytelling Association, 2002). When the literature is reviewed, there are several studies which benefit from digital storytelling, can be used to develop listening skills and effective in teaching listening skills as it is a remarkable way of teaching in listening (Barzaq, 2009; Brewster & Ellis, 1991; Brunfaut et al., 2021; Küçüküran, 2004; Liu & Brantmeier, 2018) and also teachers can provide their lessons with a meaningful and educational tool for foreign language learners by utilizing digital storytelling.

Literature Review

What is Digital Storytelling?

Digital stories can be described as the use of computer-assisted tools such as films, photographs, or music to create stories to enlighten people in general (Chung, 2007; Jakes & Brennan, 2005; Robin, 2006). In addition, digital stories are "upgraded versions" of conventional storytelling (Gregori-Signes, 2008). Personal tales, historical events, and stories that enlighten or instruct people are all examples of digital storytelling, according to Robin (2006), and the desire to tell a personal tale is a major motivator for generating digital stories.

Using Digital Storytelling in Education

Technology has gained a great place not only in every part of life but also in the field of English language instruction. In both the native language and foreign language education, stories have always invoked children's imaginative worlds while also developing vocabulary, reading, speaking, listening, and writing abilities (Xu, Park & Baek, 2011), so the crucial issue is for teachers to choose the most suitable digital story for the interest, age, and level of learners, and when they employ a well-selected digital story, the learning process in the target language, English, will certainly improve. According to Brewster and Ellis (2002, pp.34-36), the listed factors must be taken into account while choosing digital stories:

- "Stories must be original and interesting,
- Stories should bring the real world and real language usage in classroom,
- Stories should be encouraging for students,

- Stories should arouse curiosity of the learners,
- The subject of the story should not be complicated, should not make any political guidance,
- There should not be prejudices and discrimination in the stories,
- The length of the stories and the language use should be appropriate to the level of the student.”

In an EFL classroom, when using digital storytelling is considered, there is no doubt it may contribute to the learning process in many ways (Barzaq, 2009; Brewster & Ellis, 1991; Brown,2005; Küçükturan, 2004). To begin with, as young learners like listening to stories, it guarantees that language is taught in a contextualized way and that pupils' language skills are developed. Language learners may readily engage with language and its structures or patterns in the learning environment through digital storytelling, and this interaction enhances students' listening abilities (Ciğerci & Gültekin, 2017). Furthermore, as children like listening to tales over and over, the language skills that learners need to master in language training are easily taught to students thanks to digital stories (Brand & Donato, 2001). The keywords as well as some grammatical structures in digital stories may help children to learn and recall these words and patterns through retelling. Digital stories may be used to teach new words in second language classes, and students can easily learn new terms in a story-based setting. Since DST is a voyage of discovery, it is also one of the ways to improve creativity (Gakhar & Thompson, 2007). Digital storytelling may help young learners link and combine their imagination with their own environment. Digital tales, in addition to being entertaining, establish a classroom setting in which social experiences may be shared. It promotes self-confidence in young learners and adds to their social and emotional development (Han, 2007). Teachers often use digital storytelling to assist students build good attitudes about foreign languages and foreign language study. The realistic stories that are utilized in the classroom will bring authentic language use and the real world into the classroom, while digital stories will help students to move beyond traditional techniques and a boring classroom setting in English courses (Gakhar & Thompson, 2007; Gregori-Signes,2008; Lee, 2005; Shin & Park, 2008). Teachers may employ digital storytelling in many ways and employ various techniques and procedures in teaching English through digital stories. Miller (2010) cites a few further arguments to promote digital storytelling use in the courses:

“1.Digital storytelling engages and empowers students of all levels; students become more invested in their writing and give more effort.

2. Digital storytelling projects build community in the classroom.

3. Strengthens the sense of audience.
4. Projects can be short but still effective.
5. Digital stories can be used across the curriculum.
6. Process is key. Projects teach writing and technology skills.
7. Prior knowledge can drive the story and moviemaking (p.6-9).”

When related studies in the literature are reviewed, it can be concluded that using audio media resources only, which is still a traditional way to improve listening skills in EFL classrooms, to improve listening skills is no longer appropriate because many of the benefits of technology have been incorporated into our students' daily life as well as academic life (Al-Johali, 2019). Many studies support to use video-related resources such as digital storytelling as a result of this line of thinking. Yoon (2013) conducted a study on how employing digital storytelling in English lessons after-school affected attitudes and perceptions of Korean EFL learners and found that, the digital storytelling program had a beneficial impact on young learners' attitudes about learning English. They demonstrated a thorough knowledge of the topics as well as active engagement in the classroom. Finally, digital storytelling increased motivation and interest in the target language, as well as confidence in the English learning process, allowing young learners to interact with the target language. Digital storytelling, according to Syafrizal, Chaer, and Evenddy (2015), is a vital help for e-learning web portal in Indonesian and English. Researchers constructed digital stories to improve learners' listening abilities, and the study found that these digital stories improved both bottom-up and top-down listening skills. It is shown that digital tales can be a useful tool for teaching English, however they require some adjustments. Similarly, Juvrianto, Atmowardoyo, and Weda (2018) carried out a quasi-experimental research to determine whether the use of Digital Storytelling improves listening comprehension skills of students and to determine the learning interest of them in DST. The study's findings revealed that the post-test result of experimental group was greater than the control group's post-test result. Furthermore, the findings of the open-ended interview question revealed that using DST for four weeks is an effective technique to improve the proficiency of English. It may be far more successful for English learners if it lasted for a longer period of time.

In Turkish context, Aytar (2019) conducted a study as part of his thesis to investigate learners' opinions toward the use of video materials in the process of developing listening skills and found

that authentic videos helped to improve learners' listening comprehension skills and communication skills, regardless of whether they spoke English or Turkish. The literature supports the idea that DST can be successfully integrated into English language classes as a supportive material to contribute positively to the classroom atmosphere, motivation, and interests of language learners, rather than as a replacement for traditional listening comprehension exercises.

Although the literature includes studies on using digital storytelling in EFL classes, studies aim to discover how a digital storytelling contributes to listening skills of EFL learners is much more limited. Secondly, no studies could have been found that investigates the relationship between a digital storytelling program and achievement in a standardized English proficiency test (in this study, Cambridge Flyers Test). Therefore, the present study focuses on i) developing listening skills of A2 level EFL learners, ii) unveiling their satisfaction and motivation towards digital storytelling program, and iii) find out whether this digital storytelling program has an effect on their scores in a standardized English proficiency test, which is Cambridge Flyers Test in the present study.

The following research questions are derived from the relevant literature:

“1.What are the opinions of 7th grade students about learning English through digital storytelling to improve their listening skill?

2.Does digital storytelling program (DigiFlyers) have an effect on the listening skills of 7th grade students?

2.a. Does digital storytelling program (DigiFlyers) make any significant difference in the participants Cambridge Flyers test scores?

2.b. Is there a significant difference between Cambridge Flyers test scores of the experimental and the control group?”

Materials and Methods

Research Design

The current study utilized a quasi-experimental design. Pre-test and post-test design were employed in this study. According to Creswell (2002), this design includes a control and an experimental group, and the dependent variable is evaluated before the treatment begin. The dependent variable of this study is "young learners' listening abilities." The treatment is a digital storytelling

application that was developed by the researchers and used for eight weeks on the experimental group. Generally, quasi-experimental study designs are employed to investigate the impact of the researcher's pre-determined difference or differences on dependent variables (Creswell, 2002). Additionally, if a relationship exists between the factors and the difference in pre- and posttest findings, it can be easily identified and tested. To summarize, as the quasi-experimental research design was used, the current study used a variety of approaches to examine both numerical and textual data using both quantitative and qualitative analysis methods (Nunan & Bailey, 2009). Thus, triangulation was attempted to be realized, which can be explained as using additional methods to answer the research questions with the help of more valid and confidential data for the experimental study outcomes (Heale & Forbes, 2017).

Participants

The participants of the study comprised 31 students from a secondary school.

The experimental group consists of 15 participants, while the control group consists of 16 participants. The eight-week study was applied in a state school in Turkey. When determining the control and the experimental groups, their listening test scores of the participants were compared, evaluated and it was determined that their exam results were similar. The gender distribution of the participants is as following.

Table 1. The distribution of students by gender

	Female	Male	Total
Experimental group	13	2	15
Control group	7	9	16
Total	20	11	31

Data Collection Procedure

The listening part of Cambridge A2 Flyers exam was used to gather data about the participants' listening abilities and pre- and post- achievement scores. In addition, an instrument for data collection comprised of eight weeks of a digital storytelling program developed by the researchers

(DigiFlyers) was deployed. Lastly, semi-structured interview sessions were conducted following the completion of DigiFlyers to elicit final reflections on the digital storytelling program from the participating students following the post-test.

Cambridge A2 flyers exam. This study collected data using "the listening section of the Cambridge Flyers exam" which is one of the CambridgeYLE tests, Flyers, suitable to young learners levels (A2 level). To select the most suitable test from among the numerous standardized tests, the researcher should choose the one that is most appropriate for their purposes (Bachmann, 2002; Buck, 2001). This exam was chosen after consulting with experts; these experts included one of the researcher's instructors from university and an English language teacher who had previously taught young learners, as well as taking the participants' level into account. With the opinion of the experts, the listening section of Flyers test was chosen as the data collection instrument for the present study. Cambridge tests are internationally recognized as legitimate and credible. Rather than develop a new listening accomplishment test that is internationally valid and more reliable, Flyers test is utilized for both the pre-test and post-test examinations with both groups. The exam comprises five listening sections, each with its own set of test items; there are 25 items in total, and if they successfully answer each question in each section, they earn four points, for a total of 100 points.

Semi-structured interviews. As the final stage, semi-structured interviews were conducted at the end of DigiFlyers to elicit final perspectives on the digital storytelling program from the participating students. Semi-structured interviews can be thought of as a fewer uniform data collection device than surveys, as they employ both closed-ended and open-ended questions, as well as why or how inquiries. The semi-structured interview is conducted in a conversational manner with a single participant at a time. As stated, semi-structured interviews provide an excellent opportunity to elicit participants' interpretations of their own experiences and opinions in their own words (Klandermans & Staggenborg, 2002). This enabled the study to elicit the final comments and reflections of the experimental group's participants. To elicit detailed information on the participants' perspectives and perceptions, 15 members of the experimental group were interviewed after DigiFlyers.

Implementation process

It should be noted that at the very beginning of the treatment, the school manager, participants' parents, and participants were informed related to the purposes of the research. They agreed to participate in the study voluntarily. In addition, the ethical permissions from Pamukkale University and the application permission from the Ministry of National Education were obtained. As the next step, DigiFlyers intervention program developed by the researchers were sent to consult to field experts' opinions and feedback to get confirmation. According to the feedbacks and suggestions made by experts, necessary revisions were made, and as the next step, the treatment program was piloted. After deploying the DigiFlyers Program Pilot, DigiFlyers was adjusted based on participant input, and two class hours were reserved for DigiFlyers in the pilot study. However, three class hours was found to be more appropriate and effective, as there was the need of more time in the classroom while conducting the activities. For example, several students desired to watch the story more than twice in order to complete the activities. The final version of digital storytelling program, DigiFlyers, was then prepared to use in the primary study. A sample of DigiFlyers_Digital storytelling intervention program can be found in Appendix A.

The main study was carried out for 8 weeks and 24 class hours in total. DigiFlyers is a collection of eight digital stories that were chosen among available digital storytelling resources. DigiFlyers consists of eight digital stories selected by reviewing digital storytelling resources and related activities were adopted and prepared according to learners' level (See Appendix A). The activities developed in DigiFlyers were parallel to Cambridge Flyers listening part because this exam was employed to assess learners' listening ability in pre-and posttest. Furthermore, the activities aimed to improve not only listening skills of the participants, but all skills integrated into the curriculum of the Ministry of National Education English Curriculum were aimed to improve (MoNE, 2018). Although this study aimed at improving students' listening skills, since the areas of learning to listen, speak, write, and read which make up the language as a whole, are not separated from each other, the lesson plans and activities based on digital stories have been included all learning areas.

Data Analysis Process

Qualitative analysis. The semi-structural interviews' qualitative data were evaluated using qualitative data analysis methodologies. They were analyzed through content analysis. As Yıldırım

and Şimşek (2013) stated the primary objective of this analysis is to establish themes and to collect comparable data under specific themes. The semi-structured interviews were held in Turkish and afterwards they were translated into English. Regarding the English translations of the interviews, the researcher sought expert advice from a field expert. Cohen Kappa coefficient (0.74) was used to evaluate the level of agreement amongst experts to examine interrater reliability. Transcripts from 15 experimental group participants were manually scrutinized and then analyzed. The critical points that were regularly or frequently stated were recorded. The major themes that emerged from the data were coded and classified. The researchers evaluated the comments to determine common theme components across the study, and similar statements were grouped and coded. Creswell (2015) defines coding as the process of assessing qualitative text data by breaking it down to examine what it provides before reconstructing it in a meaningful way. The trustworthiness of a research paper, according to Lincoln and Guba (1985), raises its value, and establishing reliability comprises credibility. While analyzing the data, the researchers classified the most common responses and identified key themes. This procedure was carried out independently, and the common codes were compared. The developers inspected and moved examples of each theme, subtheme, and code until they reached an agreement. According to the inter-rater reliability (Miles & Huberman, 1994), their agreement level was found to be .93.

Quantitative analysis. To address the second research question, "Does DigiFlyers have an influence on students' performance on the Cambridge Flyers listening test?" The process for quantitative data analysis was followed. The quantitative data were derived from the participants' achievement scores in pre- and post-test. The obtained data were statistically analyzed using the SPSS-22 version statistics program. To establish which test type will be used to evaluate the data, it was first determined if the data were normally distributed or not. Because the sample size in the current study ($N=31$) is less than 50, the Shapiro-Wilk value was used to analyze the results (Shapiro & Wilk, 1965) because the data were not normally distributed, the Wilcoxon test was performed to assess the statistical data.

Findings

“Results for Perceptions of the Learners in Experimental Group about DigiFlyers (Research Question 1)

One of the aims of this study was to discover the participants' thoughts on DigiFlyers, after the eight-week training, and to this aim, participants had a semi-structured interview session. To obtain valid and real responses, interviews were conducted in Turkish, and all of the respondents agreed to be interviewed. Qualitative data for the study were gathered through these interviews and participant comments. Content analysis method was used to analyse the interviews. Content analysis is a type of research approach that may be defined as one that assists in making conclusions and identifying critical points in the conversations being investigated (Holsti, 1968). Each interviewee's response to the interview questions was recorded and analyzed. All responses were carefully counted and analyzed. The interviews remained brief in order to be direct. The first question asked participants if they like listening to/watching digital storytelling. Twelve participants (P1, P2, P4, P5, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14, and P15) responded affirmatively (73.3 %), while two (P3, P6) claimed they did not like the stories, one stated she sometimes felt bored (P10). Then, when the reason behind it was asked, three participants (P3, P6, and P10) stated that they could not fully understand and follow and thus disliked the digital stories.

The second interview question asked during the interview was whether they got bored while engaging in the digital storytelling program. The majority of participants (N=13) said that they enjoyed the stories and were not bored. However, two participants expressed boredom due to their inability to grasp the digital stories. The third interview question inquired whether this intervention program (DigiFlyers) had an effect on their listening skills. Ten out of fifteen participants agreed that the digital storytelling program improved their listening skills. Their assumptions were confirmed by the participants' achievement test posttest scores, as there can be seen a substantial difference between the experimental and control groups' pre- and post-test scores. Two of the participants (P11, P13) were unable to state yes or no explicitly; instead, they stated, "I don't know," or "I have no clue about my improvement". "I am still not very proficient at English," participant 15 claimed, and this individual had one of the lowest pre- and post-test scores. This participant demonstrated an obvious lack of interest and motivation in the treatment period. The majority of the participants expressed positive impressions, besides, they speculated that they improved their

listening comprehension abilities in English. Following that, the researcher inquired as to whether DigiFlyers, and their associated activities have a favorable or negative effect on attitudes about the English language. Their responses were illustrated in Table 1.

Table 1

Participants' Attitudes Towards English After DigiFlyers

Question	Theme	Expressions from opinions	F	%
Do digital stories and digital storytelling program and its activities affect your attitude towards English?	Positive	Fun 1, 2, 3, 4,9,10,11,12,14,15	10	66.6
If yes, how ?	No changes	Same feelings 6,7,8,13	4	26.6
	No idea	I do not know 5	1	6.8

After analyzing the interviewees' responses, it might be concluded that the number of participants who have more positive opinions regarding English outnumbered those who have similar feelings. “They were like cartoons; I love cartoons and I liked DigiFlyers and I love English so much, our lessons are fun.” (P3)

“DigiFlyers was so fun, it was colorful, I like it.” (P9)

“I did some coloring activities at home as we did in DigiFlyers, I really enjoyed.” (P11)

“I love English, and I liked DigiFlyers, I liked listening to digital stories.” (P11)

In addition, some participants stated that the participants always loved English, hence, there was no change in their opinions. The following sentences can be examples for this theme.

“No, it did not change, I already love English.” (P6)

“I love English lessons, and still, I love it.” (P8)

Participant 5 could not state any opinion; she just stated that she did not know, her answer was classified under the emerging theme of “no idea”.

The final interview question focused on the emotions and feelings of the participants when they watched digital stories. All participants stated (100%) that in general they had a good time and learnt new vocabulary items and structures, despite the fact that they sometimes felt lost when they

couldn't grasp an unfamiliar word. Two of them expressed an interest in being one of the characters in the stories, stating that they enjoyed them and felt as if they were a part of the digital story. Additionally, they claimed that the digital storytelling program was engaging, that they had never participated in these activities, and that they thought them to be different but beneficial.

“Results for the Effect of DigiFlyers on the Improvement of EFL Learners’ Listening Skills Achievement Scores (Research Question 2)

The Cambridge Flyers exam listening section was used to test learners' comprehension of their listening skills. Table 2 demonstrated that the experimental group scored higher on pre-tests than the control group. The percentage of students categorized as good in the experimental group was one (6.6 %), pretty good was one (6.6 %), fair was two (13.3 %), low was eight (53.3 %), and extremely poor was 3 (20%). In comparison, the control group had 12 (75%) kids classified as poor, and 4 (25%) pupils classed as very poor.

Table 2

Score of Students’ Pre-tests in Experimental and Control Group

No	Category	Score	Experimental Group		Control Group	
			F	%	F	%
1	Excellent	96-100	0	0	0	0
2	Very Good	86-95	0	0	0	0
3	Good	76-85	1	6.6	0	0
4	Fairly Good	66-75	1	6.6	0	0
5	Fair	56-65	2	13.3	0	0
6	Poor	36-55	8	53.3	12	75
7	Very Poor	0-35	3	20	4	25
	Total		15	100	16	100

It can be seen that both groups' listening skills were not satisfactory. As a result, a digital storytelling program was developed, which is up-to-date and innovative technique of teaching English and an effective way to increase learners' English proficiency, particularly their listening. It was used for eight weeks to the experimental group to determine whether their listening abilities improved and whether they improved their performance on the Cambridge Flyers. Then, the

posttest was administered to both groups following the program. Table 3 shows the posttest results for the experimental and control groups.

Table 3

Participants' Post-Tests Scores

No	Category	Score	Experimental Group		Control Group	
			F	%	F	%
1	Excellent	96-100	0	0	0	0
2	Very Good	86-95	1	6.6	0	0
3	Good	76-85	1	6.6	0	0
4	Fairly Good	66-75	1	6.6	0	0
5	Fair	56-65	6	40	1	6.25
6	Poor	36-55	4	26.6	12	75
7	Very Poor	0-35	2	13.3	3	18.75
	Total		15	100	16	100

As previously stated, both groups were administered the posttest following the eight-week digital storytelling program treatment. As shown in Table 3, the experimental group had no learners in the excellent category, one (6.6 %) participant was very good, one (6.6 %) participant was good, one (6.6 %) participant was fairly good, in the fair category, there were six (40 %) participants, and the lowest percentage was poor four (26.6 percent), and two (13.3 %) learners were very poor. On the other hand, in the control group, there were one (6.25 percent) learners classified as fair, 12 (75 %) as poor, and three (18.75 %) as extremely poor.

“Does digital storytelling program (DigiFlyers) make any significant difference in the participants Cambridge Flyers test scores?”.

There were 15 participants in the experimental group, and just two of the participants were male. To maintain their anonymity, participants were assigned codes and would be referred to by their code names, e.g., participant 1. (P1). While a male Participant1 had the greatest pre- and post-test scores, the other male participant in the experimental group got one of the lowest marks, and hence the gender variable should not be included. The Wilcoxon test was used to determine whether there is a statistically significant difference between the pre-/post-test results of the experimental group's

participants. The Wilcoxon signed rank test revealed that post-test scores were significantly higher after the training program ($z=-2.82, p<.05$).

The average pre-test score of male students in the experimental group is 52, while the average post-test score is 60. On the one hand, girls improved their post-test results as well. Females' average pre-test score is 44, while their mean of post-test score is 57.2. In the experimental group, boys and girls was not equal in terms of number, therefore, it was not appropriate to assert that boys outperformed girls in both pre- and post-test listening performance. All participants in this example achieved higher posttest scores. The smallest increase in achievement scores was 4 points, while the largest increase was 24 points. Two participants significantly improved their scores. Regardless of their gender, all participants improved their post-test scores by an average of 4-24 points. One of the participants increased their score by 4 points, six participants increased their score by 8 points, two participants could see a 12-point improvement in their score, three participants increased their score by 16points, one participant increased their score by 20 points, and two participants increased their score by 24 points. According to these findings, there is a significant difference between the experimental group's pre- and post-tests. It may be concluded that all participants improved their listening abilities.

“Is there a significant difference between Cambridge Flyers test scores of the experimental and the control group?”.

Wilcoxon test was used to determine if there was a significant difference between the participants' pre- and post-test scores using the SPSS program. The pre- and post-test scores of the participating young learners were turned into Table 4.4 to display their averages, standard deviations, medians, and minimum and maximum scores. The results indicate a statistically significant difference ($p<.05$), and the findings are illustrated in Table 4.

Table 4

Descriptive Statistics

	Group	Mean	Standard deviation	Median	Minimum	Maximum
Pre-test	Experimental	45.07	17.20	44	16	80
	Control	37.25	12.09	40	12	52
Post-test	Experimental	57,60	15,40	56	32	88
	Control	43,25	8,16	44	32	56

According to Table 4, the mean pre-test score for the experimental group was 45.07. Their post-test average was 57.60. As it can be observed from the table, both pre- and post-test performance increased significantly. The experimental group had a minimum pre-test score of 16 and a maximum pre-test score of 80. The control group's pre-test point ranged from 12 to 52. Both groups had lowest post-test scores of 32, and the experimental group had the highest post-test score of 88, whereas the control group had a score of 56. The experimental group had a little higher pretest score than the control group; both groups raised their post test scores, but the experimental group's post test scores climbed dramatically when their mean score was examined. The posttest results of the experimental and control groups were compared to their pretest results to determine if there was a significant difference in their listening performances. The pre- and post-test findings, as well as the differences between the experimental and control groups, were analyzed. The results indicate a statistically significant difference ($p < .05$). After treatment, the experimental group demonstrated statistically significant improvements in their listening skills.

Discussion and Conclusion

As technology gains its place and continuously extending it in every part of life, that would be illogical to isolate it from educational environments. Similarly, in English language teaching, using and integrating technology into EFL classes is a must as it is highly integrated with the real-life situations, so new approaches such as digital storytelling emerged in foreign language teaching (Lee, 2014). Numerous studies on digital storytelling have been undertaken throughout the world in many disciplines (Tahriri, Tous, & Movahedfar, 2015), and it is becoming more popular with the developments in Web 2.0 tools and blogs (Yuksel, Robin & McNeil, 2010), however, a small

number of research examined the development of listening abilities, motivation, self-satisfaction and achievement in young English learners.

It can be concluded that the digital storytelling program (DigiFlyers) could be an effective way of developing listening skills in the target language. The current study assessed qualitative data using content analysis and collected comments from the experimental group regarding DigiFlyers. Most of the participants enjoyed the digital storytelling program. This could be because digital stories were authentic, interesting and attractive to them. Another reason for this may be that stories selected were appropriate for their level and age. The second point related participants' perceptions on their ability to enhance their listening comprehension skills. The findings indicated that their English comprehension has improved as a result of the digital storytelling program. When the literature was evaluated at the conclusion of the digital storytelling program, similar findings were reported in prior studies (Al-Amri, 2020; Miller, 2010). Additionally, the majority of participants formed favorable sentiments toward English as a result of the use of digital storytelling. Additionally, they reported that they gained knowledge of new terms and structures as a result of digital stories and activities. As a similar finding to the present study, Sandaran, Chandran, and Lim's (2013) study discovered comparable findings and underlined the effectiveness of digital storytelling for improving listening comprehension as measured by comprehension exercise scores. Additionally, the participants demonstrated a high degree of curiosity, attentiveness, and motivation. Thus, it is apparent that digital storytelling is a motivating method of teaching English as a foreign language; based on the findings of the semi-structured interviews conducted for this study, it is clear that learners can improve their English proficiency while having fun and maintaining a high level of morale. This is congruent with the findings of Robin's earlier study (2008). Digital storytelling arouses learners' interest and serves as an encouraging educational tool. The present findings, taken together, corroborate earlier research (Barzaq, 2009; Brewster & Ellis, 1991; Cığerci, 2015; Küçükturan, 2004). Yoon (2013) conducted a descriptive study to determine the effects of employing digital storytelling in English classes. The results of the study suggested that a digital storytelling program improved young learners' attitudes toward English learning. They demonstrated a thorough knowledge of the lessons and active engagement in the classroom. In general, these findings corroborate the qualitative data acquired during the current study's interviews. Additionally, young learners had favorable sentiments toward digital storytelling and English learning in the present study. Furthermore, most of the participants in this study said and

showed a better level of motivation both during and after DigiFlyers. Yang and Wu (2012) examined the effects of digital storytelling on both academic success and critical thinking skills. The findings suggested that digital storytelling activities enhance learners' capacity for self-direction, critical thinking, and technology literacy. Nevertheless, the current study did not uncover the same tendencies; participants reported no progress in their critical thinking or technology literacy abilities.

Another finding of the study is that digital storytelling might affect the achievement scores of EFL learners in listening tests in a positive way. It was found that, before the implementation process, participants had low pre-test scores for listening comprehension compared to their post-test results and all experimental group individuals did notably better in the posttest.

The findings were consistent with the current study (Juvrianto, Atmowardoyo, & Weda, 2018); in these studies, students' post-test scores in the experimental group were higher than students' post-test scores in the control group, and participants expressed more favorable attitudes. Further, it can be stated that the present study yielded more tangible outcomes in terms of improving listening comprehension. It may have two reasons. First, being familiar with the authentic listening scripts could have helped and supported them to do better in the test, and secondly, the change in their perception might have produced a positive perception on their test performance.

Conclusion

The purpose of this research was to determine the effects of intervention program, DigiFlyers on the listening comprehension of young learners. The current study included a total 31 seven grader participants, there were 15 students in the experimental group and there were 16 students in the control group. Improving Turkish EFL learners' listening skills was considered essential and necessary in light of evidence acquired from Turkish EFL teachers' perspectives of teaching listening in EFL classrooms. Other significant reason behind is that for decades, teaching and then assessing listening skills has been a major research area in EFL classrooms. It is fundamental to integration of new technology into English language instruction, and a DST program was designed and applied to the current study for this aim. CEFR A2 level listening descriptors were considered, and the listening section of a standardized English test was used to adapt both valid and reliable program.

The study used a quasi-experimental research design combining quantitative and qualitative data, as it was critical to establish validity by assessing the data from multiple perspectives. The pre- and post-test scores on the listening part of Cambridge Flyers were analyzed quantitatively. This was one of the Cambridge YLE exams; Flyers test was used to determine the proficiency of English language learners. The listening section of this exam was administered to both groups and their scores were recorded. Following the pre-test, the experimental group was taught a digital storytelling program for eight weeks to determine the program's influence on listening comprehension abilities and achievement on the Flyers test for young English learners.

The digital stories were chosen and adapted in accordance with the participants' competence level, age, and interests, as well as the English curriculum overseen by the Ministry of National Education. The activities for DigiFlyers were designed in parallel with the Flyers test listening sections, as the primary objective was to develop young learners' listening skills and monitor their progress on the Flyers test. Posttests were given to both groups completing DigiFlyers program. Their pre- and posttest scores were examined using the SPSS 22 program to determine whether there was a statistically significant difference in their findings between the experimental and control groups, and numerical descriptions were included in the tables. On the other hand, students' perspectives on DigiFlyers were elicited through semi-structured interviews and evaluated using the content analysis method, with verbal data classified and interpreted.

The study's findings demonstrate a strong correlation between DigiFlyers and sufficient development in learners' listening ability on the Cambridge YLE Flyers exam. Participants' abilities to comprehend what they were listening to increased. Additionally, participants stated that DigiFlyers improved their English comprehension, and students stated their enjoyment in DigiFlyers. The descriptive data from the pre/posttest scores indicated that their ability to grasp English improved, confirming the program's effects. The results indicate that DigiFlyers is an effective tool for young English learners in terms of enhancing listening comprehension abilities and achievement on the Flyers standardized test's listening sections.

Limitations and Recommendations

As stated previously, the main goal of this study was to determine the effects of DST program, DigiFlyers, on the listening comprehension abilities and achievement of young learners taking the

Flyers exam. In future research, it may be conceivable to employ a distinct DST program in which students build their own original digital stories using a variety of Web 2.0 tools. Technology literacy is gaining relevance in school as a 21st century ability, and students can develop their digital literacy abilities as well as their English language skills by creating digital stories.

The current study involved 31 seventh-grade students. Other secondary school kids could be studied in a similar manner. In future investigations, the number of participants may be increased. It is suggested that research be done to determine the influence of DST on the listening abilities of kindergarteners, high school students, and adult English learners in the Turkish EFL environment. Different proficiency tests might be used as a pre- and posttest. Additionally, the potential relationship between gender and improvements in listening comprehension could not be investigated further due to small sample size and not heterogeneous; the experimental group consisted of only two boys, the gender-related factor was omitted. Additional data collection may be necessary to ascertain the precise effect of gender on this factor. As previously said, the researcher served as the participants' teacher, and because course grades also matter to students, they may behave more pleasantly in class and provide good responses during the semi-structured interviews in order to avoid negative consequences. Hence, the researcher and the teacher can be different in order to fully understand the participants' perspectives. Finally, additional research and intervention in both public and private schools and for a longer length of time, such as an academic year, are greatly recommended.

References

- Al-Amri, H. M. (2020). Digital storytelling as a communicative language teaching based method in EFL classrooms. *Arab World English Journal*, 11(1), 270-281. doi: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no1.20>
- Aytar, M. (2019). *A study of effects of using authentic videos on the development of listening skills*. Unpublished master's thesis, Istanbul Aydın University Graduate School of Social Sciences, Istanbul.
- Bachmann, L. F. (2002). Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing*, 19(4), 453-476.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Barzaq, M. (2009). *Integrating sequential thinking thought teaching stories in the curriculum. Action research*. Al-Qattan Center for Educational Research and Development QCERD. Gaza.
- Borneman, D. & Gibson, K. (2011). Digital storytelling: Meeting standards across the curriculum in a WWII/Holocaust unit. *School Library Monthly*, 27(7), 16-17.
- Brand, S. T., & Donato, J. M. (2001). *Storytelling in emergent literacy: Fostering multiple intelligences*. Albany, NY: Delmar Thomson Learning.
- Brewster, J., & Ellis, G. (1991). *The storytelling handbook for teachers*. Great Britian: Penguin Books.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2002). *Tell it again! The new storytelling handbook for primary teachers*. New York: Longman.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2004). *The primary English teacher's guide*. London: Penguin.
- Brown, J. D. (2005). *Testing in language programs*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (2002). *Criterion-referenced language testing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Brown, J. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson.
- Brunfaut, T., Kormos, J., Michel, M., & Ratajczak, M. (2021). Testing young foreign language learners' reading comprehension: Exploring the effects of working memory, grade level, and reading task. *Language testing*, 38(3), 356-377.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press.
- Cambridge English: Flyers (YLE Flyers) | Cambridge English. (n.d.). Retrieved from <http://www.cambridgeenglish.org/exams/young-learners-english/flyers/>
- Cambridge English Language Assessment, Handbook for Teachers. Retrieved from <http://www.cambridgeenglish.org/images/153612-yle-handbook-for-teachers.pdf> April 22, 2015
- Cary, S. (1998). *The effectiveness of a contextualized storytelling approach for second language acquisition*. Unpublished doctoral dissertation. University of San Francisco, California.
- CEFR (2011). Retrieved from <http://ebcl.eu.com/wp-content/uploads/2011/11/CEFR-all-scales-and-all-skills.pdf>
- Cheung, Y. K. (2010). *The importance of teaching listening in the EFL classroom*. Online Submission.
- Chung, S.-K. (2006). Digital storytelling in integrated arts education. *The International Journal of Arts Education*, 4(1), 33-50.

- Chung, S. K. (2007). Art education technology: Digital storytelling. *Art Education*, 60(2), 17-22.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ciğerci, F. M., & Gültekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research*, 27(2), 252-268.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Di Blas, N., & Paolini, P. (2013). Beyond the school's boundaries: PoliCultura, a largescale digital storytelling initiative. *Educational Technology & Society*, 16(1), 15–27.
- Gakhar, S., & Thompson, A. (2007). Digital storytelling: engaging, communicating, and collaborating. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007*, (pp. 607-612). Chesapeake, VA: AACE
- Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom. *Revista para Profesores de Inglés*, 16(1), 43-49.
- Han, H. W. (2007). Theory and practice of digital storytelling. *The society of Korean Language and Culture*, 32, 27-43.
- Heale, R., & Forbes, D. (2017). Understanding triangulation in research. *Evidence-based Nursing*, 16(4), 98.
- Holsti, O. R. (1968). Content analysis. *The handbook of social psychology*, 2, 596-692.
- Jakes, D. S., & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. Retrieved from http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf
- Juvrianto, C., Atmowardoyo, H., & Weda, S. (2018). The use of digital storytelling in teaching listening comprehension: An experimental study on the eighth-grade students of SMP Negeri 4 Parepare. *ELT Worldwide*, 5(1).
- Karakas, A. (2019). A Critical Look at the Phenomenon of A Mixed-Up Use of Turkish and English'in English-Medium Instruction Universities in Turkey. *Online Submission*, 9(2), 205-215.
- Klandermans, B., & Staggenborg, S. (Eds.) (2002). *Methods of social movement research*. University of Minnesota Press.

- Koç, N. (2003). *Dinleme becerilerini kazandırma yöntemlerinin uygulanması*. Unpublished master's thesis. Çanakkale Onsekiz Mart University Graduate School of Educational Sciences, Çanakkale.
- Küçükturan, G. (2004). *Öykülerle öğreniyorum*. Ankara: SMG Yayıncılık.
- Lee, L. (2014). Digital news stories: Building language learners' content knowledge and speaking skills. *Foreign Language Annals*, 47(2), 338–356. doi:10.1111/flan.12084
- Lee, I. H. (2005). *Korean style digital storytelling*. Seoul: Sallim Knowledge.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Liu, H., & Brantmeier, C. (2019). "I know English": Self-assessment of foreign language reading and writing abilities among young Chinese learners of English. *System*, 80, 60-72.
- Miller, L. C. (2010). *Make me a story: Teaching writing through digital storytelling*. Stenhouse Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- MoNE. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara
- Nergis, A. (2011). Foreign language teacher education in Turkey: A historical overview. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 181–185. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.070
- Nunan, D., & Bailey, K. M. (2009). *Exploring second language classroom research: A comprehensive guide*. Boston, Canada: Heinle Cengage Learning.
- Normann, A. (2011). Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on students' reflections on potentials for learning. *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria*, 26(1), 24–44.
- Paker, T. (2012). Türkiye'de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94.
- Psomos, P., & Kordaki, M. (2012). Pedagogical analysis of educational digital storytelling environments of the last five years. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1213–1218. doi:10.1016/j.sbspro.2012.05.277
- Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*, (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE.

- Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47, 220-228.
- Sandaran, Shanti, C., & Lim, C. (2013). The use of digital stories for listening comprehension among primary Chinese medium school pupils: Some preliminary findings. *Jurnal Teknologi (Social Sciences)*, 65 (2). 125–131.
- Shapiro, S. S. & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*. 52 (3–4), 591–611. doi:10.1093/biomet/52.3-4.591. JSTOR 2333709. MR 0205384.
- Shin, B. J., & Park, H. S. (2008). The effect of digital storytelling type on the learner's fun and comprehension in virtual reality. *Journal of the Korean Association of Information Education*, 12(4), 417-425.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(1), 1-21.
- Solak, E., & Bayar, A. (2015). Current challenges in English language learning in Turkish EFL context. *Participatory Educational Research*, 2(1), 106–115. doi:10.17275/per.15.09.2.1
- Solak, E., & Altay, F. (2014). Prospective EFL teachers' perceptions of listening comprehension problems in Turkey. *Journal of International Social Research*, 7(30), 190-198.
- Syafrizal, Chaer, H. & Evenddy, S.S. (2015). Enhancing students' listening through digital storytelling. *European Journal of English Language Teaching*, 1(1), 47-57.
- Tahriri, A., Tous, M. D., & Movahedfar, S. (2015). The impact of digital storytelling on EFL learners' oracy skills and motivation. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(3), 144–153.
- Tosuncuoğlu, İ. (2018). English language teaching as lingua franca. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6(2), 326-331.
- Tsou, W., Wang, W. & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47, 17–28.
- Xu, Y., Park, H., & Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology & Society*, 14 (4), 181–191.
- Yang, Ya-Ting C., & Wu, Wan-Chi I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking and learning motivation: A yearlong experimental study. *Computers in Education*, http://ehumblewiki.pbworks.com/w/file/58428931/Yang_Ya-Ting_C.pdf
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yuksel, P., Robin, B. R., & McNeil, S. (2010). Educational Uses of Digital Storytelling Around the World. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 1264–1271).

ETİK BEYAN: "*Dijiflyers: İngilizce Dinleme Becerisini Geliştirmek İçin Bir Dijital Hikaye Anlatıcılığı Programı*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 23.06.2022 tarih ve E.223209 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. "

Appendices

Appendix A- A Sample Lesson Plan

Date	Process
Week 2	The Dirty Dog
Pre-listening	<ul style="list-style-type: none">➤ Teacher asks some questions to students to as a pre-listening/watching activity. “Do you like animals? Have you got a pet? Have you got a dog? What is his/her name? Who takes care of your dog?”➤ Students answer the questions.➤ Teacher reads sentences to be matched with the pictures and the given names. In this activity, learners listen and draw lines (Flyers Part1). There are five sentences describing people or animals and five names given. Learners should listen carefully and draw lines with correct matching. They listen it twice and check their answers.
While-listening	<ul style="list-style-type: none">➤ Teacher tells students that they are going to listen to a story about a dog named Harry and he is not a clean dog and asks students to predict what might happen in the story. How do you think Harry will get dirty?➤ Teacher plays the story and asks them to watch carefully at first. During watching, teacher stops the video and has students make predictions: “Why is Harry hiding the scrubbing brush? Do you think somebody will find Harry? Now that Harry’s all dirty, what do you think he will do? Will Harry’s family recognize him? Why is Harry digging so furiously in the yard?”➤ Students answer the questions one by one.➤ In the second time, as a while watching/listening activity, listen and match activity is designed. Five multiple choice questions with three options (Flyers Part4), they choose the correct option while listening the story. They can watch it twice, and then check it.
Post-listening	<ul style="list-style-type: none">➤ Teacher asks some questions if they like the story, what they would do if they had a dog like Harry.➤ As a follow up activity, teacher asks them to summarize the story with their own sentences.➤ After that, they work in pairs and share their summaries.

WEEK 2 – The Dirty Dog

<https://www.storylineonline.net/books/harry-the-dirty-dog/>

Pre listening

1. T asks “have you got a dog ? what’s her/his name?”
2. Listen and draw lines. (Cambridge part1)

“Harry is a white dog with black spots who loves everything, and he is sleeping now.”

Alex is wearing a blue jumper and he is shocked.

Marry and his son are walking with their dog his son is wearing a blue coat.

Jane, who has blonde hair and black eyes, has lunch in a café with her family.

Ann is so happy she can finally hug her dog.”

Harry



Alex



Marry



Jane



Ann

While listening

1. T tells students that they are going to listen to a story about a dog named Harry and Asks students to predict what might happen in the story. How do you think Harry will get dirty?
2. During the watching , t stops the video and has students make predictions:
 - Why is Harry hiding the scrubbing brush?
 - Do you think somebody will find Harry?
 - Now that Harry's all dirty, what do you think he will do?
 - Will Harry's family recognize him?
 - Why is Harry digging so furiously in the yard?
3. Watch / listen to the story and choose the correct one.(Flyers Part4)

1-What does Harry hear?

- a) the water running in the tub
- b) the boy running in the garden
- c) his friend running in the street

2- Where does he play first?

- a)Fixing street b) fixing school c) fixing garden

3- Which game do Harry and his friend play?

- a)hide and seek b)tag c) hopscotch


4-After getting dirty, what does he become?

- a) A little dog with black spots
- b) A white dog with black spots
- c) A black dog with white spots

Post listening

1. T asks them to prepare a story map and talk about it.

Name

Story Map 

Setting	Characters	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Beginning	Middle	End
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

© Katie Byrd

2. Summarize the story with your own sentences, write it down and share with your friends.

**After piloting, instead of story map, we changed the activity with “summarize the story with your own sentences”. Students weren’t able to understand how to fill these charts because they haven’t done this kind of activity in their Turkish reading classes.

LGS'YE COVID-19 PANDEMİSİNDE UZAKTAN EĞİTİMLE HAZIRLANMAK

PREPARING FOR HIGH SCHOOL TRANSITION SYSTEM WITH DISTANCE EDUCATION IN THE COVID-19 PANDEMIC

İsmail KARATAŞ¹

Nilgün ÖZTÜRK²

Başvuru Tarihi: 28.06.2022 Yayına Kabul Tarihi: 10.04.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1137055

(Araştırma Makalesi)

Özet: Türkiye’de COVID-19 pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitim yürütülemediği için 8. sınıf öğrencileri LGS’ye (Liselere Geçiş Sistemi) uzaktan eğitimle hazırlanmak durumunda kaldılar. LGS ile az sayıda nitelikli okula öğrenci alındığı için bu sınava hazırlık öğrenciler için zorlu geçebilmektedir. Bu araştırmanın amacı, COVID-19 pandemi sürecinde LGS’ye uzaktan eğitimle hazırlanan 8. Sınıf öğrencilerinin bu süreçteki deneyimlerini keşfetmek ve bu deneyimleri kapsayıcı temalar altında birleştirmektir. Araştırmada LGS’ye uzaktan hazırlanan öğrenci deneyimleriyle derinlemesine anlaşılması için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Katılımcılar Adıyaman ilinde farklı okullarda eğitimine devam eden 18 (9 = kız, 9 = erkek) 8. sınıf öğrencisidir. Bir katılımcı ile online diğer katılımcılar ile yüz yüze görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yapılan tematik analiz sonucunda ortaya çıkan üç ana tema şunlardır: (a) sınav kaygısının artması (b) akran desteğine ihtiyaç duyulması (c) değişen çevrim içi öğrenme deneyimleri. Yapılan bu araştırmanın uzaktan eğitim sürecinde LGS’ye hazırlanan öğrencilerin deneyimlerini anlamak noktasında alanyazına bilgiler sunduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: COVID-19, Liseye geçiş sistemi, Uzaktan eğitim, Tematik analiz

Abstract: Since face to face education could not be continued in Turkey due to the COVID-19 pandemic, 8th grade students had to prepare for Transition System to High Schools with distance education. Since only a few qualified schools accept students with High School Transition System, preparation for this exam can be difficult for students. The purpose of this research is to explore the experiences of 8th grade students who were prepared for High School Transition System with distance education during the COVID-19 pandemic and to unite these experiences under inclusive themes. In the research, phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in order to understand the working with distance education for High School Transition System through student experiences. Participants are 18 (9 = girl, 9 = boy) 8th grade students continuing their education in different schools in Adıyaman province. Data were collected through online and face to face interviews with the participants. The data of the study were collected with a semi-structured interview form prepared by the researchers. The three main theme that as a result of the thematic analysis are (a) increased test anxiety (b) need for peer support (c) changing online learning experiences. It can be said that this research provides information to the literature in terms of understanding the experiences of the students who are prepared for High School Transition System during the distance education process.

Keywords: COVID-19, Transition system to high schools, Distance education, Thematic analysis

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, is.karatas.2102@hotmail.com, ORCID ID: [0000-0002-6996-8541](https://orcid.org/0000-0002-6996-8541)

² Dr. Öğretim Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, nilgun.ozturk@inonu.edu.tr, ORCID ID: [0000-0003-2593-9076](https://orcid.org/0000-0003-2593-9076)

Giriş

Pandemi dünya genelinde öğrenciler, öğretmenler ve eğitim kurumları (okullar) üzerinde ciddi bir etkiye neden olmuş (Mailizar-Almanthari, Maulina & Bruce, 2020; Watermeyer, Crick, Knight & Goodall, 2021) ve geleneksel öğrenme yöntemini etkilemiştir (Adnan & Anwar, 2020). Okullarda öğretmen-öğrenci etkileşimine dayalı olarak gerçekleştirilen geleneksel öğretim süreçlerinin pandemi sürecinde nasıl devam ettirileceği konusu ülkeler için bir sorun haline gelmiştir (Daniel, 2020). 12 Mart 2020 itibariyle, beş kıtada 46 ülke okulların kapandığını ilan etmiş ve bu ülkelerden 26'sı ülke çapında okulları tamamen kapatmıştır (Huang, Liu, Tlili, Yang & Wang, 2020). Nisan 2020'ye geldiğinde 194 ülke virüsün yayılmasını durdurmak için okullarını kapatmış ve yaklaşık 1,6 milyar öğrenci bu durumdan etkilenmiştir. Bu oran, küresel öğrenci nüfusunun yaklaşık olarak %90'ına denk gelmektedir (UNESCO, 2020). Sonuç olarak, okulların aniden kapatılması karşısında öğrencilerin eğitim hakkının korunması ve eğitimde sürekliliğin sağlanması için alternatif bir yöntem olarak uzaktan eğitime geçilmiştir (OECD, 2020a). Böylece Çin, İtalya, ABD, İngiltere, Gürcistan gibi pek çok ülke uzaktan eğitime geçmiştir (Hebebcı, Bertiz & Alan, 2020). Türkiye'de 11 Mart 2020 tarihinde görülen ilk vakadan sonra okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kademelerinde eğitime kısa bir süreliğine ara verilmiş ve 23 Mart 2020 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınan karar ile yüz yüze eğitim yerine uzaktan eğitime geçilmiştir (MEB, 2020a). Birkaç gün içerisinde yüz yüze eğitimi çevrim içi ortama taşımak ise oldukça büyük bir değişimdir (Bao, 2020).

COVID-19 pandemisi sürecinde, MEB, ortaokul kademesinde Liseye Geçiş Sistemi (LGS) takviminde ertelemeye gitmiş (7 Haziran 2020'de yapılacak olan LGS sınavı pandemi nedeniyle 20 Haziran 2020 tarihine ertelenmiş) ve sınavın 8'inci sınıf birinci dönem müfredat ve kazanımlarından yapılacağını açıklamıştır (MEB, 2020b). Dolayısıyla MEB'in aldığı bu karara göre uzaktan eğitim sürecinde işlenen müfredat konuları LGS'ye dahil edilmemiştir. 2020 yılı LGS sonuçları incelendiğinde toplam 1.472.088 öğrencinin sınava girmiş olduğu ve sınav sonucuna göre 212.485 öğrencinin merkezi olarak yerleştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu sonuç, merkezi sınava katılan öğrencilerin sadece %14.43'ünün sınav puanına göre yerleştirilmiş olduğunu göstermektedir (MEB, 2020c). Dolayısıyla ortaokuldan mezun olan öğrencilerin %90'ının yerel yerleştirme ile yerleştirildiği sadece %10'unun merkezi yerleştirme ile nitelikli olarak tanımlanan bir ortaöğretim kurumuna yerleştirildiği görülmektedir (Demir & Yılmaz, 2019; Ulusoy, 2020). Bu

oranlar, nitelikli okul sayısının az, öğrenci sayısının fazla olduğu rakabetçi bir ortamda nitelikli okullarda ortaöğretime devam etmek isteyen öğrencilerin seçmeye dayalı (başarı sıralarının belirlendiği) zorlu bir sınav sürecinden geçtiğini göstermektedir.

Öğrenciler için LGS’de yüksek puan alıp, nitelikli bir ortaöğretim kurumuna yerleşmek temel amacı oluşturmaktadır (Atılğan, 2018). Ancak pandeminin devam ediyor olması ve okulların yüz yüze eğitime başlayamamasının öğrencilerin LGS’ye hazırlanmalarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Özellikle uzaktan eğitimde; öğrenenin kendi öğrenme sürecinden sorumlu olması, kendi öğrenme sürecini planlaması ve kontrol etmesi beklenmektedir (Yurdakul, 2015). Bunlara ek olarak uzaktan eğitimde öğrencilerin öğretmenleri ile iletişimleri de azalmaktadır (Zhong, 2020). Uzaktan eğitimin özelliklerine yönelik belirtilen bütün bu etkenlerin öğrencilerin sınav başarısını etkileyebileceği düşünülmektedir. MEB bu süreçte okulların açılabilmesi için yüz yüze eğitime aşamalı bir geçiş planını 12 Ekim 2020 tarihinde açıklamıştır. Bu doğrultuda ortaokul 8. sınıflarda haftada 2 gün toplam 12 ders saati (2 gün, 6+6), imam hatip ortaokullarında ise haftada 2 gün toplam 14 ders saati (2 gün, 7+7) yüz yüze eğitim uygulanacağını açıklamıştır (MEB, 2020d). Bu süreçte okullar kısa bir süre aralıklı olarak açılmış olsa da pandemi döneminde LGS sınavına hazırlanan 8. sınıf öğrencileri için eğitim öğretim hizmetleri çoğunlukla uzaktan eğitimle sürdürülmüştür.

Pandeminin eğitim üzerindeki etkilerinin ne olacağını net bir şekilde belirtmek için henüz çok erken olsa da (Doyle, 2020; Murray ve diğerleri, 2020), hem ulusal hemde uluslararası alanyazında bu konuda çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar; öğrencilerin yaşadıkları sorunlar (Gillis & Krull, 2020; Kürtüncü & Kurt, 2020; Marek, Chew & Wu, 2021), öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri, tutumları ve hazırbulunuşluk düzeyleri (Lall & Singh, 2020; Pınar & Dönel Akgül, 2020; Steawart & Lowenthal, 2021), öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri (Arora & Srinivasan, 2020), bilgisayar ve internet erişimi ile ilgili donanımsal ve teknik problemler (Adnan & Anwar, 2020; Atreya & Acharya, 2020; Yılmaz İnce, Kabul & Diler, 2020) şeklindedir. COVID-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitimle ulusal/merkezi sınava hazırlanan öğrencilere yönelik ise (Bakiler & Kurtça, 2021; Güngör, 2021; Sintema, 2020; Ünal & Bulunuz, 2020) sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu konuda Sintema’nın (2020) yapmış olduğu çalışmada Zambiya’da, COVID-19 pandemisinin en kısa sürede kontrol altına alınmaması durumunda, merkezi sınavlarda ortaokul öğrencilerinin yerleşme yüzdesinde bir düşüş olmasının muhtemel

olduğu ortaya konmuştur. Güngör (2021) ve Bakiler ve Kurtça (2021) LGS'ye uzaktan eğitim süreciyle hazırlanan öğrencilerin veli görüşlerini/annelerin bakış açısını, Ünal ve Bulunuz (2020) ise COVID-19 pandemi sürecinde LGS'ye uzaktan eğitimle hazırlanmaya yönelik öğretmen görüşlerini araştırmıştır.

Pandeminin bireylerin yaşamlarını çok yönlü olarak etkileyebileceği (karantina, ölüm, stres, duygusal zorluklar, evden çalışma, işten çıkarılma vb) belirtiliyor (Bozdağ, 2020; Jarosz, 2021; Li, Ghosh & Nachmias, 2020; Yan, 2020) olmasına rağmen özellikle pandemi koşullarında merkezi bir sınav olan LGS'ye hazırlanmanın performans etkileri hakkında sınırlı bilgiye ulaşılmaktadır. COVID-19 pandemi sürecinde ortaokul 8. sınıf öğrencileri nitelikli eğitim veren ortaöğretim kurumlarına yerleşebilmek için LGS'ye uzaktan eğitimle hazırlanmak durumunda kalmışlardır. Bu yüzden, LGS'ye uzaktan eğitimle hazırlanan öğrenciler tarafından pandeminin etkisinin şiddetli bir şekilde hissedileceği düşünülmektedir. Bu öğrenciler alt yapısı, eğitimi, olanakları ve saygınlığının daha iyi olduğunu düşündükleri okullarda eğitim alabilmek (Atılgan, 2018) için bir milyondan fazla öğrencinin girdiği bir sınavda %10'luk dilime girebilmek için çalışmaktadırlar. Yaşamda ulaşmak istediğimiz en önemli amaç olan mutluluğun (Thoilliez, 2011) sağlanmasında akademik hedeflerin gerçekleşmesinin de önemli olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin nitelikli bir okula yerleşebilmek için mücadele etmeleri gerektiği de görülmektedir (Genç & Kutlu, 2018).

Türkiye'de LGS'ye hazırlanan 8. Sınıf öğrencileri 7. Sınıfın ikinci döneminden itibaren uzaktan eğitime devam etmek durumunda kaldılar. Dolayısıyla öğrenciler tüm eğitim öğretim yılı boyunca ilk kez uzaktan eğitimle merkezi bir sınava hazırlanmayı deneyimlediler. Bu durumun yeni ve tam olarak anlaşılmamış olması nedeniyle 8. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimle sınava hazırlanma süreci ve öğrenme deneyimlerinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Pandemi risklerinin hayatımızda her zaman olabileceği gerçeği düşünüldüğünde (Ersöz, 2020) bizler için yeni bir deneyim olan uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin neler yaşadıklarının keşfedilmesi önemlidir. Alanyazında öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesinin önemli olduğu ve bu nedenle bu konuda araştırma yapılması önerilmektedir (Mailizar-Almanthari ve diğerleri, 2020). Bu konuda Adnan ve Anwar (2020) araştırmalarında öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmasını engelleyen uzaktan eğitimin zorluklarını keşfetmeye yönelik daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu da vurgulanmaktadır. Bu nedenlerle bu araştırma, ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin merkezi bir sınav olan LGS'ye COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitimle

hazırlanmaya yönelik deneyimlerini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Böylece bu araştırma uzaktan eğitim süreci ile sınava hazırlanan öğrencilerin ortak deneyimlerinin derinlemesine inceleyerek kapsayıcı temalar altında sınıflandırılmasını sağlayacaktır.

Bu çalışmanın bulguları, öğrenciler, öğrencilerin ebeveynleri, özellikle okul psikolojik danışmanları, ortaokulda çalışan öğretmenler ve eğitimciler için yararlı bilgiler sağlayabilir. Öğrencilerin uzaktan eğitimle sınava hazırlanma sürecindeki deneyimlerini keşfetmek öğrencilerin bu süreçte nelere ihtiyaç duyduklarını anlamak ve bu ihtiyaçların giderilebilmesi için yapılacak çalışmaların planlanmasını sağlayacaktır. Ayrıca aileler çocuklarının sınava hazırlanma süreçlerine müdahale edebilmektedirler. Dolayısıyla ailelerin uzaktan eğitimle sınava hazırlanma sürecinde çocuklarının yaşayabilecekleri konusunda farkındalık düzeylerinin artmasının sağlanmasında bu çalışmanın bulgularından yararlanılabilir. İşte bu kapsamda okullarda velilere yönelik okul psikolojik danışmanları tarafından yapılacak çalışmalarda (örn, seminer, veli eğitimi vb.) bu çalışmadan elde edilen bulgular kullanılabilir. Bu şekilde ebeveynlerin, çocuklarının sınava hazırlanma sürecinde daha doğru yaklaşımlarda bulunmaları sağlanabilir. Ayrıca bunlara ek olarak şuan bir pandemi kısıtlaması yaşanmıyor olsada, gelecekte öğrenciler bu tür kısıtlamalarla tekrar karşı karşıya kalabilirler. Bu bağlamda öğrencilerin sorun yaşamamaları ve yeni duruma uyum sağlamalarına yardımcı olacak birincil önleyici rehberlik çalışmalarının planlanarak yapılmasının oldukça önemli olduğu da düşünülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarından elde edilen bilgilerle bu kapsamda önleyici rehberlik programları hazırlanabilir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarından elde edilen bilgilerin önleyici rehberlik hizmetleri çerçevesinde de alanyazına katkı sunduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede bu araştırmanın sorusu şu şekildedir, COVID-19 pandemi sürecinde 8. Sınıf öğrencileri LGS'ye uzaktan eğitim ile nasıl hazırlandılar?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin merkezi bir sınav olan LGS'ye COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitimle hazırlanmaya yönelik deneyimlerini keşfetmeye çalışan bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik desen, bir kavram veya olgunun yaşanmış deneyimlerinin bireyler için anlamını açıklar (Creswell, 2013). Bu yaklaşım doğrultusunda, COVID-19 pandemisinde LGS'ye hazırlanan öğrencilerin, uzaktan eğitimle sınava

hazırlanmaya yönelik kişisel (öznel) deneyimlerini detaylı bir şekilde keşfetme ve onların görüşlerini inceleme imkanı sağlayacağı için nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik desen kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, verilerin en kolay şekilde elde edileceği bireylerin, yürütülecek olan araştırma için örneklem kapsamına alınmasını (Patton, 2005) sağladığı için bir başka ifadeyle araştırmaya hız ve pratiklik katmak amacıyla tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları Adıyaman ili Merkez, Kahta ve Sincik ilçelerinde 6 farklı ortaokulun 8. Sınıflarında eğitim öğretimlerine devam eden yaşları 14 ile 15 (M=14.16; ss=.383) arasında değişen 18 öğrenciden (9= kız, 9=erkek) oluşmaktadır. Katılımcıların ailelerinin ekonomik durumu 5 öğrenci (iyi), 7 öğrenci (orta), 6 öğrenci (düşük gelir) grubunda; akademik başarıları ise 4 öğrenci (iyi), 10 öğrenci (orta), 4 öğrenci (kötü) şeklindedir.

Veri Toplama Süreci ve Prosedürü

Araştırma verileri 2021 Haziran ayı içerisinde toplanmıştır. 6 Haziran 2021 tarihinde LGS oturumları yapıldıktan sonra katılımcılar ile görüşmeler yapılarak araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırmanın amacı uzaktan eğitim süreci ile LGS'ye hazırlanan öğrencilerin deneyimlerini keşfetmek olduğu için görüşmeler sınava hazırlık sürecinin sonra ermesinden hemen sonra gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci ile ilgili çalışmalar için ön hazırlıklara ise sınav öncesinde başlanmıştır. Araştırmanın ilk yazarı tarafından öncelikle öğrencilerle görüşme yapılmadan önce 6 okulun öğrenci velileri, okul idarecileri ve okul danışmanları ile görüşmeler yapılmış ve araştırma hakkında bilgi paylaşımında bulunulmuştur. Veli ve okul idarecilerinin onayları alındıktan sonra öğrencilere ulaşılarak öncelikle araştırmanın içeriği, amacına dair bilgiler paylaşılmış ve gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen öğrenciler belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada ise katılımcılar ile görüşmelerin yapılacağı tarih ve saatler netleştirilmiş ve belirlenen tarih ve saatte araştırmacı tarafından görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler çalışma yapılan okulların rehberlik servisinde fiziksel mesafe, maske gibi pandemi ile ilişkili güvenlik önlemlerine dikkat edilerek yüz yüze yapılmış sadece bir öğrenci ile online olarak gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık 15-20 dakika arasında süren görüşmelerde ses kaydı alınmış ve bire bir transkript edilmiştir. Araştırmada

katılımcıların isimlerini açığa çıkaracak olası bilgiler ve katılımcıların kimlikleri gizlenmiştir. Bulgular kısmında katılımcılar gösterilirken örneğin 14. Katılımcı, kız öğrenci “14 K, kız” olarak gösterilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan 8. Sınıf öğrencilerinin görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Veri toplama aracı geliştirirken olabildiğince esnek olmak ve zaman kaybettirecek ayrıntılara odaklanmaktan kaçınılması önerildiği (Miles & Huberman, 1994) için bu unsurlara dikkat edilerek yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimle LGS sınavına hazırlanan öğrencilerin deneyimlerinin neler olduğunu keşfetmek için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular şunlardır: “LGS’ye uzaktan eğitimle hazırlanma ile ilgili deneyimleriniz nelerdir? Bu süreçte uzaktan eğitimle ilgili ne tür sorunlar yaşadınız? Uzaktan eğitimle LGS’ye hazırlanmanın ne tür avantajları oldu? şeklindedir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada tematik analiz sürecini yürütmek için Braun ve Clarke'ın (2006) önerdiği beş adım takip edilmiştir. Bu adımlar sırasıyla; verilere aşinalık, ilk kodların oluşturulması, temaların aranması, temaların gözden geçirilmesi ve temaların tanımlanması ve isimlendirilmesidir. İlk aşamada, araştırmanın yazarları transkriptleri baştan sona herhangi bir kodlama yapmadan okuyarak verilere aşına olunmuştur. İkinci aşamada, transkriptlerde dikkat çeken özellikler sistematik olarak kodlanarak bu şekilde ilk kodlar oluşturulmuştur. Kodların oluşturulması aşamasında katılımcıların özgün ifadelerine sadık kalınarak kodlar oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada, veri setinde her bir kodla alakalı olan yanıtları bir araya getirerek kodların potansiyel temalar altında toplanması sağlanmıştır. Dördüncü aşamada, temalarda yer alan veri içeriği ile tüm veri setinin uyumu kontrol edilmiştir. Beşinci aşamada her bir tema açık bir şekilde tanımlanmış ve isimlendirilmiştir.

Etik, Geçerlik ve Güvenirlik

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların amaca hizmet edip etmediğini belirlemek için nitel araştırmalarda deneyimli olan bir Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanı öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Bir sonraki aşamada hazırlanan soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını test etmek için iki öğrenci ile pilot bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu için uzman görüşünün alınması iç geçerliliğin sağlanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak kapsamında, katılımcılardan elde edilen veriler sunulurken doğrudan alıntılara yer verilmiş ayrıca yöntem bölümünde, katılımcılar, veri toplama süreci ve prosedürü ile verilerin analizi süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır (Creswell, 2013). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak kapsamında iki yazar verileri bağımsız olarak analiz etmiş, oluşturulan kodlar ve temalar karşılaştırılmıştır. Bu işlem (verilerin analizi ve verilerin işlenmesi süreci) araştırmada yer almayan ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanı öğretim üyesi (iç geçerlilik de görüş veren) tarafından tekrarlanmıştır. Daha sonra, araştırmacılar ana temalar altında kodlanmış içerikleri karşılaştırarak tüm veri setini yeniden kontrol etmişlerdir. Araştırmanın etik kurallara uygunluğunu sağlamak için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (2021/16-2 nolu karar) izin alınmıştır.

Bulgular

Yapılan tematik analiz sonucunda çıkan temalar şunlardır: (a) sınav kaygısının artması (b) akran desteğine ihtiyaç duyulması (c) değişen çevrim içi öğrenme deneyimleri. Bu üç temaya ilişkin bulgular katılımcıların birebir ifadeleri ile aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1

Tema ve Kodlar

Tema	Kod	f
Sınav kaygısının artması	Endişelenme	9
	Korku	8
	Üzüntü	8
	Kaygı	6
	Stres	2
	Berbat hissetme	2
	Huzursuzluk	2
Akran desteğine ihtiyaç duyulması	Arkadaşları görememe	5
	Arkadaşları özleme	2

	Motive edecek arkadaşlara ulaşamama	2
Değişen çevrim içi öğrenme deneyimleri		
Olumlu	Çok fazla zaman olması	10
	Mola vermeden çalışma	2
	Ev ortamı çalışma için uygun	2
Olumsuz	Dersleri anlayamama	13
	İnternet sıkıntısı	13
	Konsantre olamama	10
	Öğretmenle temas kuramama	6
	Gözlerin ağrması	3
	Evde çalışma sıkıcı	2
	Daha çok ders çalışma zorunda kalma	2

Sınav Kaygısının Artması

Bu tema, LGS'ye COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitimle hazırlanan öğrencilerin duygu durumlarını içermektedir. Katılımcıların uzaktan eğitimle sınava hazırlanma konusunda kaygılı ve stresli bir süreç yaşadıkları görülmektedir. Katılımcıların endişe, kaygı, korku, huzursuzluk yaşamalarında canlı derslerde konuları yeterince anlamama, derse odaklanamama ve öğretmenlerinin yanlarında olmaması gibi birçok faktörün etkisi bulunmaktadır. Katılımcılar sınavda başarısız olmaya dair olumsuz düşünceler, korku ve stres yaşadıklarını ve bu kapsamda desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade ettiler. Sınav kaygısı yaşayan katılımcıların okul rehberlik servisine ulaşamadıkları için yardım alamadıkları da görülmektedir. Katılımcılardan 10 K (kız) bu durumu şöyle dile getirdi:

“Bir kere uzaktan eğitimde konuların anlaşılır olmaması en büyük etkendi, stres vardı ve rehberlikle görüşemiyordum. Ailemiz de çok fazla şey yapamıyordu, destekleyemiyordu” (10 K, kız).

Bir başka katılımcı sınavda başarısız olmaya dair olumsuz düşüncelerini şöyle ifade etti:

“Çok huzursuzdum, başaramayacağıma dair olumsuz düşüncelerim vardı, canlı derslere odaklanamayacağımı düşünüyordum” (3 K, erkek).

Katılımcılar sınava dair kaygı ve endişelerini şöyle ifade etmekte:

“Hocam rahat gösteriyordum ama gergindim, kendimi rahat hissettiğimde de babamgil, kızıyordu ve neden fazla rahat olduğumu söylüyorlardı ama içimde bir sürü kaygı vardı zaten” (17 K, erkek).

“Uzaktan eğitimle iyi anlayamayacağımı biliyordum, artık eğitim olmaz hiçbir şey anlamam diye düşündüm, LGS’ye nasıl hazırlanacağım diye bir korku vardı içimde. Çok korkuyordum, aşırı bir korku vardı. LGS’de çok kötü bir puan yaparsam, kız meslek lisesi çıkarsa bana falan diye aşırı korkularım vardı” (14 K, kız).

LGS sınavında rakiplerinin durumunu bilememenin de kaygı verici olduğunu bir öğrenci şöyle dile getirdi:

“Yani rakiplerimin durumunu fazla bilmiyordum, çünkü deneme yapılmıyordu. Bu beni biraz endişelendiriyordu. Okullar kısmen açılınca biraz durumu gördüm ama okullar tekrar kapanınca bu anlamda yine olumsuz etkilendim” (10 K, kız).

Akran Desteğine İhtiyaç Duyulması

Bu tema, katılımcıların arkadaşları ile bir araya gelememelerine yönelik duygu ve düşüncelerini içermektedir. Katılımcıların, COVID-19 pandemisi sırasında LGS’ye uzaktan eğitimle hazırlanmada önemli sosyal destek kaynaklarından biri olan arkadaşlarından uzak kaldıkları görülmektedir. COVID-19 pandemi sırasında uygulanan fiziksel mesafe önlemleri öğrencilerin sınıf arkadaşları ile etkileşim kurmasını zorlaştırmıştır. Katılımcılardan 14 K (kız) pandemi sürecinde arkadaşları ile bir araya gelememesi için önemli bir motivasyon kaynağından bu süreçte mahrum kaldığını şöyle dile getirdi:

“Okula geldiğinde arkadaşlarının çalıştığını görünce sen de çalışıyorsun, evde tek başınasın yanında kimse yok, yani çalışmasan da olur gibi bir kafaya da girmiyor değilsin, ama bunları aşsan çalışıyorsun bir süre sonra” (14 K, kız).

Arkadaşların motive edici özelliğini diğer öğrenciler şöyle dile getirdiler:

“Öncelikle evde canımız çok sıkılıyordu. Bizi motive edecek arkadaşlarımıza ulaşamıyorduk. Ekranın karşısında boynumuz ağrıyordu, gözlerimiz ağrıyordu” (4 K, kız).

Arkadaşları ile bir araya gelememenin olumsuz etkisini 10 Katılımcı (kız) “Bu süreç beni olumsuz etkiledi, hem ruhsal açıdan hem bedensel açıdan hem de arkadaşlarımı göremeyeceğim için bu

sürecin beni olumsuz etkileyeceğini biliyordum” şeklinde ifade ederken, Katılımcı 3 (erkek) “Bu süreçte arkadaşları özliyorduk, okulu özliyorduk. Bunlar sürecin olumsuz yönleriydi” derken, Katılımcı 2 (kız) “Uzaktan eğitim sürecinde arkadaşlarımızdan ayrı kaldık. Kötü tabii ki” şeklinde deneyimlerini paylaştılar.

Değişen Çevrim içi Öğrenme Deneyimleri

Bu tema, COVID-19 pandemisi sırasında LGS’ye uzaktan eğitimle hazırlanan öğrencilerin bu öğrenme sürecinde yaşadıkları hem olumlu (avantaj) hem de olumsuz (dezavantaj) deneyimleri içermektedir. Olumlu deneyimler kategorisinde öğrencilerin kişisel nitelikleri ve özelliklerinin (örneğin, kendi kendini yönetme, motivasyon gibi) bu süreçten en iyi şekilde yararlanmalarını sağladığını göstermektedir. Örneğin, Katılımcı 3 (erkek) özellikle iyimserdi ve ev ortamında uzaktan öğretim sürecinde LGS’ye hazırlanmayı bir fırsat olarak görüyordu.

“Daha çok vaktimiz oluyordu, dersi farklı hocalardan öğrenme şansımız oluyordu böylece konuları daha iyi öğrenme fırsatımız oluyordu. You tube platformundan hocalar çoktu, onlardan çok yönlü çalışıyorduk. Bazen akşama kadar canlı dersler sürdüğü için konuyu daha iyi anlıyorduk ama daha çok yoruluyorduk, yine de başarılı geçti. Ben olumsuz bir durum yaşamadım şimdiye kadar. Aslında uzaktan eğitim en iyisiydi. Çoğu kişi bunu desteklemese de bence uzaktan eğitim en iyisiydi. Ev ortamında çok iyi çalışma fırsatı buluyordum” (K 3, erkek).

Katılımcı 2 (kız) çevrim içi derslerde öğretmenlerinin etkisinin olumlu olduğunu ve bu durumun kendisini iyi hissetmesini desteklediği için bu sürecin beklenenden daha iyi geçtiğini ifade etti:

“Öğretmenlerim çözemediğim soruları çözerdi. Yani öğretmenlerim takıldığım soruları çözüyorlardı. Yapamadığım soruları sesli mesaj olarak çözüp gönderiyorlardı. Daha iyi anlayabiliyordum öyle” (2 K, kız).

“Katılımcı 4 (kız) “ailemin de yardımıyla uzaktan eğitimin daha çok avantajlı olduğunu öğrendim bu süreçte evde olduğu için fazla yorulmadığını ve evde olmanın rahatlama sağladığına”. Okulda hocalara soru sorarken kalabalık oluyordu ve soramıyorduk, ama böyle takıldığım her soruyu hocalara atıyordum, onlar da sağ olsun cevap veriyordu. Rehber öğretmenimiz canlı ders açtı o bizi motive etti” derken Katılımcı 16 (kız) “yani benim bir sorunum yoktu, iyiydi, matematik

hocamız sürekli destek oluyordu. Sürekli dersten sonra daha fazla canlı ders yapardı, konuyu daha fazla pekiştirmemizi isterdi” şeklinde olumlu deneyimlerini paylaştılar.

Ayrıca Katılımcılar, COVID-19 pandemisi sırasında LGS’ye uzaktan eğitimle hazırlanmanın esnekliğini sevdiklerini, evden öğrenmenin daha esnek programlara olanak sağladığını ve evde olmayı avantaja dönüştürmeye çalıştıklarını ve bu durumu olumlu olarak gördüklerini ifade ettiler. Öğrenciler sürekli evde oldukları için esnek olarak kullanabilecekleri oldukça fazla zamana sahiptiler. Katılımcı 4 (kız) bu durumu şöyle dile getirdi:

“Okula gitmediğim için daha çok hazırlanma sürem olduğunu düşünüyordum, Sürekli evdeydik, sürekli odamızda ders çalışma fırsatımız vardı. Bu yüzden büyük avantaj, okula gittiğimizde bu kadar süremiz yoktu” (4 K, kız).

Ders aralarında bile ders çalışmaya devam ettiğini ve ders çalışmak için daha çok vaktinin olduğunu ise katılımcı 3 şöyle ifade etti:

“Ya şimdi okulda tenefüslerde daha çok oyun oynuyorduk. Canlı derslere geçtiğimizde, daha kısa sürdükleri için ara verdiğimizde de mola vermiyorduk, ders çalışmaya devam ediyorduk. Çünkü kaybedecek bir vaktimiz yoktu. Ayrıca okuldayken tenefüslerde soru sorma şansımız olsa bile süre sınırlı olduğu için soruyu tam anlayamayabiliyorduk. Karekod uygulaması olduğu için soruyu tekrar dinleyebiliyorduk, daha çok vaktimiz oluyordu” (3 K, erkek).

Olumlu deneyimler yaşayan öğrenciler dışında, bazı katılımcılar iletişim ve etkileşim eksikliğinden dolayı hüsrana uğradıklarını ve bu durumdan olumsuz olarak etkilendiklerini belirttiler. Yüz yüze eğitim sürecinde hocalarla iletişim kurabildiğini ancak uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerle iletişim kuramadığını öğrenciler şöyle dile getirdi:

“Hocalara anlamadığımız soruları soramıyorduk, bu yüzden konuları anlayamıyordum, sınavı olumsuz etkiledi bu” (6 K, kız).

Bir başka öğrenci iletişim kurma konusunda yaşanan bu olumsuzluğu şöyle belirtti:

“Öğretmenlerimizle temas kurup birebir daha iyi olurdu çünkü istediğimiz soruları bazen internette bulamıyorduk, okulda hocalara soruyorduk ama uzaktan öyle bir imkanımız yoktu, internette sormadığımız bir sürü soru oldu. Onları geride bırakmak zorunda kaldık” (5 K, erkek)

İletişim kurmada yaşanan olumsuzluğun yanı sıra katılımcılar, COVID-19 pandemisi sırasında LGS'ye hazırlanma ile ilgili olarak derslere konsantre olamama, dersleri anlamama, canlı ders sürelerinin kısa olması, ev ortamının uygun olmaması, teknik sorunlar, süreç hakkında yeterli bilgiye sahip olmamak, daha çok ders çalışmak zorunda kalmak, sürekli ekran karşısında olmaktan kaynaklı göz sağlığının bozulması gibi bir dizi farklı olumsuz deneyimler yaşadıkları görülmektedir. Çevrim içi derslere hem konsantre olamadığını hem de ev ortamının konfor sunuyor olması nedeniyle ders çalışmak için uygun olmadığını katılımcı 14 şöyle dile getirdi:

“Evide ders gördüğümüz için bir rahatlık oluşuyordu, hani sonuçta evdesin kim görecektir falan, fazla konsantre de olamıyordum öğretmen seni görmüyor diye. Ayrıca yani internet falan domuyordu, öğretmenin sesi kısık kısık gelebiliyordu, ev içinde babamız haber falan da izliyordu onlar da sorun oluyordu. Anneniz süpürgeyi çalıştırıyordu” (14 K, kız).

Aynı olumsuzluğu katılımcı 3 şöyle ifade etti:

“Aslında olumsuz etkilediği yönler de var, şöyle etkiledi. Biz canlı derse tam odaklanamıyorduk, çevrede ve evde çocuk sesleri olduğu için tam odaklanamıyorduk, dikkatimiz çok dağılıyordu, ekrana çok baktığımız için gözlerimiz ağrıyordu, tamamen pes etmiş dönemdeydik” (3 K, erkek)

Uzaktan öğrenme sürecinde dersleri anlayamama ile ilgili yaşanan olumsuzluğu Katılımcı 8 (kız) *“Zor bazen hiç anlayamıyorduk ama bir şekilde de konu bittikten sonra tekrarı yapıp bir daha ve anlamaya çalıştık kendimizce”* derken Katılımcı 12 (erkek) *“Derslerde hocayı dinlediğimde okul derslerinin yüzde ellisi kadar anlayamıyordum. Ayrıca internet gidiyordu ve dersi dinlemeye fırsat olmuyordu. Hem de okuldaki gibi test çözemiyorduk ”* şeklinde ifade etti.

Katılımcılar için bir diğer olumsuzluk ise yüz yüze eğitime göre uzaktan öğretim sürecinde daha çok çaba göstermek ve daha fazla ders çalışmak zorunda kalmak idi. Katılımcı 9 (erkek) *“Çalışma*

programımı uygulayamadım, okul kapanınca daha çok ders çalışmak zorunda kaldım” şeklinde belirtirken Katılımcı 8 (erkek) “Yani üç saat yerine altı saat çalışmaya başladım, daha fazla çalışmak zorunda kaldım” şeklindedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, 8. Sınıf öğrencilerinin merkezi bir sınav olan LGS’ye COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitimle hazırlanmaya yönelik deneyimlerini keşfetmek ve bu deneyimleri kapsayıcı temalar altında birleştirmek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde, 8. Sınıf öğrencileri LGS’ye uzaktan eğitimle hazırlanmayı; sınav kaygısının artması, akran desteğine ihtiyaç duyulması ve değişen çevrim içi öğrenme deneyimleri olarak görmektedirler.

COVID-19 pandemisi sırasında uzaktan eğitim uygulamaları tüm eğitim kademelerinde temel öğrenme kaynağı olarak kullanıldığı için ortaokul 8. Sınıf öğrencileri LGS’ye uzaktan eğitimle hazırlanmayı deneyimlemişlerdir. COVID-19 pandemisi sürecinde LGS’ye uzaktan eğitimle hazırlanmanın katılımcıların sınav kaygısının artmasına neden olduğu görülmektedir. Merkezi sınavlara uzaktan eğitimle hazırlanan öğrenciler ile bu öğrencilerin velileri ve öğretmenlerinin katılımlarıyla gerçekleştirilen çalışmalarda da bu araştırmanın bulgusunu destekleyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Sintema (2020) çalışmasında COVID-19 pandemisinin kontrol altına alınmaması durumunda, yapılacak merkezi sınavlarda ortaokul öğrencilerinin geçme yüzdesinde bir düşüş olmasının muhtemel olduğunu ortaya koymuştur. Zambiya’da uzaktan eğitimle merkezi sınava hazırlanmanın öğrencileri olumsuz etkilediği çalışmada vurgulanmaktadır. LGS’ye uzaktan eğitimle hazırlanan öğrencilerin velilerinin görüşlerinin incelediği bir başka araştırmada; ebeveynler, bu sürecin çocuklarında heyecan, korku ve stres gibi ruh hallerinde değişime sebep olduğunu bildirmişlerdir (Güngör, 2021). Pandemi sürecinde LGS’ye uzaktan eğitimle hazırlanan öğrencilerin (Karataş, 2020) ve öğretmenlerin (Ünal & Bulunuz, 2020) katılımı ile gerçekleştirilen çalışmalarda da uzaktan eğitimle sınava hazırlanmanın öğrencilerin sınav kaygısını artırdığı belirtilmektedir. 8. Sınıf öğrencileri kariyer planlamalarında oldukça önemli olan nitelikli bir okulda eğitim alabilmek için son derece rekabetçi bir ortamda LGS’ye hazırlanmaktadırlar. Öğrencilerin geleceklerin şekillenmesinde etkili bir sınav olan LGS’ye COVID-19 pandemisi sırasında uzaktan eğitimle hazırlanmaları yaşadıkları sınav kaygısının artmasını etkilemiştir.

Okullar, sosyal etkileşimlerin ve etkinliklerin odak noktası olması özelliğine sahip (Adnan & Anwar, 2020) olmasına rağmen COVID-19 pandemisi sırasında okulların uzun süreli olarak kapalı kalması alınan fiziksel mesafe önlemleri öğrencilerin sınıf arkadaşları ile etkileşim kurmasını zorlaştırmıştır (Stewart & Lowenthal, 2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler sadece dijital ortamda iletişim kurdukları için bu durum düşüncelerin, bilgilerin ve duyguların paylaşılmasını sınırlandırmıştır (Britt, 2006). Pandemi süreci öğrencilerin önemli sosyal destek kaynaklarından biri olan arkadaşlarından uzak kalmalarına neden olmuştur. Aile dışında arkadaşların en önemli sosyal destek kaynağı olduğu alanyazında belirtilmektedir (Davulcu & Mert, 2019; House, 1981). Arkadaşlar/akranlar kişisel, sosyal (Adams & Blieszner, 1994) ve akademik başarı (Fox & Boulton, 2006) üzerinde çok yönlü bir etki sağlayan önemli bir destek mekanizmasıdır. COVID-19 pandemisi döneminde uygulanan fiziksel mesafenin bir sonucu olarak sosyal etkileşimin olmaması (Boling, Hough, Krinsky, Saleem & Stevens, 2012; Stewart & Lowenthal, 2021; Tryon & Bishop, 2009) yalnızca sosyo-kültürel dinamikleri değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde de olumsuz etkilere neden olmuştur (Stewart & Lowenthal, 2021). Bu çalışmada da katılımcılar pandemi sürecinde arkadaşları ile bir araya gelemedikleri, çevrim içi öğrenmede etkileşim halinde olamadıkları için önemli bir motivasyon kaynağından mahrum kaldıklarını belirtmekle birlikte, arkadaşları ile derse girmek istediklerini, özlem duyma ve bir arada olamamaktan dolayı üzgün hissettiklerini ifade etmektedirler. Arkadaşlıkların hem akademik başarı hem de sosyalleşme üzerinde önemli bir etkisinin olması COVID-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin akran desteğine ve arkadaşlarına ihtiyaç duymalarını açıklamaktadır.

COVID-19 pandemisi döneminde LGS'ye uzaktan eğitimle hazırlanan öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz deneyimler yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı uzaktan eğitimi bir fırsat olarak görmekte ve rahatlık sağladığını, uzaktan eğitimle sınava hazırlanmanın esnekliğini sevdiğini ve ders çalışmak için daha fazla zamana sahip olmayı bir avantaj olarak değerlendirmişlerdir. Uzaktan eğitimin öğrenciler için olumlu bir yönü olan rahatlık ve esneklik sağladığı bulgusunu destekleyen araştırmalar alanyazında görülmektedir (Song, Singleton, Hill & Koh, 2004). Horspol ve Lange'in (2012) çalışmalarında da uzaktan eğitimin zaman kazandırması ve esnek olması açısından tercih edildiği görülmektedir. Trafikte harcanan zamanın olmaması (evden-okula/okuldan-eve gidiş-gelişin olmaması) nedeniyle uzaktan eğitim zaman tasarrufu sağlamaktadır (Horspol & Lange, 2012; Young & Norgad, 2006). Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre zaman kazandıran bir özelliğe sahip olması (LaFee, 2013; van den Berg, 2020) bir

başka ifadeyle esneklik sağlaması (Schrum, 2002) elde edilen bu bulguyu açıklar niteliktedir. Bu durumun öğrencilerin evde çalışma sürelerini organize etmelerini ve çalışma planları düzenlemelerini desteklediği düşünülmektedir.

Olumlu deneyimlerin dışında bazı katılımcılar bu süreçte farklı olumsuzluklar yaşamışlardır. Katılımcılar, özellikle dersleri anlamak ve motive olmak noktasında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimin öğrenciler için olumsuz bir yönü olan çevrim içi dersi anlayamama (van den Berg, 2020) ve motive olamama (konsantrasyon zorlukları, odaklanma) bulgusunu destekleyen araştırmalar alanyazında görülmektedir (Georgiou, 2018; Gören, Gök, Yalçın, Göregen & Çalışkan, 2020; König, Jäger-Biela & Glutsch, 2020; Niwaz, Waqas & Kamran, 2019; Özdoğan & Berkant, 2020; Salman, Alkathiri & Bawaneh, 2021). Katılımcılara göre yaşanan diğer bir olumsuzluk ise öğretmenlerle iletişim kuramamaktır. Öğrenmenin gerçekleştiği sınıf ortamı, fiziksel düzenleme ile iletişim, ilgi, övgü ve geri bildirim bileşenlerini içeriyor (Ellis, 2004) olmasına rağmen bütün bu unsurların uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler tarafından yansıtılmasının pek mümkün olamadığı düşünülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenden geri bildirim almanın gecikmesi bir olumsuzluk olarak belirtilirken (Vonderwell, 2003; Musingafi, Mapuranga, Chiwanza & Zebron, 2015), Vonderwell (2003) çalışmasında, sorulan “soruya yanıt almanın saatler, belki bir gün kadar sürebileceği” belirtilmektedir. van den Berg (2020) de çalışmasında uzaktan eğitim sürecinde etkileşimin zorluğuna değinerek her zeminde etkileşimin oldukça değerli olduğunu belirtmektedir. Etkileşim ne kadar çok olursa, bu durumun öğretme ve öğrenme süreci için de o kadar iyi olduğu vurgulanmaktadır (Bayram, 2021; Dzakiria, Kasim, Mohamed & Christopher, 2013). Öğrenme sürecinde öğretmenin rehberliğinin ve desteğinin hissedilmesi oldukça önemli olmasına rağmen (Vonderwell, 2003) öğretmenlerle iletişim kuramamak uzaktan eğitimde yaşanan olumsuz deneyimler arasında yer almaktadır (Tryon & Bishop, 2009). COVID-19 döneminde öğrenciler öğretmenlerinden yeterli ilgi, destek, övgü ve geribildirim alamadıkları ve öğretmenlerini yanlarında hissedemedikleri için bu durumu olumsuzluk olarak değerlendirmektedirler.

Bu araştırma, COVID-19 pandemisi döneminde merkezi bir sınav olan LGS’ye uzaktan eğitimle hazırlanan öğrencilerin deneyimlerinin neler olduğunun anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu araştırmanın ilk sınırlılığı örneklem seçim yöntemidir. Bu araştırmada, COVID-19 pandemisinin devam ediyor

olması nedeniyle kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak 18 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Bu sayı nitel araştırmalar için yeterli kabul edilsede elde edilen bulgular Güneydoğu Anadolu bölgesindeki Adıyaman ilinde Merkez, Kahta ve Sincik ilçelerindeki öğrencilerin deneyimlerini kapsamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulgularının farklı bölgelerde ve koşullarda sınava hazırlanan öğrenci katılımında değişebileceği düşünülmektedir.

COVID-19 pandemisi döneminde öğrencilerin ve öğretmenlerin sağlığını korumak amacıyla uygulamaya geçen uzaktan eğitim süreci yüz yüze eğitimden farklıdır. Bu araştırmadan elde edilen bulguların, uzaktan eğitimle sınava hazırlanan öğrencilerin duyguları ve deneyimlerinin derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayan bilgiler sunduğu düşünülmektedir. Bu bilgilerin eğitimciler (okul müdürleri, yöneticiler, eğitim politikacıları vb.), öğretmenler ve okul danışmanları için yararlı olduğu düşünülmektedir. Sınav kaygısının katılımcıların birçoğu tarafından ifade edilmesi öğrencilerin rehberliğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Okul psikolojik danışmanları uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin artan sınav kaygısı ile baş edebilmeleri desteklemek ve motivasyon düzenlerini artırabilmek için çevrim içi grup rehberliği etkinlikleri düzenleyerek öğrencileri olumlu anlamda destekleyebilirler. Buna ek olarak okul psikolojik danışmanları yine bu kapsamda çevrim içi psikolojik danışma desteği sunabilirler. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin akranlarına ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu kapsamda okul yönetimi ve sınıf rehber öğretmenleri tarafından sanal sosyal etkinliklerin düzenlenmesi ya da sanal öğrenci topluluklarının oluşturulması önerilmektedir. Bu durum sosyal etkileşimin gerçekleşmesine ve öğrencilerin motivasyonlarının artmasına yardımcı olabilir. Ayrıca sosyal medyada bağlantı halinde olmak yüz yüze iletişimin yerini tutmasa da yalnızlığı hafifletmeye yardımcı olabileceği için sanal bağlantıların kurulması alanyazında önerilmektedir (Ellis, Dumas & Forbes, 2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğretmenleri ile etkileşim eksikliğinden yakındıkları görülmektedir. Uzaktan eğitimin sağlıklı yürütülmesinde iletişim oldukça önemli olduğu için öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimlerini geliştirmeleri için farklı stratejiler geliştirmeleri önerilmektedir. Uzaktan eğitim, öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz deneyimler yaşamalarına neden olmuştur. Bu yüzden COVID-19 pandemisi gibi bireylerin yaşamını çok yönlü olarak etkileyebilecek durumlar karşısında öğrencilerin yeni duruma uyum sağlama becerileri gibi becerilere de sahip olmaları gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin ve okul psikolojik danışmanlarının öğrencilere bu becerileri kazandırmak için rehberlik etkinlikleri planlamaları önerilmektedir. Yukarıda uzaktan eğitim sürecine yönelik ifade

edilen önerilerin birçoğunu önleyici rehberlik çalışmaları kapsamında da değerlendirmek mümkündür. Gelecekte tekrar yaşanabilecek bir durum olan pandemi ve uzaktan eğitim sürecine öğrencilerin uyum sağlamalarını kolaylaştıracak önleyici rehberlik çalışmalarının hazırlanmasında bu araştırmanın bulgularından yararlanılabileceği önerilmektedir.

Kaynakça

- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51. <http://www.doi.org/10.33902/JPSP.2020261309>
- Adams, R. G., & Blieszner, R. (1994). An integrative conceptual framework for friendship research. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(2), 163-184. <https://doi.org/10.1177/0265407594112001>
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/511904>
- Atreya, A., & Acharya, J. (2020). Distant virtual medical education during COVID-19: Half a loaf of bread. *The Clinical Teacher*, 17, 1-2. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7323172/>
- Bakiler, E., & Kurtça, T. T. (2021). Preparing for exam during the pandemic period from the perspective of mothers. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 809-826.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113-115. <doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Bayram, H. (2021). Challenges secondary school teachers face during the distance education process. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 613-658. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.306>
- Boling, E. C., Hough, M., Krinsky, H., Saleem, H., & Stevens, M. (2012). Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive, online learning experiences. *Internet and Higher Education*, 15, 118-126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.11.006>
- Bozdağ, F. (2020). Pandemi sürecinde psikolojik sağlık. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 247-257. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44890>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa

- Britt, R. (2006). Online education: A survey of faculty and students. *Radiologic Technology*, 77(3), 183- 190.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.), Sage Publications, CA.
- Çakmak, A., Şahin, H., & Demirbaş, E. A. (2017). 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 4(2), 1-9. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/335829>
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96. doi:/10.1007/s11125-020-09464-3.
- Davulcu, Ü., & Mert, K. (2019). Çocuk evleri sitesinden birinde kalan çocukların algıladıkları sosyal destek ve gelecek beklentileri. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 16(3), 210-216. doi:10.5222/HEAD.2019.210
- Demir, S. B., & Yılmaz T. A. (2019). En iyisi bu mu? Türkiye’de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 164-183. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/667782>
- Doyle, O. (2020). COVID-19: Exacerbating educational inequalities? *Public Policy*. 1-10. https://publicpolicy.ie/downloads/papers/2020/COVID_19_Exacerbating_Educational_Inequalities.pdf
- Dzakiria, H., Kasim, A., Mohamed A. H., & Christopher, A. A. (2013). Effective learning interaction as a prerequisite to successful Open Distance Learning (ODL): A case study of learners in the northern state of Kedah and Perlis, Malaysia. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(1), 111–125
- Ellis, K. (2004). The impact of perceived teacher confirmation on receiver apprehension, motivation, and learning. *Communication Education*, 53(1). 1-20. doi: 10.1080/0363452032000135742
- Ellis, W. E., Dumas, T. M., & Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 52(3), 177-187. <http://dx.doi.org/10.1037/cbs000021>
- Ersöz, A. (2020). Covid-19 salgını özelinde Ulrich Beck’in “Risk Toplumu” ile Anthony Giddens’in “Geç Modernite” kavramlarını yeniden düşünmek. *Turkish Studies*, 15(6), 525-538. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44531>
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimisation. *Aggressive Behavior*, 32 (2), 110-121. <https://doi.org/10.1002/ab.20114>

- Georgiou, M. (2018). Issues that revolve around the concepts of distance education and e-learning. *International Association for Development of the Information Society*. 205-209, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590272.pdf>
- Gillis, A., & Krull, L. M. (2020). COVID-19 remote learning transition in spring 2020: Class structures, student perceptions, and inequality in college courses. *Teaching Sociology*, 48(4), 283-299. <https://doi.org/10.1177/0092055X20954263>
- Genç, H., & Kutlu, M. (2018). Sınav kaygısını azaltmaya yönelik bir psikoeğitim programının sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 19-30. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/475205>
- Gören, S. Ç., Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F., & Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 69-94. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1262180>
- Güngör, C. (2021). Ortaokul öğrencilerinin lgs hazırlık sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 171-200. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1580698>
- Hebecci, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (COVID-19) pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271267.pdf>
- Horspool, A., & Lange, C. (2012) Applying the scholarship of teaching and learning: student perceptions, behaviours and success online and face-to-face. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 73-88. doi: 10.1080/02602938.2010.496532
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*, Reading, MA: Addison-Wesley
- Huang, R., Liu, D., Tlili, A., Yang, J., & Wang, H. (2020). Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: the chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 outbreak. *Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University*. 1-54. <http://www.alecso.org/nsite/images/pdf/1-4-2.pdf>
- Jarosz, J. (2021). The impact of coaching on well-being and performance of managers and their teams during pandemic. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 19(1), 4-27. <https://doi.org/10.24384/n5ht-2722>
- Karataş Z. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinin LGS ve YKS sınavına hazırlık sürecinde olan çocuk ve ergenlerin psikolojilerine yansımalarının incelenmesi. In B. Gençdoğan (Ed.), *Pandemi döneminde çocuk ve ergen psikolojisi* (pp.54-74). Ankara: Türkiye Klinikleri
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>

- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 66-77. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1128112>
- LaFee, S. (2013). Flipped learning, *Education Digest*, 79(3), 13-18. https://espforuniversityprep.weebly.com/uploads/2/8/8/6/28861675/flipped_learning_lafre_e_2013.pdf
- Lall, S., & Singh, N. (2020). COVID-19: Unmasking the new face of Education. *International Journal of Research in Pharmaceutical Sciences*, 11(1), 48-53.
- Li, J., Ghosh, R., & Nachmias, S. (2020). In a time of COVID-19 pandemic, stay healthy, connected, productive, and learning: words from the editorial team of HRDI. *Human Resource Development International*, 23(3), 199-207, doi: 10.1080/13678868.2020.175249
- Mailizar-Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the Covid-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-9. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8240>
- Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W. C. V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(1), 40-60. doi: 10.4018/IJDET.20210101.oa3
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020a). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitimalaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2020b). meb-2020-lgs-8-sinif-konulari meb-lgs-2020-aciklamasi-8-sinif-konulari-ve-kazanim-aciklamalari-
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2020c). Liselere geçiş sistemi (lgs) merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/10084528_No14_LGS_2020_Merkezi_Sinavla_Yerlesen_Ogrencilerin_Performansi.pdf adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2020d). Okullarda yüz yüze eğitimde ikinci aşama 12 ekim pazartesi günü başlıyor. <http://www.meb.gov.tr/okullarda-yuz-yuze-egitimde-ikinci-asama-12-ekim-pazartesi-gunu-basliyor/haber/21776/tr> adresinden edinilmiştir.
- Murray, C., Heinz, M., Munday, I., Keane, E., Flynn, N., Connolly, C., Hall, T., & MacRuairc, G. (2020). Reconceptualising relatedness in education in 'Distanced' Times. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 488-502. doi: 10.1080/02619768.2020.1806820

- Musingafi, M. C., Mapuranga, B., Chiwanza, K., & Zebron, S. (2015). Challenges for open and distance learning (ODL) students: Experiences from students of the Zimbabwe Open University. *Journal of Education and Practice*, 6(18), 59-66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079750.pdf>
- Niwaz, A., Waqas, Q., & Kamran, S. (2019). An exploration of issues and challenges faced by students in distance learning environment. *Global Social Sciences Review (Review)*, 4(4), 77 – 83. <http://dx.doi.org/10.31703/gssr.2019>
- OECD (2020). <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/strengthening-online-learning-when-schools-are-closed-the-role-of-families-and-teachers-in-supporting-students-during-the-covid-19-crisis-c4ecba6c/>
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1265175>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Pınar, M. A. & Dönel Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486. doi: 10.26579/jocress.377
- Salman, A. S., Alkathiri, M., & Bawaneh, A. K. (2021). School off, learning on: identification of preference and challenges among school students towards distance learning during COVID19 outbreak, *International Journal of Lifelong Education*, 40(1), 53-71, doi: 10.1080/02601370.2021.1874554
- Schrum, L. (2002). Oh, what wonders you will see: Distance education past, present, and future? *Learning and Leading with Technology*, 30(3), 6–9. <http://www.iste.org/L&L/30/3/>
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-6. <https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>
- Song, L., Singleton, E. S., Hill, J. R., & Koh, M. H. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 59-70. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2003.11.003>
- Thoilliez, B. (2011). How to grow up happy: An exploratory study on the meaning of happiness from children's voices. *Child Indicators Research*, 4(2), 323-351. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12187-011-9107-5>
- Tryon, P. J., & Bishop, M. (2009). Theoretical foundations for enhancing social connectedness in online learning environments. *Distance Education*, 30(3), 291-315. <https://doi.org/10.1080/01587910903236312>

- Ulusoy, B. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavı (lgs)'na ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 186-202. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1150798>
- UNESCO (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>.
- Ünal, M., & Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını döneminde yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve sonraki sürece ilişkin öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 343-369. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1221710>
- Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. (2021). COVID-19 and digital disruption in UK universities: Afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 81, 623-641. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>
- van den Berg, G. (2020). Context matters: Student experiences of interaction in open distance learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(4), 223-236. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1321357>
- Vonderwell, S. (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: A case study. *Internet and Higher Education*, 6(1),77-90. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00164-1](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00164-1)
- Yan, Z. (2020). Unprecedented pandemic, unprecedented shift, and unprecedented opportunity. *Hum Behav & Emerg Tech*, 6(10), 1-3. <https://doi.org/10.1002/hbe2.192>
- Yılmaz İnce, E., Kabul, A., & Diler, İ. (2020). Distance education in higher education in the COVID-19 pandemic process: A case of Isparta applied sciences university. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 345-351. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271262.pdf>
- Young, A., & Norgard, C. (2006). Assessing the quality of online courses from the students' perspective. *Internet and Higher Education* 9(2),107–115. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.03.001>

Extended Summary

Introduction

The pandemic has had a serious impact on students, teachers and educational institutions (schools) around the World and has affected the traditional way of learning. As of March 12, 2020, 46 countries across five continents have declared school closures, and 26 of these countries have completely closed schools nationwide. In Turkey, with the decision taken by the Ministry of National Education on March 23, 2020, face to face education has been replaced by distance education.

Grade 8 students preparing for High School Transition System in Turkey had to continue by distance education from the second semester of the 7th grade. Therefore, students experienced preparing for a central exam with distance education for the first time throughout the all academic year. The main aim for students is to get a high score in High School Transition System and settle in a qualified secondary education institution. However, it is thought that the ongoing pandemic and the inability of schools to start face to face education may affect students' preparation for High School Transition System. Especially in distance education; the learner is expected to be responsible for his own learning process, to plan and control his self learning process. Although it is stated that the pandemic can affect the lives of individuals in many ways (quarantine, death, stress, emotional difficulties, working from home, dismissal, etc.) especially not much is known about the impact on the performance of students who will take the High School Transition System, a central exam in June, in 2021.

In this study, it is aimed to explore the experiences of 8th grade students who were prepared for High School Transition System with distance education during the COVID-19 pandemic process and to combine these experiences under inclusive themes. The research questions were written for this purpose.

Method

Phenomenology design that one of the qualitative research designs was used in this study. The phenomenological pattern explains the meaning of lived experiences of a concept or phenomenon for individuals. In line with this approach, phenomenological design, one of the qualitative research

approaches, was used as it will provide the opportunity to explore in detail the personal (subjective) experiences of students preparing for High School Transition System during the COVID-19 pandemic and to examine their views regarding their preparation for the exam with distance education. Easily accessible sampling method, was used to determine the participants of the study.

The participants of the research consisted of 18 students studying in 8th grade in 6 different schools in Adıyaman. 9 of the students are girls and 9 are boys. Since it is recommended to be as flexible as possible and to avoid focusing on time-consuming details while developing a data collection tool, by paying attention to these factors a semi-structured interview form was created.

Findings

The themes that emerged as a result of the thematic analysis are: (a) increased test anxiety (b) need for peer support (c) changing online learning experiences. The findings related to these three themes are presented below.

Increased Exam Anxiety: Students who prepared for High School Transition System with distance education during the COVID-19 pandemic stated that they had an anxious and stressful process. Participants stated that they were worried about not understanding the subjects sufficiently, not being able to focus on the lesson, and not being able to prepare well for the exam due to the absence of their teachers in the online lessons.

Needing Peer Support: Participants stated that they stayed away from their friends, who are one of the important sources of social support, in preparing for High School Transition System with distance education during the COVID-19 pandemic. Physical distancing measures implemented during the COVID-19 pandemic made it difficult for students to interact with their classmates.

Changing Online Learning Experiences: Students preparing for High School Transition System during the COVID-19 pandemic stated that they had both positive (advantage) and negative (disadvantage) experiences in the distance learning process.

Discussion and Conclusion

Since distance education applications are used as a basic learning resource at all education levels during the COVID-19 pandemic, secondary school 8th grade students experience getting for High School Transition System with distance education.

It is seen that preparing for High School Transition System with distance education during the COVID-19 pandemic process has increased the test anxiety of the participants. Participants state that they are deprived of an important source of motivation because they cannot get together with their friends during the pandemic process and cannot interact in online learning. Students express that they want to attend the class with their friends, and that they feel sad because of not being together.

It is seen that students who prepared for High School Transition System with distance education during the COVID-19 pandemic period have both positive and negative experiences. Some of the students saw distance education as an opportunity and shared their positive experiences, stating that it provides comfort, they like the flexibility of getting ready for the exam with distance education and they have more time to study, stating this as an advantage. Some participants had negative experiences. Participants stated that they had difficulties especially in understanding the lessons and being motivated. Another disadvantage is the inability to communicate with teachers.

It is thought that the findings obtained from this research provide information that contributes to the in-depth understanding of the emotions and experiences of the students who are preparing for the exam with distance education. This information is thought to be useful for educators (school principals, administrators, education politicians, etc.), teachers and school counselors.

Expression of test anxiety by most of the participants shows that students need guidance. In this context, school counselors can offer online counseling support. It is seen that students need their peers in the distance education process. In this context, it is recommended to organize virtual social activities or create virtual student communities by school management and classroom guidance teachers.

It is seen that students complain about the lack of interaction with their teachers in the distance education process. Since healthy communication is very important in the management of distance

education, it is recommended that teachers develop different strategies to improve their communication with their students.

ETİK BEYAN: “LGS’ye COVID-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitimle Hazırlanmak” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 26.08.2021 tarih ve 2021/16-2 nolu karar ile etik izin alınmıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE FEN EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN VE UYGULAMALARININ İNCELENMESİ¹

AN INVESTIGATION OF TEACHERS' VIEWS AND PRACTICES ON SCIENCE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD

Serkan ASLAN²

Vesile UYULAN³

Başvuru Tarihi: 30.06.2022 Yayına Kabul Tarihi: 27.04.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1138759

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu araştırmanın amacı, erken çocukluk döneminde fen eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin ve öğretmen uygulamalarının incelenmesidir. Araştırma nitel bir çalışma olup durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını İç Anadolu Bölgesinin bir ilinde bulunan anasınıfları ve anaokullarında görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni ve 5 okul öncesi eğitim sınıfı oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmada yapılandırılmış gözlem yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Verilerin analizinde, içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda erken çocukluk dönemi fen etkinlik uygulamalarında öğretmenlerin fen eğitimini önemli ve gerekli gördüğü, fen eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen merkezli olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Fen eğitiminde en sık kullanılan materyallerin ise doğal materyaller ve gıda malzemeleri olduğu sonucu elde edilmiştir. Yapılan gözlemler neticesinde, sınıflarda fen bilim merkezinin bulunmadığı veya güncellenmediği; fen bilim merkezi bulunan sınıflarda ise yeterli materyallerin bulunmadığı belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından fen etkinliklerinde gözlem formu ve portfolyo gibi tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanıldığı ifade edilmiştir, ancak yapılan gözlemlerde bu ölçme araçlarını sık kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tarafından fen eğitiminde karşılaşılan sorunların başında malzeme ve materyal eksikliği, sınıf mevcudunun fazla olması ve sınıf fiziki şartlarının yetersiz olması ifade edilmiştir. Fen etkinlik uygulamalarının etkili ve verimli olması için geliştirilen önerilerin başında ise materyal ve malzeme desteği, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi, çocukların aktif katılımının sağlanması ve bütünleştirilmiş etkinlik olduğu tespit edilmiştir.

Abstract: The purpose of this research is to examine in-depth by observing teachers' views and practices on science education in early childhood. The research is a qualitative study and was designed according to the case study design. The participants of the research consist of 10 preschool teachers and 5 preschool education classes working in pre-school education institutions in a province of the Central Anatolia Region. The participants of the study were determined according to the typical case sampling method, which is one of the purposive sampling methods. In the research, semi-structured interview and observation forms were used as data collection tools. Content analysis was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was stated by the teachers that the teachers consider science education important and necessary in early childhood science activity practices, and that the methods and techniques used in science education are teacher-centered. It was concluded that the most frequently used materials in science education are natural materials and food materials. As a result of the observations made, it was determined that there was no science center in the classrooms and it was not updated; It was determined that there were not enough materials in the classrooms with a science center. It was stated by the teachers that complementary measurement and evaluation tools such as observation forms and portfolios were used in science activities, but it was revealed that they did not use these measurement tools frequently in the observations made. Teachers stated that the main problems encountered in science education are the lack of materials and materials, the large number of classrooms and the inadequate physical conditions of the classroom. Material and material support, in-service training for teachers, active participation of

¹ Bu çalışma X. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD., e-posta: serkanaslan@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8515-4233

³ S.D.Ü. Yüksek lisans öğrencisi, e-posta: vesileuyulan3216@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1330-505X

Anahtar Sözcükler: *Erken çocukluk eğitimi, okul öncesi, fen eğitimi, durum çalışması*

children, and integrated activity were found to be the leading suggestions developed for science activity practices to be effective and efficient.

Keywords: *Early childhood education, preschool, science education, case study*

Giriş

Çocuklar yaşama gözlerini ilk açtığı andan itibaren çevresindeki varlıkların renkleri, şekilleri, tatları, sesleri gibi birçok özelliği dikkatini çekmektedir. Bu şekilde çocuklar dünyayı anlama ve anlamlandırmaya çalışmaktadır. Ancak çocukların çevrelerindeki olayları anlamlandırabilmeleri bir eğitimle olabilmektedir. Bunun için erken çocukluk döneminde okul öncesi eğitimin büyük bir önemi vardır. 36 ay itibariyle başlayan erken çocukluk dönem eğitimi, örgün ve sistemli eğitimin ilk kademesini oluşturmaktadır. Bireyin, gelişim görev ve özelliklerine göre planlanan rahat bir çevre içerisinde uygulanan bir programla temel eğitime alt yapı oluşturması amaçlanmaktadır (Şahin, 1996). Erken çocukluk döneminde ise bireyin çevresindeki olayları, durumları, değişimleri vb. anlayabilmeleri ve anlamlandırabilmeleri için fen eğitimi uygulanmaktadır. Fen eğitimi etkinliklerinde yapılan uygulamalar çocuğun çevresindeki, ilgisini çeken zengin uyarıcıların eğitimi ile bireyin öğrenmesi gereken bilgi ve becerileri de kazandırmaktadır. Okul öncesi dönemde fen eğitimi ile çocuklara gözlem yapma, araştırma ve inceleme, çıkarımda bulunma, bilimsel süreç becerileri (Eshach & Fried, 2005), deney yapma (Campbell & Jobling, 2012) gibi beceriler kazandırılmaktadır. Bu sayede çocuklar meraklı, duyarlı, yaratıcı ve çevresindeki olan olay ve durumların farkına varan bireyler haline gelmektedir (Aktaş Arnas, 2002; Davies & Howe, 2003).

Fen, yapılan keşifleri ortaya çıkarmak ve bu keşifleri somutlaştırmak için uygulanan sistemi içeren bir süreçtir. Düşünme ve bu düşünceleri ortaya koyarak Dünya'yı anlamaktır (Andaç, 2003). Çocukların belirtilen bu özelliklere sahip olabilmeleri ve gereken yetenekleri kazanabilmeleri için, erken çocukluk döneminden itibaren birçok uyarıcılarla donatılmış bir eğitim öğretim ortamında bulunmaları gerekmektedir. Eğitimcilerin de bu dönem içerisinde kullandıkları öğretim model, yöntem ve teknikleri kullanırken ve seçerken dikkat etmeleri ve çocuğun gelişimini göz önünde bulundurarak seçmeleri gerekmektedir (Aydede, 2006). Bu sayede erken çocukluk döneminde fen eğitimi ile çocukların çevrelerindeki olayları ve durumları daha iyi anlamaları sağlanabilir. Bu da öğrencilerin zihinsel gelişimlerine olumlu etkiler yapabilir. Çocukların zihinsel gelişimlerinin desteklenmesi ileri ki zamanlarda problemi fark etme, hipotez kurma, çıkarım yapma ve o

probleme çözüm üretme gibi üst düzey bilişi kullanabileceği alt yapıyı oluşturacaktır (Conezio & French, 2002).

Çocuklar tecrübe açısından zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarına dayalı fen etkinlikleri ile ilk başta okul öncesi eğitim kurumlarında karşılaşmaktadır (Bilaloğlu, 2014). Çocuğun fene olan merakı gelişim durumlarına bağlı olarak tüm hayatı boyunca devam eder. Yani fen eğitimi “*bireyin doğumu ile başlayıp, hayatı boyunca devam eden bir süreçtir*” (Aktaş Arnas, Aslan & Günay Bilaloğlu, 2014: 56). Günlük yaşantımızda solunum yaparken nefes alıp vermemiz, içtiğimiz suyun yapısı, tükettiğimiz besinlerin üretimi, yediğimiz yiyeceklerin pişirilmesi fen eğitimi ile doğrudan ilişkilidir. Bu yüzden fen eğitimi “*günlük hayatımız için ihtiyaç duyulan bu bilgilerin farkına varıp öğrenme ve bu bilgileri hayata geçirme yeteneği kazandırmaktadır*” (Şahin, 2000, s. 3; Kandır, Can Yaşar & Tuncer, 2012, s. 16).

Okul öncesi eğitim kurumlarında fen çalışmaları “*bitki yetiştirme, hayvan besleme, gözlem ve inceleme gezileri, albüm ve koleksiyon hazırlama, deney ve sınıfa konuk çağırma etkinliklerinden oluşmaktadır*” (Akman, Uyanık Balat & Güler, 2013, s. 104-105; Akyol & Binici Konur, 2018). Bu tarz etkinlikler çocukların fene karşı bakış açılarını olumlu etkilemekte aynı zamanda etkin öğrenmeler de oluşturmaktadır. Fen ve doğa etkinlikleri; çocukların canlı, cansız nesnelere arasındaki bağlantıyı, bitkilerin ihtiyaç duyduğu ışık, su, hava vs. ürettiği maddeleri, suyun hayat için önemini, canlıların üreme olaylarını, yağmur, rüzgar, şimşek, dolu gibi doğa olayları, mevsimsel değişimleri, maddelerin yoğunlukları ve cisimlerin ağırlıkları konusunda fikirler üretmelerini yani onların yaşamlarındaki olayları anlamalarını ve tanımlarını sağlar (Şahin, 2000: 3; Albayrak, 2000; Elmas & Kanmaz, 2015). Bu bakımdan erken çocukluk döneminde fen eğitiminin öğrencilere birçok katkısının olduğu ifade edilebilir.

Erken çocukluk döneminde fen eğitimine dayalı olarak öğretmenler tarafından günlük planlar çerçevesinde etkinlikler düzenlenmektedir. Planlı yapılan bu uygulamalarda, eğitimcinin görevi, öğrencilerin merak güdülerinden dolayı fen etkinliklerini planlamak ve tema ile ilgili malzemeleri temin etmekle sınırlı değildir. Öğrencileri araştırma inceleme yapmaya yönlendirmek, sebep sonuç ilişkisini kurmalarını yardımcı olmak ve onların gözlem yapma, çıkarımda bulunma ve tahmin etme gibi temel süreç becerilerinin gelişimlerine rehberlik etmek öğretmenin görevleri arasındadır (Bilaloğlu, 2014; Saçkes, Trundle, Bell & O'Connell, 2011; Tahta & İvrendi, 2010). Öğretmenler çocuklara doğru rehberlik edebilmeleri için öncelikle fen etkinliklerinin amacını iyi saptamalı, fen

etkinliklerine de uygun yöntem ve tekniklere yer vermeli ve çocukların keyif aldığı, heyecanlı, eğitici, öğretici ve aktif olacağı bir süreç haline getirmelidir (Alisinanoğlu, Özbey, & Kahveci, 2015; Demir & Şahin, 2014). Öğrencilerin pasif oldukları sadece öğretmenin tek yönlü bilgi aktardığı fen uygulamaları öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkı sunmadığı gibi, aktarılmaya çalışan bilgileri gerçek hayata transfer etmekte de güçlük yaşayabilirler (Bilaloğlu, 2014). Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocukların yaparak yaşayarak, keşfederek öğrenmelerine imkan tanıyacak öğrenci merkezli yöntem, teknik ve modellerin uygulanması gerektiği ifade edilebilir. Erken çocukluk döneminde fen eğitimi ile daha küçük yaşlardan itibaren öğrencilere bilimsel süreç becerileri kazandırmaya çalışılmaktadır (Bartan, & Başal, 2018). Bu beceriyle çocuk, duyu organlarını kullanarak etrafında gerçekleşen olay ve durum hakkında gözlem yapmayı öğrenir. Olaylar, olgular ve durumlar hakkındaki ortak noktaları ya da farklılıkları belirler (Alabay, 2017).

Erken çocukluk döneminde fen eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi ile ilgili literatürde yapılan ayrı ayrı pek çok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalar fen etkinliklerinde kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler (Okur Akçay & Okur, 2021), fen etkinlik uygulama ve konuları (Kıldan & Pektaş, 2009), fen öğretimine yönelik öğretmen tutumları (Kuloğlu & Karaman Efatun, 2021) şeklinde ayrı ayrı ele alınmıştır. Ancak Türkiye’de alanyazın incelendiğinde erken çocuklukta fen eğitimine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin derinlemesine görüşlerinin incelendiği ve öğretmen uygulamalarının gözlemlendiğine yönelik araştırma az sayıda bulunmaktadır (Akyol & Birinci Konur, 2018). Bu durum alanyazında önemli bir boşluk olarak görülmektedir. Ayrıca yapılan bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitiminde kullanmış oldukları araç gereçlere yönelik görüşlerinin incelenmesi, fen eğitiminde öğretme öğrenme sürecinde hangi yöntem, teknik ve stratejileri uyguladıklarının, hangi ölçme değerlendirme araçlarını kullandıklarının belirlenmeye çalışılması mevcut yapılmış araştırmalardan farkı olarak ifade edilebilir.

İkinci araştırmacı okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı tarafından, görev yapmakta olduğu çevrede öğretmenlerin fen eğitimi etkinliklerine dair yeterli bilgisinin olmadığı, seçilen yöntem ve tekniklerin sınırlı olduğu, materyal ve malzemeleri uygun şekilde kullanılmadığı, sınıflarda yapmış oldukları etkinliklerde fen bilim merkezlerinin aktif olarak kullanılıp düzenlenmedikleri, fen etkinliği uygulama esnasında uygun ölçme ve değerlendirme araçlarının seçilip kullanılmadığı görülmüştür. Bu durum bir problem olarak değerlendirilmiş ve bu

araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Yürütülen bu araştırma sonuçlarının okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlere, ilgili kurumlara ve okul öncesi eğitiminde görev yapan öğretim üyelerine dönüt sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmanın öğretmenlere fen eğitiminde hangi etkinliklerin kullanılacağı hangi ölçme değerlendirme araçlarının uygulanacağı ve fen merkezlerinin düzenlenmesi noktasında hangi eksikliklerin olduğu konusunda bilgi verecektir. Okul öncesi eğitimde görev yapan öğretim elemanları da fen eğitimine yönelik yürütülen derslerin planlanmasında araştırma sonuçlarından faydalanabilir. Bu araştırmanın amacı, erken çocukluk döneminde fen eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin ve öğretmenlerin uygulamalarının gözlemlenerek derinlemesine incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin erken çocukluk döneminde fen eğitiminin gerekliliğine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenler, erken çocukluk döneminde fen eğitiminde öğretme-öğrenme sürecinde hangi yöntem, teknik, modelleri, öğretim materyallerini ve ölçme değerlendirme araçlarını uygulamaktadırlar?
3. Öğretmenlerin erken çocukluk döneminde fen eğitiminin çocuklara katkısı ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenler, fen bilim merkezlerinde nasıl etkinlikler düzenlemektedirler ve hangi sıklıkta bu etkinlikleri değiştirmektedirler?
5. Öğretmenler, erken çocukluk döneminde fen eğitiminde hangi sorularla karşılaşmaktadırlar ve bu sorunları nasıl çözmektedirler?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Erken çocukluk döneminde fen etkinliklerine yönelik öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygunluk göstermektedir. Durum çalışması “bir kişi, olay veya kurumu derinlemesine ve boylamsal inceleyen özgün çalışmalardır” (Paker, 2020, s. 124). Creswell (2007) ise durum çalışmasını “gerçek yaşam, güncel, sınırlı bir

durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında birden çok veri kaynağı aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplandığı nitel bir çalışma” şeklinde tanımlamıştır. Bu araştırmada incelenen durum sınırları belirlenmiş olan fen eğitimidir. Durum çalışmasında nasıl, neden gibi sorular sorularak araştırılmak istenen durum derinlemesine ortaya konur (Yin, 2009). Yürütülen bu araştırmada betimleyici durum çalışması kullanılmıştır. Yin (2009) betimleyici durum çalışmasını “*bir olayı, durumu ya da olguyu içinde ortaya çıktığı konularda incelenip betimlenmesi*” olarak ifade etmiştir. Bu araştırmanın alt problemlerinde görüldüğü üzere sınırları çizilmiş olan durumu derinlemesine ortaya koymak için farklı sorular sorulmuştur. Aynı şekilde durum kendi doğal ortamında incelenip betimlenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinin bir ilinde devlet anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 10 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan kolaylıkla bulunabilen örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolaylıkla bulunabilen örnekleme, “*yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen(gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örneklemedir*” (Erkuş, 2021, s. 161). Bu araştırmada da, erken çocukluk döneminden fen eğitimine yönelik etkinlik yapan öğretmenlerin görüşleri alındığı ve sınıflarında gözlem yapıldığı için kolaylıkla bulunabilen örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik bilgileri aşağıdaki Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Kıdem	Öğrenim Durumu	Görev Yapılan Okulun Sosyoekonomik Düzeyi
Ö1	K	3	Lisans	Orta
Ö2	K	3	Lisans	Orta
Ö3	K	2	Lisans	Düşük
Ö4	K	7	Lisans	Orta
Ö5	K	12	Lisans	Orta
Ö6	K	10	Lisans	Orta
Ö7	K	12	Lisans	Orta

Ö8	K	13	Lisans	Orta
Ö9	K	15	Lisans	Orta
Ö10	K	1	Lisans	Orta

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan katılımcıların tümü kadındır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 1 yıl ile 15 yıl arasında değişmektedir, öğrenim durumlarına bakıldığında ise tümünün lisans derecesinde mezun oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyoekonomik düzeyine bakıldığında 1 öğretmenin düşük düzey, 9 öğretmenin ise orta sosyoekonomik düzey olan okulda çalıştığı görülmektedir. Okulların sosyoekonomik düzeylerinin belirlenmesinde görüşme öncesinde öğretmenlerin doldurduğu Kişisel Bilgi Formundaki beyanları esas alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar;

Yarı yapılandırılmış görüşme formu. Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme “*katılımcıya kapsam ile ilgili başlıkların kontrol mekanizmasını, varsayılan ifadeleri ve soruların sırasını sunan çerçeve bir rehber niteliğine sahiptir*” (Robson, 2015, s. 347). Araştırmada belli varsayımlara dayanan sorulardan alınan cevapları ayrıntılı ve detaylı inceleme imkanı sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Berg & Howard, 2015). Görüşme formu, anasınıfları ve anaokullarında aktif görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yönelik uygulama ve görüşlerini tespit etmek için hazırlanmıştır. Sorular açık uçlu olarak hazırlanmış ve her görüşme formu “neden, nasıl, örnek verir misiniz” gibi sorularla öğretmenlerinin açıklama yapmalarına ve yaptığı uygulamalara yönelik soruları örneklerle açıklamaya olanak tanıyacak şekilde yapılandırılmıştır. Hazırlanan görüşme formu ile ilgili olarak konunun uzmanı olan iki akademisyenin görüşleri alınmış, ardından çalışmaya katılan öğretmenlerden farklı iki öğretmene görüşme formları okutulup incelenilerek soruların anlaşılabilirliği açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşlerinden elde edilen dönütler doğrultusunda araştırmacı tarafından formdaki sorular yeniden incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu öğretmenlerin görüşlerine ve yaptığı etkinlikler hakkında daha detaylı inceleyebilmek için kendi içlerinde farklı soruları da içeren toplamda 9 sorudan oluşmaktadır.

Görüşme formunda; öğretmenlerin cinsiyetleri, mezun oldukları üniversiteleri, meslekteki kıdem yılları ve öğrenim durumlarına yönelik de sorular bulunmaktadır. Ayrıca görüşme soruları hazırlanırken alan yazın incelenerek hazırlanmıştır.

Gözlem formu. Gözlem gözlenen nesne, durum ve davranışları kendi doğal çevresinde anlamaya ve yorumlamaya çalışmaktır (Turan, 2019). Araştırma da öğretmenlerin fen etkinliklerine yönelik uygulama süreçleri belirlenmiş ölçütlere dayalı gözleneceği yapılandırılmış gözlem tekniği kullanılmıştır. Yapılandırılmış gözlemde “gözlenecek olay veya durumla ilgili sistemli bir yaklaşım izlenmekte ve gözlemlerle ilgili önceden oluşturulmuş bir kodlama sisteminden yararlanılmaktadır” (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2020, s. 141). Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin fen ve doğa etkinliklerini uygulama esnasında uygulamış oldukları etkinlikleri belirlemek amacıyla bir gözlem çizelgesi geliştirilmiştir. Gözlem çizelgesi geliştirilirken iki alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Gözlem çizelgesinde öğretmenlerin uygulama sürecinde sınıf ortamları, kullandıkları malzeme ve materyaller, seçmiş oldukları yöntem ve teknikler, kazandırılmak istenen tema/konular, eğitim ortamlarında öğrenme merkezlerini düzenleme sıklığını ve etkinlik süreçlerinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik seçmiş oldukları çözüm yollarını belirlemek amaçlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, İç Anadolu Bölgesi'nin bir ilinde görev yapan gönüllü okul öncesi öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve okul öncesi eğitim ortamlarında yapılan gözlemler aracılığıyla 2022 yılı Mart-Mayıs ayları boyunca toplanmıştır. Katılımcılara görüşmenin kayıt altına alınacağı söylenerek izinleri alınmıştır. Veri toplama işlemi her bir görüşme için yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. 4 katılımcı ile yapılan görüşmeler zoom üzerinden kayıt altına alınmış, 3 katılımcı ile yapılan görüşmeler yüz yüze yapılarak ses kaydına, 3 katılımcı ile ise telefonla görüşme yapılarak ses kayıt altına alınmıştır. 5 farklı sınıf gözlenmiş bu sınıflardan 2'si haftada bir kez olmak üzere 3 kez diğer sınıflar ise ulaşım problemi ve gerekli izinler verilmediği için 1'er kez gözleme imkanı olmuştur. Araştırma verileri toplanırken gerekli izinler alınmış ve etik kurul kararı çıkartılmıştır (Tarih: 26.04.2022, Sayı:E-87432956-050.99-257795).

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde katılımcılara ait kişisel bilgiler, okul öncesi öğretmenlerin fen eğitimine ilişkin görüşlerinin tanımlanmasında frekanslar kullanılmıştır. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen nitel verilerin analizinde tüme varımsal içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç “*toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara, kodlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya, açılanmaya ve verilerde saklı olabilecek bulgular ortaya çıkarılmaya çalışılır*” (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 227). Araştırmanın katılımcılarının ses kayıtlarının transkripti yapılmıştır. Daha sonra bu transkript üzerinde kodlamalar yapılmıştır. İçerik analizinde açıklayıcı ve seçici kodlama süreci takip edilmiştir. Katılımcıların kullandığı kelime ve ifadeler ile araştırmacının elde ettiği kavramlar kod olarak kullanılmıştır. Belirlenen kodlar benzer kategoriler altında birleştirilmiştir. Analiz işlemi yapabilmek amacı ile çalışmaya katılanlar kodlanmıştır. Bu kapsamda okul öncesi kurumlarında görev yapan 10 öğretmen Ö1, Ö2.....Ö10 şeklinde, gözlem yapılan sınıflar ise S1, S2,.....S5 şeklinde kodlanmıştır. Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş INVIVO kodlama tekniği ile kodlanmıştır. Kodlama işlemi yapıldıktan sonra her bir görüşme formu bu kodlamalar esas alınarak analiz edilmiştir. Sorulara verilen cevaplar kategoriler doğrultusunda gruplandırılmıştır. Araştırmada katılımcıların doğrudan alıntılarına yer verilirken öğretmene ait kod, cinsiyet ve kıdem yılına ait bilgiler alıntının sonunda belirtilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Çalışmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla çalışmada kullanılacak olan araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu için uygulama yapılmadan önce uzman görüşlerine başvurulmuştur. İnanırcılık ve iç geçerliliği artırmak için veri çeşitliliğine gidilmiştir (Turan, 2019, s. 175). 10 okul öncesi öğretmeniyle görüşmenin yanı sıra araştırmacı tarafından 5 okul öncesi öğretmenin fen etkinlikleri uygulama esnasında gözlem yapılmış ve elde edilen veriler Gözlem Formu’na işlenmiştir. Dış geçerliği sağlamak için ise; araştırma deseni, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analizi ve bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Transfer edilebilirlik için çalışmanın katılımcıları çalışmanın amaç ve önemine fayda sağlayacak uygun bireylerden oluşmaktadır bireylere ait bilgiler Tablo 1’ de belirtilmiştir. Teyit edilebilirliğin sağlanması için katılımcıların doğrudan alıntılarına yer verilmiştir. Dış geçerliği sınırlayıcı bir faktör olarak katılımcı sayısının 10, yapılan gözlem sayısının ise 5 ile sınırlı

tutulması gösterilebilir. Gözlem sonuçlarının geçerlilik ve güvenilirliği için gözlem yapılan S4 ve S5 sınıfları bir hafta aralıklarla 3 defa gözlenmiştir. S1, S2 ve S3 sınıfları ise bir kez gözleme imkanı sağlanmıştır.

Bulgular

Erken çocukluk döneminde fen eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin ve uygulamalarının gözlemlenerek belirlenmesi sonucu elde edilen nitel bulgular soru bazında değerlendirilerek analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular kodlar tablolar halinde aşağıda yer almaktadır. Okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin fen eğitimine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla dokuz tane açık uçlu soru sorulmuştur. Sorulardan elde edilen bulgular kodlar ve frekanslar ile tablolarda belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinin gerekliliğine ve önemine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Erken Çocukluk Döneminde Fen Etkinliklerinin Gerekliliği ve Önemi

Kategori	Kodlar	f
Fen Etkinliklerinin Gerekliliği ve Önemi	Gözlem yapma becerisi	4
	Yaparak, yaşayarak öğrenme	3
	Araştıran,sorgulayan,eleştiren birey	3
	Merak duygusu artar	3
	Neden sonuç ilişkisi	3
	Çevre duyarlılığı geliştirir	2
	Analitik düşünme beceri	1
	Sözel yorumlama becerisi	1
	Eğlenceli	1
	Günlük yaşam becerisi	1
Bağımsız düşünme	1	

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri fen eğitiminin gerekliliği ve önemine dair görüşleri incelendiğinde, fen eğitiminin analitik düşünme becerisini geliştirdiğini, araştıran, sorgulayan, eleştiren bireylerin yetiştirilmesini sağladığını, öğrencilerin merak duygusu arttırdığını, olaylar

arasında neden sonuç ilişkisi kurmalarını sağladığını, çevre duyarlılıklarını geliştirdiğini, yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkan tanıdığını, sözel yorumlama becerisini geliştirdiğini, eğlenerek öğrenmelerine imkan tanıdığını, günlük yaşam, bağımsız düşünme ve gözlem yapma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin bazı örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Gerekli olduğunu düşünüyorum. Çocukların analitik düşünceleri ve gözlem yapma becerileri gelişiyor. Günümüz çağında da çocuklar hazırda alıştılar tablet ve televizyon başında sadece izliyorlar. Bizler fen etkinliklerinde çok fazla uygulayamamış da yapmış olduğumuz basit bir deneyde bile çocuklara gözlem yapma imkanı sunmuş oluyoruz.” (Ö1: K, 3)

Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinde uyguladıkları konulara ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Erken Çocukluk Döneminde Fen Etkinliklerinde Öğretmenlerin Uyguladıkları Konular

Kategori	Kodlar	f
Fen Etkinliklerinde Uygulanan Konular	Bitki Yetiştirme	8
	Doğa Olayları	7
	Hayvanlar	5
	Mutfak Çalışmaları	4
	Renklerin Oluşumu	3
	Hava Olayları	2
	Vücut Sistemleri	2
	Yer Yön Kavramları	1
	Isı ve Işık	1
	Gezegenler	1
Mikroplar	1	

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri erken çocukluk dönemi fen eğitiminde ele aldıkları konuları bitki yetiştirme, vücut sistemleri, hayvanlar, doğa olayları, renklerin oluşumu, mutfak çalışmaları, yer yön kavramları, ısı, ışık, hava olayları, mikroplar ve gezegenler şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin erken çocukluk döneminde neden bu konuları tercih ettiklerine yönelik görüşlerine ait bulgular Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Erken Çocukluk Döneminde Uygulanan Konuların Tercih Etme Nedenleri

Kategori			Kodlar	f
Fen Konularının Nedenleri	Etkinliklerinde Tercih	Seçilen Etme	Çocukların yaşamlarında sık karşılaştığı durumlar olması	6
			Çocukların yaş ve gelişim özellikleri	3
			Çocukların merak etme etmesi	2
			Çocukların gözlem yapabilmesi	2
			Kolay ve eğlenceli olması	2
			Çocukların dikkatini çekmesi	2
			Çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesi	1
			Plan ve programda yer alması	1
			Soyut kavramları somutlaştırmak	1

Araştırmaya katılan öğretmenler, çocukların yaşamlarında sık karşılaştığı durumlar olması, çocukların dikkatini çekmesi, çocukların merak etmesi, çocukların yaş ve gelişim özellikleri, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesi, plan ve programda yer alması, kolay ve eğlenceli olması, soyut kavramları somutlaştırmak, çocukların gözlem yapabilmesi cevaplarını vermişlerdir. Bu kategoriye ilişkin bazı örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bitki yetiştirme, tohum çimlendirme, mevsimler, yer yön kavramları mutfak çalışmalarına kek yapımı, kurabiye yapımı, turşu kurma, yoğurt yapma, meyve suyu yapma, gibi konulara daha fazla işliyorum. Bu etkinlikler çocukların yaş seviyelerine uygun ve anlayabildikleri etkinlikler olduğu için. Ayrıca hazırlaması kolay ve eğlenceli etkinlikler oluyor çocuklar yaparken keyif alıyorlar.”
(Ö8: K,13)

Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinde kullandıkları yöntem, teknik ve stratejilere ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Erken Çocukluk Dönemi Fen Eğitiminde Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntem, Teknik ve Stratejiler

Kategori	Alt Kategori	Kodlar	f
Fen Etkinliklerinde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Stratejiler	Öğretmen Merkezli	Anlatım	8
		Deney	7
		Soru Cevap	5
		Gösteri	2
	Öğrenci Merkezli	Gezi gözlem	6
		Gösterip Yaptırma	5
		Drama	4
		Proje	2
		Eğitsel Oyun	2
		Kavram haritaları	2
		Rol Oynama	1
		Benzetme	1

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmen ve öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 5’te görüldüğü üzere öğretmenlerin fen eğitiminde daha çok öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri uyguladıkları görülmektedir. Öğretmenler, öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerden anlatım, soru-cevap, gösteri; öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerden ise gezi-gözlem, gösterip yaptırma, drama, proje, eğitsel oyun, kavram haritaları, rol oynama ve benzetmeyi uyguladıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 5’te yer verilen yöntem, teknik ve stratejilerin öğretmenlerin tercih etme sebeplerine ilişkin bulgular ise Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin Fen Etkinliklerinde Kullandıkları Yöntem, Teknik ve Stratejilerin Tercih Etme Nedenleri

Kategori	Kodlar	f
Fen Etkinliklerinde Kullanılan Yöntem, teknikleri Seçme Nedeni	Zaman	3
	Çocukların yaş ve gelişim düzeyleri	3
	Konuya uygun olması	2
	Çocukların merak duygusunu ortaya çıkarma	2
	Kolay uygulanabilir olması	2
	Malzeme ve materyal eksikliği	2
	Çocukların bireysel farklılıkları	1
	Çocukların dikkatini çekme	1
	Bilimsel düşünme becerisi kazandırma	1

Araştırmaya katılan öğretmenler kullandıkları yöntem, teknik ve stratejilerin tercih etme nedenlerini kolay uygulanabilir olması, çocukların yaş ve gelişim düzeyleri, konuya uygun olması, çocukların merak duygusunu ortaya çıkarma, çocukların bireysel farklılıkları, malzeme ve materyal eksikliği, zaman, çocukların dikkatini çekme ve bilimsel düşünme becerisi kazandırma şeklinde ifade etmiştir. Bu kategoriye ilişkin bazı örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Fen etkinliklerinde drama, gözlem, proje yapma, deney, eğitsel oyun, gösteri, anlatım tekniklerini genellikle kullanmaya çalışıyorum. Okul ve sınıf şartlarından dolayı çünkü fen etkinlikleri için gerekli araç gereç eksikliği var bunun yanı sıra konuların içeriğinden ve öğrencilerin yaşlarından dolayı.” (Ö8: K,13)

Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinde kullandıkları materyallere ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Erken çocukluk dönemi fen etkinliklerinde kullanmış olduğu malzeme ve materyaller

Kategori	Kodlar	f
Fen Kullanılan ve Materyaller	Doğada Bulunan Materyaller (Taş, ağaç parçaları, deniz kabuğu, toprak vb.)	8
	Büyüteç	5
	İnsan Vücudu Maketi	5
	Diş Maketi	3
	Mıknatıs	3
	Dünya Maketi	3
	Bilgisayar	2
	Haritalar	2
	Gıdasal Malzemeler (sirke, su, tuz, karbonat, şeker vb.)	2
	Böcek Gözlem Kutuları	1
	Aynalar	1
	Resimli kitaplar	1
	Terazi	1
	Saat	1
	Tamir Aletleri	1
Pet şişe, pipet	1	
Mikroskop	1	

Araştırmaya katılan öğretmenler fen eğitimi uygulamalarında kullandıkları materyaller konusunda; doğada bulunan materyalleri (Ağaç parçaları, deniz kabuğu, toprak vb.), büyüteç, insan vücudu maketi, diş maketi, mıknatıs, dünya maketi, bilgisayar, haritalar, gıdasal malzemeler (sirke, su, tuz, karbonat, şeker vb.), böcek gözlem kutuları, aynalar, resimli kitaplar, terazi, saat, tamir aletleri, pet şişe, pipet, mikroskop gibi öğretim materyallerini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerin fen etkinliklerinde öğretmenlerin geliştirmiş oldukları materyallere ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Erken Çocukluk Dönemi Fen Etkinliklerinde Öğretmenlerin Geliştirmiş Oldukları Materyaller

Kategori	Kodlar	f
Öğretmenlerin Fen Etkinliklerine Yönelik Tasarladığı Materyaller	Materyal Tasarlamadım	5
	Mevsimler Panosu	2
	Hava Durumu Panosu	2
	Koku tüpleri	1
	Afiş	1
	Kendi Çizdiğim Resimler	1
	Vücut Sistemi Maketi	1

Araştırmaya katılan öğretmenler fen eğitimi uygulamalarında kendi tasarladıkları materyaller araştırıldığında vücut sistemi maketi, mevsimler panosu, hava durumu panosu, koku tüpleri, afiş, kendi çizdiğim resimler ve materyal tasarlamadım şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinde kullanılan materyalleri seçme nedenine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Erken Çocukluk Döneminde Fen Etkinliklerinde Kullanılan Materyalleri Öğretmenlerin Seçme Nedeni

Kategori	Kodlar	f
Fen Etkinliklerinde Kullanılan Materyalleri Seçme Nedeni	Kolay temin edilmesi	5
	Çocukların ilgi ve merak düzeyleri	3
	Ekonomik Olması	3
	Etkinlik konularına uygun olması	2
	Sınıfta sınırlı sayıda malzeme olması	2
	Plandaki kavram ve kazanımlar	1

Araştırmaya katılan öğretmenler erken çocukluk dönemi fen etkinliklerinde kullandıkları materyalleri seçme nedenleri olarak; materyallerin kolay temin edilmesi, çocukların ilgi ve merak düzeylerini arttırması, etkinlik konularına uygun olması, ekonomik olması, sınıfta sınırlı sayıda malzeme olması, plandaki kavram ve kazanımlara uygun olması şeklinde ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin bazı örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Büyüteç, dünya haritası, böcek gözlem kutuları, mıknatıs, diş ve insan vücut maketi, deney yaparsam deneyin konusuyla ilgili su, toprak gibi temel malzemelere dokunsal etkinlikler yaparsam eğer taş, pamuk gibi malzemelere yer veriyorum. Koku tüpleri yapmıştık her çocuk bulduğu farklı kokudaki materyalleri çiçek, ağaç parçası, kağıt vs. gibi malzemeleri getirmişti her birini farklı tüplere koyup kokularını gözlemleyip yorumlamalarını istemiştim. Ele aldığım kavram ne ise ona yönelik materyal tercih ediyorum birde çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulunduruyorum.” (Ö4: K,7)

Okul öncesi öğretmenlerin fen etkinlik uygulamalarında çocuklara katkısına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Erken Çocukluk Döneminde Fen Etkinlik Uygulamalarının Çocuklara Katkısı

Kategori	Kodlar	f
Fen Etkinliklerinin Çocuklara Olan Katkıları	Merak duygusu	6
	Araştıran, sorgulayan, düşünen birey	6
	Gözlem yapma yeteneği	4
	Çevre ve doğaya duyarlılık	4
	Yaratıcılık	2
	Günlük Yaşam Becerileri	2
	Sosyal gelişim	2
	Sorumluluk	2
	Problem çözme becerisi	2
	Özgüven	2
	Yeni bilgiler keşfetme	1
	Yaparak yaşayarak öğrenme	1
	Üreten birey	1

Araştırmaya katılan öğretmenler fen etkinlik uygulamalarının merak duygusunu sağladığı, özgüvenlerini arttırdığı, araştıran sorgulayan düşünen birey olmalarını sağladığı, sosyal gelişim üreten bireyler olmalarını sağladığı, yaratıcılıklarını geliştirdiği, günlük yaşam becerilerini geliştirdiği, gözlem yapma yeteneği sağladığı, çevre ve doğaya duyarlılık kazandırdığı, yeni bilgiler keşfetmelerine imkan sağladığı, sorumluluk değerini kazandırdığı, problem çözme

becerisini geliştirdiği ve yaparak yaşayarak öğrenme imkanı sunduğu gibi katkılarının olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin bazı örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Merak duyguları ortaya çıkıyor ve o merakını gidermek için araştırmaya yöneliyor. Sosyal olarak da katkısı olduğunu düşünüyorum öğrendiği bir bilgiyi mesela hayvan özellikleri mevsim özelliklerini arkadaşlarıyla paylaşıyorlar. Keşif duyguları, gözleme yetenekleri ortaya çıkıyor.”
(Ö2:K,3)

Okul öncesi öğretmenlerin fen etkinliklerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Erken Çocukluk Döneminde Fen Etkinliklerinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Kategori	Kodlar	f
Fen Etkinliklerinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Gözlem	7
	Sözlü	5
	Deney Gözlem Formu	3
	Portfolyo	3
	Deney Gözlem Formu	3
	Kontrol Listesi	2
	Resim yapma	1
	Gezi Gözlem Formu	1

Araştırmaya katılan öğretmenler fen etkinliklerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarına deney gözlem formu, sözlü, resim yapma, portfolyo, gözlem, kontrol listesi ve gezi gözlem formu cevaplarını vermiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih nedenlerine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Erken Çocukluk Döneminde Fen Etkinliklerinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Tercih Etme Nedenleri

Kategori	Kodlar	f
Fen Etkinliklerinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Tercih Etme Sebebi	Çocukların öğrenme gelişimlerini tespit etme	5
	Zamandan tasarruf	4
	Kolay uygulanabilir olması	3
	Kullanışlı olması	1

Araştırmaya katılan öğretmenler fen etkinliklerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etme sebepleri olarak çocukların öğrenme gelişimlerini tespit etme, kolay uygulanabilir olması, zamandan tasarruf ve kullanışlı olması cevaplarını vermişlerdir. Bu kategoriye ilişkin bazı örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Konuya ilk başlamadan önce ne bildiklerine dair sorular soruyorum süreç içerisinde de soru cevap yapıyoruz en sonunda neleri bildiklerine dair soru cevap kullanıyoruz. Öğrendikleri şeyleri resmetmelerini istiyorum bu sayede neyi ne kadar öğrendiklerini görmüş oluyorum. Kolay olması, ekonomik olması zamandan tasarruf etmek için bunları kullanıyorum.” (Ö3: K,2)

“Genellikle gözlem yaparak çocukları değerlendiriyorum. Gözlem yaparak çocuğun öğrendiklerinin kalıcılığını daha iyi tespit ediyorum.” (Ö10: K,1)

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim yaptıkları sınıflarda fen bilim merkezinde düzenledikleri etkinliklere ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmenlerin Öğretim Yaptıkları Sınıflarda Fen Bilim Merkezlerinde Düzenlenen Etkinlikler

Kategori	Kodlar	F
Fen Bilim Merkezlerinde Yapılan Etkinlikler	Bitki yetiştirilmesi	3
	Mevsimler	2
	Merkez yok	2
	Duyusal Etkinlikler	1
	Uzay ve gezegenler	1
	Sağlık	1

Planda yer alan kavram ve kazanımlar	1
Yağmurun oluşumu	1
Renklerin oluşumu	1
Aile katılımı	1

Araştırmaya katılan öğretmenler öğretim yaptıkları sınıflarda fen bilim merkezlerinde bitki yetiştirilmesi, mevsimler, duyuşsal etkinlikler, uzay ve gezegenler, sağlık, planda yer alan kavram ve kazanımlar, yağmurun oluşumu, renklerin oluşumu ve aile katılımına yönelik etkinlikler düzenlediklerini ifade etmişlerdir. İki öğretmen ise sınıflarında fen bilim merkezi olmadığını ifade etmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin fen bilim merkezlerinde yaptıkları etkinlikleri belirleme nedenlerine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Öğretmenlerin Fen Bilim Merkezlerinde Yaptıkları Etkinlikleri Belirleme Nedenleri

Kategori	Kodlar	f
Fen Bilim Merkezlerinde Yapılan Etkinlikleri Belirleme Nedeni	Günlük ve Aylık Plan	7
	Çocukların ilgi ve ihtiyaçları	2
	Belirli Gün ve haftalar	2
	Merkez yok	2
	Mevsimler	1
	Çocukların gelişim düzeyi	1

Araştırmaya katılan öğretmenler sınıflarındaki fen bilim merkezlerinde etkinlikleri belirleme sebeplerine, günlük ve aylık plan, çocukların ilgi ve ihtiyaçları, belirli gün ve haftalar, mevsimler, çocukların gelişim düzeyi ve sınıfında merkez olmadığı cevabını vermişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin fen bilim merkezlerindeki etkinlikleri değiştirme sıklığına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretmenlerin Fen Bilim Merkezlerindeki Etkinlikleri Değiştirme Sıklığı

Kategori			Kodlar	f
Fen Bilim Merkezlerini Düzenleme Sıklığı			Haftada 1 Kez	5
			15 Günde 1 Kez	2
			Merkez yok	2
			2-3 Haftada 1 Kez	1

Araştırmaya katılan öğretmenler eğitim ortamlarında fen bilim merkezlerinde etkinlikleri düzenleme sıklığına haftada 1 kez, 15 günde bir kez, 2-3 haftada 1 kez ve merkez yok cevaplarını vermişlerdir. Bu kategoriye ilişkin bazı örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Deney, tohum çimlendirme, bitki yetiştirme, yaprak, taş, kozalak inceleme, mevsimler grafiği gibi etkinlikler yapıyoruz. Etkinlikleri konulara göre, mevsimlere göre, günlük planlara göre belirliyorum ve değiştiriyorum. Haftada bir kez güncellemeye değiştirmeye çalışıyorum.” (Ö8: K,13)

Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Erken Çocukluk Döneminde Fen Etkinliklerinde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar

Kategori			Kodlar	f
Fen Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlar			Malzeme ve materyal eksikliği	5
			Zaman	3
			Çocuğun ilgi ve merak duymaması	2
			Sınıf mevcudu fazlalığı	2
			Çocukların hazır bulunuşluğunun olmaması	2
			Sınıf fiziki şartlarının yetersizliği	2
			Çocukların gelişim düzeyi	1
			Akıllı tahta olmaması	1

Araştırmaya katılan öğretmenler erken çocukluk döneminde fen etkinlik uygulamalarında karşılaşılan sorunlara yönelik; çocukların hazır bulunuşluğunun olmaması, malzeme ve materyal

eksikliği, çocuğun ilgi ve merak duymaması, sınıf mevcudu fazlalığı, sınıf fiziki şartlarının yetersizliği, zaman, çocukların gelişim düzeyi ve akıllı tahta olmaması cevaplarını vermişlerdir. Bu kategoriye ilişkin bazı örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Çocuk hazır bulunmuşluktan dolayı sorun yaşayabiliyorum. Çocuklar daha öncesinde görmedikleri için ilgi göstermeyebiliyorlar deney kavramını bile bilmiyorlar ve çoğu zaman dikkatlerini toparlamakta zorlanıyorum. Örneğin ilk deneyim mum deneyindeydi getirdiğim suyun rengi kırmızıydı içecek olduğunu düşünüp içmeye çalışıyor. Birde materyal eksikliği konusunda ciddi sıkıntı yaşıyorum. Kendim bir şeyler yapıp üretebilirim kullanabiliyorum bu da her zaman mümkün olmuyor.” (Ö1: K,3)

Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinin etkili ve verimli olmasına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Erken Çocukluk Dönemi Fen Etkinliklerinin Etkili ve Verimli Olması İçin Öneriler

Kategori	Kodlar	f
Fen Etkinliklerinin Etkili ve Verimli Olması İçin Öneriler	Malzeme ve materyal desteği	8
	Öğretmenlere hizmet içi eğitim	4
	Çocukların aktif katılımı	3
	Çocuğun yaş, gelişim ve ihtiyacına yönelik etkinlikler	3
	Bütünleştirilmiş Etkinlik	2
	Farklı ülkelerdeki uygulamalar incelenmeli	2
	Veli öğretmen işbirliği	1
	Günlük yaşamla ilişkilendirilmeli	1
	Uygulamalı seminer eğitimleri	1

Araştırmaya katılan öğretmenler erken çocukluk dönemi fen eğitimi uygulamalarının etkili ve verimli olabilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli, malzeme ve materyal desteği sağlanmalı, uygulamalı seminer eğitimleri verilmeli, çocuğun yaş, gelişim ve ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler düzenlenmeli, bütünleştirilmiş etkinlikler uygulanmalı, çocukların aktif katılımı sağlanmalı, veli öğretmen işbirliği sağlanmalı, günlük yaşamla ilişkilendirilmeli ve farklı ülkelerdeki uygulamaları incelenmeli önerilerini geliştirmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin bazı örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Sınıfta uygulanan fen etkinliklerini çocuklar günlük yaşamla ilişkilendirebilmelidir. Anaokullarında, anasınıflarında materyaller zenginleştirilmelidir. Fen etkinlikleri ile ilgili öğretmenlere seminerler verilebilir, uygulamalı etkinlikler düzenlenebilir. Çocuklar etkinliklerin her aşamasında aktif bir şekilde dahil edilmelidir.” (Ö8: K,13)

Gözleme Dair Bulgular

Bu bölümde erken çocukluk dönemi fen eğitimi etkinliklerinde öğretmenlerin fen etkinliklerini planlama ve uygulama durumlarının gözlenmesine ait bulgulara yer verilmiştir.

Gözlem yapılan sınıflar S1, S2, S3, S4 ve S5 şeklinde kodlanmıştır. S4 ve S5 sınıflar bir hafta aralıklarla 3 kez, S1, S2, S3 sınıfları ise sadece bir kez gözlemlenme imkanı olmuştur. Gözlemden elde edilen veriler kategori ve kodlar aracılığıyla tablolarla sunulmuştur. Gözlem yapılan sınıfların sınıf ortamları şu şekildedir;

S1 sınıfı, sınıf mevcudu 8 kız 4 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çocukların yaş aralığı 48-60 ay arasındadır. Isı ve ışık alan geniş bir alana sahiptir. Sınıf geniş bir alana sahiptir. Öğrenme merkezleri bulunmamaktadır. Sınıfta yeterli malzeme ve materyal bulunmamaktadır. Öğretmenin lider olduğu bir sınıf ortamı mevcuttur.



Fotoğraf 1. S1 sınıfına ait fotoğraflar

S2 Sınıfı, sınıf mevcudu 3 erkek 4 kız öğrenciden oluşmaktadır. Çocukların yaş aralığı 36-48 aydır. Isı ve ışık almayan dar bir alana sahiptir. Çocukların hareket alanı oldukça kısıtlıdır. Öğrenme

merkezleri bulunmamaktadır. Sınıfta yeterli malzeme ve materyal bulunmamaktadır. Öğretmenin lider olduğu sınıf ortamı mevcuttur.



Fotoğraf 2. S2 sınıfına ait fotoğraflar

S3 sınıfı, sınıf mevcudu 7 kız 7 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çocukların yaş aralığı 48- 66 ay aralığıdır. Isı ve ışık almayan geniş bir alana sahiptir. Öğrenme merkezleri bulunmamaktadır. Sınıfta yeterli malzeme ve materyal bulunmamaktadır. Öğretmenin lider olduğu bir sınıf ortamı mevcuttur.



Fotoğraf 3. S3 sınıfına ait fotoğraflar

S4 sınıfı, sınıf mevcudu 9 erkek 6 kız öğrenciden oluşmaktadır. Çocukların yaş aralığı 60-72 ay aralığıdır. Isı ve ışık alan bir sınıftır. Geniş alana sahiptir. Öğrenme merkezleri bulunmaktadır.

Yeterli ve gerekli malzeme ve materyal bulunmaktadır. Çocukların aktif katılım sağladığı ve lider oldukları bir sınıf ortamı mevcuttur.



Fotoğraf 4. S4 sınıfına ait fotoğraflar

S5 sınıfı, sınıf mevcudu 10 kız 8 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çocukların yaş aralığı 60-72 ay aralığıdır. Isı ve ışık alan bir sınıftır. Dar alana sahiptir ve çocukların hareket alanı kısıtlıdır. Öğrenme merkezleri geçici merkez olarak kullanılmaktadır. Yeterli ve gerekli materyal azdır. Çocukların aktif katılım sağladığı ve lider oldukları bir sınıf ortamı mevcuttur.



Fotoğraf 5. S5 sınıfına ait fotoğraflar

Okul öncesinde fen eğitimine yönelik öğretmenlerin uyguladıkları yöntem ve tekniklere yönelik gözlem bulguları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretmenlerin Fen Eğitiminde Uyguladıkları Yöntem, Teknik ve Stratejilere Yönelik Gözlem Bulguları

Kategori	Alt Kategori	Kodlar	f
Fen Etkinliklerinde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Stratejiler	Öğretmen Merkezli	Anlatım	8
		Soru cevap	8
		Deney	5
	Öğrenci Merkezli	Gösterip Yaptırma	5
		Gösteri	3
		Gezi Gözlem	2

Araştırma kapsamında yapılan gözlemler neticesinde öğretmenlerin öğretmen ve öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerden anlatım ile soru cevabı; öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerden ise gösterip yaptırma ile gezi ve gözlemi kullanmışlardır. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin fen eğitiminde daha çok öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri kullandıkları gözlenmiştir.

Okul öncesinde fen eğitimine yönelik öğretmenlerin kullandıkları materyallere yönelik gözlem bulguları Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğretmenlerin Fen Eğitiminde Kullandıkları Materyallere Yönelik Gözlem Bulguları

Kategori	Kodlar	f
Fen Eğitiminde Kullanılan Materyaller	Gıdasal Malzemeler	9
	Doğada Bulunan Materyaller	9
	Kaplar	9
	Boya türleri (sulu, akrilik, gıda vb.)	9
	Pet şişe, pipet, pet bardak vb.	5
	İnsan Vücudu Maketi	2
	Resimli kitaplar	1

Gözlem yapılan sınıflarda kullanılan materyallerin başında gıdasal malzemeler, doğada bulunan materyaller ve malzememeler, boya türleri ve kaplar olduğu görülmüştür. Az sayıda sınıfta resimli kitaplar, insan vücut maketi, pet şişe, pipet, pet bardak kullanıldığı saptanmıştır. Yapılan gözlemler

sonucunda öğretmenlerin gıdasal malzemeleri, doğada bulunan materyalleri, kapları ve boya türlerini etkinliklerinde daha fazla yer verildiği gözlenmiştir.

Okul öncesinde fen eğitimine yönelik öğretmenlerin ele aldıkları konulara yönelik gözlem bulguları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Öğretmenlerin Fen Eğitiminde Ele Aldıkları Konulara Yönelik Gözlem Bulguları

Kategori	Kodlar	f
Fen Eğitiminde Ele Alınan Konular	Doğa Olayları	3
	Vücut Sistemleri	2
	Mevsimler	2
	Bitki Yetiştirilmesi	2
	Ara Renklerin Oluşumu	1
	Batan ve Yüzen Cisimler	1
	Basınç	1
	Ekmeğin Oluşumu	1

Yapılan gözlem sınıflarında ele alınan konulardan en çok doğa olayları, vücut sistemleri, mevsimler ve bitkilerin yetiştirilmesi gözlenirken daha az sayıda ara renklerin oluşumu, batan ve yüzen cisimler, basınç ve ekmeğin oluşumu gibi konulara da yer verildiği gözlenmiştir. Yapılan gözlem sonucunda öğretmenlerin en fazla doğa olayları ile alakalı konuları ele aldıkları gözlenmiştir.

Okul öncesinde fen eğitimine yönelik öğretmenlerin kullandıkları ölçme-değerlendirme araçlarına yönelik gözlem bulguları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Öğretmenlerin Fen Eğitiminde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Gözlem Bulguları

Kategori	Kodlar	f
Fen Eğitiminde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Sözlü	9
	Deney Gözlem Formu	8
	Resim yaptırma	4
	Portfolyo	3

Sınıflarda yapılan gözlem sonucunda okul öncesi öğretmenlerin fen eğitimi uygulamalarında ölçme ve değerlendirme araçları olarak en çok sözlü ve deney gözlem formunu kullanırken daha az sayıda resim yaptırma ve portfolyodan yararlandıkları gözlenmiştir. Yapılan gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarından en fazla soru cevap yöntemini kullandığı gözlenmiştir.

Okul öncesinde fen eğitimine yönelik öğretmenlerin fen bilim merkezlerinde uygulanan etkinliklere yönelik gözlem bulguları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Öğretmenlerin Fen Bilim Merkezlerinde Uygulanan Etkinliklere Yönelik Gözlem Bulguları

Kategori	Kodlar	f
Fen Bilim Merkezlerinde Uygulanan Etkinlikler	Merkez Yok	4
	Mevsimler Panosu	1
	İnsan Vücudu Maketi	1
	Gezegenler	1
	Doğal Malzeme	1

Gözlem sonuçlarından elde edilen bulgulara göre sınıfların çoğunda fen bilim merkezi bulunmazken, bir sınıfta fen bilim merkezinde bulunan etkinliklerin ise mevsimler panosu, insan vücudu maketi, gezegenler ve doğal materyallerle yapılan etkinlikler olduğu görülmüştür. Yapılan gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin pek çoğunun sınıfında fen bilim merkezinin olmadığı gözlenmiştir.

Okul öncesinde fen eğitimine yönelik öğretmenlerin fen bilim merkezlerinde uygulanan etkinlikleri düzenleme sıklığına yönelik gözlem bulguları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Öğretmenlerin Fen Bilim Merkezlerinde Uygulanan Etkinlikleri Düzenleme Sıklığına Yönelik Gözlem Bulguları

Kategori				Kodlar	f
Fen	Bilim	Merkezlerinde	Uygulanan	Merkez yok	4
Etkinliklerin Düzenleme Sıklığı				Haftada 1 kez	1

Gözlem sonuçlarına göre gözlenen sınıfların 4'ünde fen bilim merkezi bulunmazken, 1 sınıfta ise haftada bir kez fen bilim merkezinin düzenlendiği gözlenmiştir.

Okul öncesinde fen eğitimine yönelik öğretmenlerin fen etkinliklerini uygularken karşılaştıkları sorunlara yönelik gözlem bulguları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Öğretmenlerin Fen Etkinliklerini Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Gözlem Bulguları

Kategori			Kodlar	f
Fen	Etkinlikleri	Uygulama	Deneyde Başarısız Olma	3
			Sınıf Hakimiyeti Zorluk	3
			Sınıf Mevcudu Fazlalığı	2
			Materyal Yetersizliği	2
			Sınıf Fiziki Şartları Yetersizliği	1
			Çocuğun Hazırbulunuşluğun Olmaması	1

Yapılan gözlem bulgularına göre öğretmenlerin fen etkinliklerinde; materyal yetersizliği, sınıf mevcudunun fazla olması, sınıfın fiziki şartlarının yetersiz olması, sınıf hakimiyetinde zorluk yaşama, yapılan deneylerin başarısız olması ve bir sınıfta çocukların hazır bulunuşluklarının olmamasından kaynaklı sorunlar yaşandığı gözlenmiştir. Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin fen etkinlikleri uygulama sırasında daha çok sınıf hakimiyetinde zorluk yaşadıkları gözlenmiştir.

Okul öncesinde fen eğitimine yönelik öğretmenlerin fen etkinliklerinin etkili ve verimli geçmesi için yaptıkları uygulamalara yönelik gözlem bulguları Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25

Öğretmenlerin Fen Etkinliklerinin Etkili ve Verimli Geçmesi İçin Yapılan Uygulamalara Yönelik Gözlem Bulguları

Kategori	Kodlar	f
Fen Etkinliklerinin Etkili ve Verimli Geçmesi İçin Yapılan Uygulamalar	Gösterip Yaptırma Tekniğini Uygulama	3
	Bütünleştirilmiş Etkinlik	3
	Çocukların Aktif Katılımı	2
	Dış Ortamlardan Faydalanma	1
	Görsel Araç Gereç Kullanma	1
	Merak Uyandırıcı Sorular	1

Yapılan sınıf gözlemler sonucunda sınıflarda uygulanan fen etkinliklerinin etkili ve verimli geçmesi için yapılan uygulamalarda; çocukların aktif katılımı, gösterip yaptırma tekniğini uygulama, bütünleştirilmiş etkinlik, dış ortamlardan faydalanma, görsel araç gereç kullanma ve merak uyandırıcı sorular kullanıldığı gözlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, erken çocukluk dönemine ilişkin fen eğitimine yönelik öğretmen görüşlerini ve uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde öğretmenler erken çocukluk döneminde fen eğitiminin gerekli ve önemli olduğu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, fen eğitimi uygulamalarının çocuklarda gözlem yapma becerilerini geliştirdiği, araştıran sorgulayan ve düşünen bireyler olmasını sağladığını ve çocuklarda çevreye karşı duyarlı bireyler olmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Bu sonuca dayalı olarak, araştırmacının katılımcıları tarafından erken çocukluk döneminde fen eğitiminin gerekli ve önemli olduğuna inanıldığı yorumunda bulunulabilir. Bu sonuç araştırmamızın önemli bir sonucu olarak ifade edilebilir. Öğretmenlerin erken çocukluk döneminde fen eğitiminin gerekli ve önemli olduğunu düşünmeleri, fen eğitimi kapsamında öğrencilerin fen okuryazarlıklarını, bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye çalışacaklarına işaret etmektedir. Aral ve Sağlam (2015) yapmış oldukları çalışmada fen etkinliklerine yönelik öğretmen

görüşlerini incelediğinde sonuç olarak katılımcılarının fen eğitiminin gerekli olduğunu, çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme, gözlem yapma, araştırma, keşfetme, çevreye karşı duyarlılıklarını artırma gibi katkılarının yanı sıra neden-sonuç ilişkisi kurma ve doğayı ve çevreyi daha yakından tanıma fırsatı sunarak kalıcı öğrenme sağladıklarını ifade etmişlerdir. Samarapungavan, Patrick ve Mantzicopoulos (2011), yapmış oldukları çalışma da yaşamlarını anlamlandırmaya çalışan çocuklar, bilime ve fene çocuğun da etkin katılımı sağlanarak yönlendirilirse; kendisini ve çevresini tanıyan, çevreye duyarlı, hayal gücü geniş, öngörülü, girişken, gözlem yeteneği gelişmiş, yeniliği seven, kendisine güvenen, kendisini ifade edebilen, analiz sentez yapabilen, farklı bakış açısına ve bilişsel düşünme becerilerine sahip bireyler olarak yetişeceklerini sağlayacağını ifade ederek erken çocukluk döneminde fen eğitiminin önemine işaret etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre fen etkinlik uygulamalarında öğretmenler bitki yetiştirme, vücut sistemleri, hayvanlar, doğa olayları, renklerin oluşumu, mutfak çalışmaları, hava olayları ve gezegenler konularına yer vermektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin çocukların günlük yaşantılarında karşılaşılabilecek durumlara yönelik konulara ağırlık verdikleri ifade edilebilir. Bu konular sayesinde çocukların çevrelerinde gerçekleşen olayları daha kolay anlamaları, yorumlamaları ve gözlemlmelerine imkan tanınacaktır. Öğretmenler bu konuları seçme nedenleri olarak ise doğada sık karşılaşılan durumlar olması ve çocukların ilgi ihtiyaçlarına yönelik olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Kıldan ve Pektaş (2009) yapmış oldukları çalışmanın sonucunda öğretmenler erken çocukluk döneminde fen eğitimi kapsamında gezi, gözlem ve inceleme çalışmaları, bitki yetiştirme, hayvan besleme, doğadaki olayları inceleme gibi etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Çocuklara güncel olayların yanı sıra karşılaşılmaması güç olan konulara yönelik etkinliklerde sunulması gerekmektedir. Çünkü çocukların bilmedikleri konu hakkında yaşantı sunmak yaşantı sağlama, akıl yürütme ve muhakeme kurma becerilerinin gelişmesini de olumlu etkileyecektir. Okur Akçay (2015) öğretmenlerin çocukların fene yönelik olumlu tutum geliştirmesi için çocukların tıpkı bir bilim insanı gibi düşünüp akıl yürütmelerini sağlamaları ve bilimsel süreç becerilerinin kazandırabilmesi için fen eğitimi ile ilgili gerekli bilgi ve tecrübeyi kazanmış olmaları gerektiğini ifade etmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin fen eğitiminde uygulamış oldukları yöntem ve tekniklerde incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre deney, anlatım, soru cevap gibi yöntem ve tekniklere sıklıkla; rol oynama, drama, gösteri, gösterip yaptırma, oyun, proje, kavram haritaları ve benzetim

gibi yöntem, tekniklere daha az sayıda öğretmenin yararlandığı saptanmıştır. Yapılan görüşmelerde ve gözlemlerde öğretmenlerin daha çok öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri uyguladıkları tespit edilmiştir. Bu durum araştırmacılar tarafından olumsuz bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler tarafından daha çok öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri tercih etmelerinin nedeni olarak, öğretmenlerin bildikleri, alışık oldukları ve uğraşı gerektirmeyen yöntemleri kullanmaya istekli olmalarından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Öğretmen merkezli yöntem ve teknikler çocuklarda 21. yüzyıl düşünme becerileri olan analitik, eleştirel, problem çözme gibi düşünme becerilerini ve bilgiyi keşfetme ve sunma, akıl yürütme becerilerini de olumsuz etkileyebilir. Öğretmenlerin dijital öykü, animasyon tabanlı öğrenme ve STEM gibi farklı yaklaşım ve etkinliklere yer vermedikleri tespit edilmiştir. Bu etkinlikler çocukların problem çözme, bilimsel düşünme ve sorgulama becerilerini desteklemektedir. STEM temelli bir etkinlik çocukların hayatlarında karşılaştıkları problemlere pratik çözümler getirmesini sağlar ve çocukların dizayn etme, deneme yanılma, olayları yapılandırma, analiz etme, yorumlama ve doğal olayları anlamlandırmasını sağlamaktadır (Wang, 2012). Bu gibi çağdaş yöntem, teknik ve yaklaşımlara yer verilmemesi öğrencilerin fen konularını derinlemesine öğrenmesini olumsuz etkileyebilir. Öğrencilerin fen okuryazarlığı erken yaşta gelişmesini isteniyorsa öğretmenlerin çağdaş yöntem ve teknikleri kullanması gerekmektedir (Demiriz & Ulutaş, 2000). Çocukların daha etkin öğrenmelerinin sağlanması için somutlaştırılmış yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ihtiyaç duyulur. Fen konularının daha eğlenceli ve dikkat çekici olması için çağdaş ve zenginleştirilmiş olan yöntem ve teknikler kullanılması gerekmektedir (Sari & Ulya, 2017).

Ayrıca öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerde çocuklar pasif durumda oldukları için öğrendikleri bilgileri yorumlama, analiz etme gibi durumlar gerçekleşmemekte ve öğrenmelerinde kalıcılık sağlanamamaktadır. Schneider (2005), fen eğitiminde en çok deney, anlatma vb. gibi yöntemlerin dışına çıkıp, öğretmenin de yaratıcılığını ve üretkenliğini geliştiren, çocuklar ile karşılıklı bir konu hakkında oyun, drama, bilmece vs. gibi yöntem teknik ve uygulamaların yapılmasının oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu konuda yaratıcılığını genişletirse çocuklar için de yaratıcı, üretken bireyler olacağına altını çizmiştir. Dağlı ve Dağlıoğlu (2020) araştırmalarında öğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarına göre fen etkinlikleri sırasında kullandıkları yöntem ve tekniklere bakıldığında, genel olarak en çok deney ve düz anlatım yöntem tekniklerini kullandıkları, farklı yöntem ve tekniklere fen eğitiminde çok fazla yer vermedikleri ifade etmişlerdir. Demiriz ve Ulutaş (2001) yapmış oldukları çalışmada kavram haritaları, erken

çocukluk dönemindeki çocukların fen ve doğa öğretiminde bilginin somut ve görsel olarak ifade edilmesinde çok yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmaların sonuçları yürütülen bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin fen etkinliklerinde mikroskop, doğada bulunan malzemeler, büyüteç, mıknaıtıs, gıdasal malzemeler, haritalar, dünya maketi, insan vücudu maketi, diş maketi, böcek gözlem kutuları, aynalar, resimli kitaplar, terazi, saat, tamir aletleri, pet şişe pipet, bilgisayar, kaplar ve boya türleri gibi öğretim materyalleri kullandıkları tespit edilmiştir. Fen etkinliklerinde farklı materyal ve malzemeler kullanılması çocukların o etkinliğe karşı ilgi ve merakını artırabilir. Ayrıca gözlem ve sorgulama becerilerini de geliştirebilir. Akman (1994), erken çocukluk döneminde uygulanan fen etkinliklerinin, öğrencilere gözlemleyebildikleri, kullanabildikleri ve tanımlayabildikleri nesnelere ve materyallerle deneyim kazandırması gerektiğini, bunu sağlamak için de çocukların nesnelere, onların dünyadaki etkilerini ve etkileşimlerini anlamaya yardımcı olacak malzeme ve materyallere ulaşabilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu bakımdan öğretmenlerin fen eğitiminde kullanmış oldukları öğretim materyalleri ile öğrencilerin konuları anlamalarına katkı sağladıkları ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda erken çocukluk döneminde fen eğitiminde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçları deney gözlem formu, sözlü, resim yapma, portfolyo, gözlem, kontrol listesi ve gezi gözlem formu kullandıkları saptanmıştır. Araştırmanın bu sonucuna baktığımızda öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ifade edilebilir. Çünkü resim yapma, deney birer ölçme aracı değildir. Bu sonuç araştırmamızın önemli bir sonucudur. Erdoğan (2021), okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarına yer vermesinin, çocuğun öğrenme öğretme sürecinde kazandıkları davranışları ve düzeylerini tespit ederek takip edebilmesi böylece çocuğun gelişim düzeylerine uygun öğrenme imkanı sunabilmesi açısından gerekli olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme de gerekli donanıma sahip olamadıklarından dolayı çocukları öğretim sürecinde eksik ve yanlış öğrenmelerini tespit edemediklerinden, doğru dönüt ve düzeltmeyi veremeyecekleri söylenebilir. Öğretmenlerin bu ölçme değerlendirme araçlarını seçme nedenleri incelendiğinde ise kolay uygulanabilir olmasından, zamandan tasarruf edilmesinden, çocukların öğrenme gelişimlerini takip etmelerini sağladığından ve kolay uygulanabilir olmasından kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Şahin'e (2005: 22) göre "*okulöncesi öğretmeni, ölçme ve değerlendirme noktasında şu etkinlikleri*

yapmalıdır: Çocuğun performans ölçütlerini belirleme, gözlem yapma, davranış değerlendirme formları oluşturma, gelişim dosyası hazırlama, çocuk etkinlik dosyası hazırlama değerlendirme, değerlendirmeye çocukların katılımını sağlama kendilerini değerlendirmesine yardımcı olma, çocuğa uygun geri bildirim sağlama'' şeklinde ifade etmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin erken çocukluk döneminde fen eğitiminde doğru ölçme değerlendirme araçlarını kullanmalarının önem arz ettiği ifade edilebilir.

Yapılan araştırma bulgularına göre öğretmenlerin fen bilim merkezlerinde düzenlenen etkinliklerin bitki yetiştirilme, mevsimler, duyuusal etkinlikler, uzay ve gezegenler, sağlık, yüzen batan nesnelere planda yer alan kavram ve kazanımlara yönelik etkinlikler, yağmurun oluşumu, renklerin oluşumu, aile katılımı etkinliklerinin yapıldığı tespit edilmiştir. Fen bilim merkezlerinde yapılan etkinliklerin belirlenmesinde ise günlük ve aylık plan, çocukların ilgi ve ihtiyaçları ve belirli gün ve haftaların etkili olduğu bazı sınıflarda ise fen bilim merkezi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğu fen bilim merkezlerindeki etkinlikleri haftada bir kez düzenlerken, araştırmaya katılan bazı öğretmenlerinde 15 günde bir ve 2-3 haftada bir düzenlediği sonucuna ulaşılmıştır. Gözlem ve görüşme sonuçlarına bakıldığında çıkan sonuçlar birbirlerini desteklememektedir. Öğretmenlerle görüşme sonucuna göre fen bilim merkezindeki etkinlikleri haftada bir kez değiştirdiklerini ifade etmişlerdir, fakat gözlem sonucuna göre sınıflarda fen bilim merkezi bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmenlerin fen bilim merkezine yönelik yeterli bilgi ve yeterliliğinin olmadığını düşünölmektedir. Fen bilim merkezleri çocukların ilgi ve meraklarını ortaya çıkaran, yaratıcılıklarını destekleyen önemli merkezlerin başında gelmektedir. Fen bilim merkezleri, çocukların merak duygusu ve öğrenme arzusunu uyarmayı ve çocukların yaşadıkları çevre hakkında yeni keşifler yapmasını amaçlar (MEB, 2013). Bu bakımdan öğretmenlerin fen bilim merkezlerini sıklıkla düzenlemeleri ve değiştirmeleri, öğrencilerin öğrenme arzusunu uyaracak ve yaşadıkları çevre hakkında yeni keşifler yapmalarına imkan tanıyacaktır. Babaroğlu ve Okur (2018) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıflarında fen merkezi bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretmenlerle yapılan görüşme araştırma sonucunu desteklemektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin erken çocukluk dönemi fen eğitiminde çocukların hazır bulunuşluğunun olmaması, malzeme ve materyal eksikliği, çocuğun ilgi ve merak duymaması, sınıf mevcudu fazlalığı, sınıf fiziki şartlarının yetersizliği, zaman, çocukların gelişim düzeyinden

kaynaklı sorunlarla karşılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan gözlemler sonucunda da sınıflarda benzer sorunlarla karşılaştığı gözlenmiştir. Bu sorunlar, çocukların fen etkinliklerine karşı ilgi ve merak duygularını azaltabilir, fen okuryazarlıklarını olumsuz etkileyebilir, bilimsel süreç, araştırma sorgulama gibi becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca öğrencilerin fen konularını derinlemesine öğrenmelerini de olumsuz etkileyebilir. Karamustafaoğlu ve Kandaz (2006) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin şikayet ettikleri sorunların başında, etkinlikleri rahatlıkla yapabilecekleri laboratuvarların olmaması, sınıf mevcudunun fazla olduğu, sınıflarda hakimiyetin zorlaşması, fen kavramlarının çocukların seviyesine uygun olmaması, fiziki ortam, malzeme ve materyallerin yetersiz olması, öğretmenlerin kavram haritalama, analogi, proje çalışmaları ile ilgili gerekli bilgiye sahip olmamaları ve programda bulunan fen kavramlarını çocukların gelişim düzeylerine uygun bulmadığı sonucuna ulaştıklarını ifade etmektedirler. Bu araştırmanın bazı sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları örtüşmektedir.

Erken çocukluk dönemi fen eğitimi uygulamalarının etkili ve verimli olabilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi, çeşitli kaynaklardan malzeme ve materyal desteği sağlanması, uygulamalı seminer eğitimleri verilmesi, çocukların yaş, gelişim ve ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler düzenlenmesi, bütünleştirilmiş etkinlikler planlanması, çocukların aktif katılımı sağlanması, veli öğretmen işbirliği yapılması ve etkinliklerin planlanıp uygulanmasında günlük yaşamla ilişkilendirilmesi önerilerinde bulunulmuştur. Bu önerilerin gerçekleşmesi durumunda fen eğitiminde yaşanan sıkıntılar çözüme kavuşacak, etkili ve verimli fen etkinlikleri uygulanacaktır denebilir. Araştırma kapsamında yapılan gözlemlerde, öğretmenler tarafından karşılaşılan sorunlarda öğrenci merkezli etkinlikler düzenlenerek sorunlara çözümler geliştirilmeye çalışıldığı gözlenmiştir. Usta ve Ültay (2017) öğretmenlerin materyal ve malzeme konusunda eksik kalmasından dolayı üniversitelerle veya diğer kamu kuruluşlarıyla işbirliği yapılmasını önermiştir. Ayrıca araştırmacılar öğretmenlerin fen eğitimine daha az zaman ayırmalarından dolayı bu konudaki eksiklerinin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve bu eksikliğin giderilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Ayvacı vd., 2002; Doğan & Simsar, 2018; Usta & Ültay, 2017).

Öneriler

Erken çocukluk dönemine ilişkin fen eğitimine yönelik öğretmen görüşlerini ve uygulamalarının incelenmesi göz önüne alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Gözlem ve görüşme neticesinde öğretmenlerin fen eğitimi konusunda güncel ve yeterli bilgi birikimine sahip olmadığı görülmüştür. Bunun sonucunda öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve seminer çalışmalarının, ihtiyaç duyulan konularda öğretmenlerin belirlediği sürede ve sıklıkta uygulamalı olarak planlanması önerilmektedir.
2. Öğretmenlerin planlayıp ve uyguladıkları fen etkinliklerinin çocukların hazır bulunuşluklarına göre olmadığı görülmüş bu yüzden çocukların fen etkinlik uygulamalarına yönelik cesaretlenmelerine, keşifler ve deneyler yapabilmelerine imkan veren eğitim ortamları hazırlanabilir, etkinlikler yaş ve gelişim düzeyine uygun bir şekilde planlanabilir.
3. Araştırma sonucunda öğretmenlerin fen bilim merkezlerini etkili bir şekilde kullanmadıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin fen bilim merkezlerini etkili bir şekilde kullanmaları için gerekli malzemelerin sağlanması ve öğretmenlere bu konuda eğitim verilmesi önerilmektedir.
4. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi eksiklerinin olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde fen eğitiminde öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri uyguladıkları görülmüştür. Öğretmenlere bu konularda üniversitelerde görev yapan öğretim üyeleri tarafından eğitim verilerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlanabilir.

Araştırmanın Sınırlılığı

1. Araştırma da gözlem yapılan sınıflardan üç tanesi gerekli izinler verilmediği için bir kez gözlenmeye sınırlı kalmıştır.

Kaynakça

- Akcanca, N., Gürler, S. A., & Alkan, H. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Caucasian Journal of Science*, 4(1), 1-19.
- Aktaş Arnas, Y., Aslan, D., & Günay Bilaloğlu, R. (2014). *Okul öncesi dönemde fen eğitimi* (4. baskı). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Akyol, N., & Birinci Konur, K. (2018). Okul öncesi dönemde fen eğitiminin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 547-557.
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-25.
- Andaç, D. (2003). Fen eğitiminde güncel yaklaşımlar. *Çoluk Çocuk*, 22, 24- 25.
- Aydede, M., & Matyar, F. (2009). Aktif öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 137-152.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bartan, M., & Başal H. A. (2018). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin bilimsel süreç becerilerine ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1938-1959.
- Berg, L.B., & Howard, L. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. H. Aydın). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bilaloğlu, R.G., Aslan, D., & Arnas, Y. A. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 88-104.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Campbell, C., & Jobling W. (2012). *Science in early childhood*. Usa: Cambridge University Press.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. (20th ed.) New Jersey: Pearson.
- Cresswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. London: SAGE.
- Conezio, K. & French, L. (2002). Science in the preschool classroom: capitalizing on children's fascination with the everyday world to foster language and literacy development. *Young Children*, 57(5), 12-18.

- Davies, D., & Howe, A. (2003). *Teaching science and design and technology in the early years*. London: David Fulton Publishers.
- Demir, S., & Şahin, F. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının 5e yöntemini kullanarak deney yapma ile ilgili görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 35, 385-397.
- Demiriz, S., & Ulutaş, İ. (2001). Okulöncesi eğitim kurumlarındaki fen ve doğa etkinlikleri ile ilgili uygulamaların belirlenmesi. *IV.Fen Bilimleri Eğitimi kongresi*, 86-91.
- Elmas, H., & Kanmaz, A. (2015). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 35-45.
- Erdoğan, N. I., Aydoğan, S., Kendüzler, S. E., Dülger, E., Aydın, A., & Dinler, H. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları değerlendirmedeki yeterlilik düzeyleri ve kullandıkları araçlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 1-19.
- Erkuş, A. (2021). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Eshach, H., & Fried, M.N. (2005). Should science be taught in early childhood. *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315-336.
- Faulkner-Schneider, L.A. (2005). *Child care teachers' attitudes, beliefs, and knowledge regarding science and their impact on early childhood learning opportunities*. Unpublished master's thesis. Bachelor of Science University of Oklahoma, Norman, Oklahoma.
- Karaman Eflatun, H., & Kuloğlu A. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ile fen ve doğa etkinliklerine yönelik görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2078-2095.
- Okur, E., & Okur Akçay, N. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüş ve yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(2), 98-115.
- Özbek, S. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Paker, T. (2020). Durum çalışması. Seggie, F.N. & Bayyurt, Y. (Ed.). *Nitel araştırmalarda yöntem teknik analiz ve yaklaşımlar* (ss. 124-139) (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. Ş. Çınkır & N. Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Samarapungavan, A., Patrick, H., & Mantzicopoulos, P. (2011). *What kindergarten students learn in inquiry-based science classrooms*. *Cognition and Instruction*, 29(4), 416-470.
- Sari, S. A., & Ulya, A. (2017). The Development Of Pop-Up Book On The Role Of Buffer In The Living Body. *European Journal Of Social Science Education and Research*, 4(4), 213-221.

- Simsar, A., & Doğan, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi süreçleri üzerine görüşlerinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 19-32.
- Şahin, E. (2005). *Okulöncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşkın, Ö., & Şahin, B. (2008). “Çevre” kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 1-12.
- T.C Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (2013). Erişim Tarihi: 10 Haziran 2022 <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Turan, S. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri (1. Basım)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Wang, H. (2012). *A new era of science education: science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) integration*. Unpublished doctoral dissertation. University Of Minnesota, USA.
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research design and methods*. London: Sage.

Extended Abstract

Purpose

With science education in the pre-school period, children are given skills such as making observations, researching and examining, and making inferences. In this way, children become curious, sensitive, creative individuals who are aware of the events and situations around them (Aktaş Arnas, 2002). Students may experience difficulties in transferring the information that is trying to be transferred to real life, as they do not contribute to the cognitive development of the students with the science applications where the students are passive and the teacher transfers information in one direction only (Bilaloğlu, 2014). For this reason, it can be stated that student-centered methods, techniques and models should be applied in early childhood that will allow children to learn by doing and discovering. With science education in early childhood, it is tried to provide students with scientific process skills from an early age (Bartan, & Başal, 2018). The first researcher works as a preschool teacher. In the environment in which the researcher works, the teachers do not have sufficient knowledge about science education activities, the methods and techniques chosen are limited, the materials and materials are not used properly, whether science centers are actively used in the activities they do in the classrooms, appropriate measurement and evaluation tools during the science activity application. has been selected or not. In this case, it was considered as a problem and it was decided to conduct this research. It is hoped that the results of this research will provide feedback to teachers working in pre-school institutions, related institutions and faculty members working in pre-school education. It will inform the teachers about which activities and measurement and evaluation tools are applied in science education and what are the deficiencies in the arrangement of science centers. The problems and solution proposals stated by the teachers will be a feedback to the relevant institutions. It is hoped that relevant institutions will take these results into account in order to provide effective and efficient science education in early childhood. Instructors working in pre-school education can also benefit from our research results in the planning of science education courses. In this way, they can train teacher candidates who can plan and implement science education in a qualified way. The purpose of this research is to examine in-depth by observing teachers' views and practices on science education in early childhood.

Method

Qualitative research method and case study design from qualitative research designs were used in the research. Case studies are original studies that examine a person, event or institution in depth and longitudinally (Paker, 2020: 124). Creswell (2007), on the other hand, defines case study as a qualitative study in which detailed and in-depth information is collected through multiple data sources about real life, a current, limited situation or multiple limited situations in a certain time. The situation examined in this study is science education, whose boundaries have been determined. In the case study, the situation to be investigated is revealed in depth by asking questions such as how and why (Yin, 2009). As seen in the sub-problems of this research, different questions were asked in order to reveal the situation, whose boundaries were drawn, in depth. Observation and interview were used as data collection tools. The participants of the research consist of 10 preschool teachers and 5 preschool education classes working in kindergartens and kindergartens in the Central Anatolia region. Content analysis was used in the analysis of the data. In order to ensure the internal validity of the study, expert opinions were consulted before the application was made for the interview form prepared by the researcher to be used in the study. Data diversity was used to increase credibility and internal validity (Turan, 2019: 175). In addition to interviewing 10 preschoolers, observations were made by the researcher during the implementation of science activities of 5 educators and the data obtained were recorded in the Observation Form. In order to ensure external validity; The research design, participants of the study, data collection tools, data collection, analysis and how the findings were organized are described in detail. For transferability, the participants of the study consist of suitable individuals who will benefit from the purpose and importance of the study. Information about the individuals is given in Table 1. Direct quotations of the participants are included in order to ensure confirmability. Limiting the number of participants to 10 and the number of observations to 5 can be shown as a limiting factor for external validity. For the validity and reliability of the observation results, the observed S4 and S5 classes were observed 3 times at one-week intervals. S1, S2 and S3 classes were provided with the opportunity to observe once.

Conclusion and Discussion

According to the results of the research, it was determined that science education in early childhood is necessary and important, that teachers focus on the situations that children may encounter in their daily lives, that the methods and techniques used are teacher-centered methods and techniques, that teachers mostly benefit from materials found in nature in science activities. It was determined that the teachers did not have sufficient knowledge on this subject that they benefited from the experimental observation form and oral tools as measurement and evaluation tools. According to the results of the interviews with the teachers, they stated that they changed the activities in the science center once a week, but according to the observation result, it was seen that there was no science center in the classrooms. According to the results of the research, it was seen that the main problems experienced in science activity applications were the lack of materials and materials and the lack of readiness of the children. It has been observed that in order for early childhood science education practices to be effective and efficient, teachers have suggested in-service training, providing material and material support from various sources, and giving practical seminar training. The results of the research conducted by Barbaroğlu and Okur (2018), Dağlı and Dağlıoğlu (2021), and Aral and Sağlam (2015) coincide with the results of this research.

ETİK BEYAN: "*Erken Çocukluk Döneminde Fen Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin ve Uygulamalarının İncelenmesi*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 26.04.2022 tarih ve E-87432956-050.99-257795 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

OKUL KÜLTÜRÜNÜN MESLEKİ KİMLİK VE UZAKTAN EĞİTİM BAĞLAMINDA YORDANMASI: COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE ÖĞRETMEN ALGILARI¹

PREDICTING SCHOOL CULTURE IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL IDENTITY AND DISTANCE EDUCATION: TEACHER PERCEPTIONS IN THE COVID-19 PANDEMIC PROCESS

Mustafa KARAGÖL²

Seyithan DEMİRDAĞ³

Başvuru Tarihi: 23.07.2022 Yayına Kabul Tarihi:22.03.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1147740

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu araştırma, COVID-19 pandemisi döneminde görev alan öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitime yönelik tutumları ve okul kültürleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ili ve ilçelerinde görev yapmakta olan anasınıfı, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden seçkisiz olmayan (non-random) yöntemlerden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 504 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler üç farklı ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesinde korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin, mesleki kimlik algıları “sıklıkla”, uzaktan eğitime karşı tutumları “katılmıyorum”, okul kültürü algıları “çoğunlukla” düzeyindedir. Bununla birlikte uzaktan eğitim ve mesleki kimlik algıları ile uzaktan eğitim ve okul kültürü arasında anlamlı olmayan bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak okul kültürü ile mesleki kimlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının okul kültürü algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen kimliği, uzaktan eğitim, COVID-19, okul kültürü

Abstract: The purpose of this research is to examine the relationship between perceptions of professional identity, attitudes towards distance education and school cultures according to teacher perceptions during the COVID-19 pandemic period. In this quantitative study, the relational model was used. The universe of the study consists of kindergarten, primary, secondary and high school teachers working in Zonguldak province and its districts in the 2021-2022 academic year. In this study, in which 504 teachers participated as participants, the teachers were determined by convenient sampling approach from non-random methods. Data were collected using three different measurement tools. Correlation analysis and multiple regression analysis were used to analyze the data. The findings show that teachers often perceive their professional identity at the level of “I disagree” with distance education, and the school culture at the level of “mostly”. However, it has been determined that there is a non-significant relationship between distance education and professional identity perceptions and distance education and school culture. However, it is determined that there is a positive and significant relationship between school culture and professional identity perceptions. At the same time, it has been determined that teachers' distance education attitudes have a significant effect on their perceptions of school culture.

Keywords: Teachers' professional identity, distance learning, COVID-19, school culture

¹ Bu çalışma birinci yazarın “COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumları ile okul kültürü arasındaki ilişki” isimli yüksek lisans tez çalışmasından türetilmiştir.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe Öğretmeni, e-mail: krglmstf@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7896-000X.

³ Doç. Dr. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-mail: seyithandemirdag@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4083-2704.

Giriş

Meslekleri ile ilgili olumlu tutumlar içinde olan öğretmenlerin meslekleriyle olan olumlu bağları benliklerini, okul ve akademik yaşantılarını, sosyal çevrelerini de olumlu yönde etkilemektedir. Tutumlar, algılar değiştirilemez olgular olmadıkları için şartlara, ortamlara ve zamana bağlı olarak tabii bir şekilde değişiklik gösterebilmektedir. İnsanlığın başına gelen doğal afetler, salgınlar, psikolojik veya ekonomik bireylerin çeşitli unsurlara dair tutumlarını değiştirebilir.

İki yılı aşkın süredir dünyanın boğuştuğu COVID-19 pandemisi bu durumların en güncelidir. 2019 yılının Aralık ayında Çin’de ortaya çıkan COVID-19 salgınının ölüm oranlarını artırması ve bulaş hızının yüksek şekilde seyretmesi sebebiyle World Health Organization (WHO) tarafından 2020 Mart ayında pandemi olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020). COVID-19 salgınının dünya genelinde 177 ülkeyi ve 1,5 milyardan fazla öğrenciyi etkilediği (UNESCO, 2020) ortaya çıktığı günden bugüne kadar toplamda 7 milyon 267 bin vaka ve 64 bin 909 ölüme neden olduğu bilinmektedir (Wordometers, 2021). Pandeminin etkileri 11 Mart 2020’de ülkemizde de hissedilmeye başlanmıştır. 12 Mart 2020 tarihi ile birlikte tüm seviyelerdeki sınıflarda yer alan etkinlikler uzaktan eğitim araçlarıyla yürütülmeye çalışılmıştır. Diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’nin de uzaktan eğitim yoluyla bu süreci atlattığı bilinmektedir. Uzaktan eğitim, eğitim kurumlarına bağlı olan öğretmen ve öğrencilerin ayrı mekânlarda, çift yönlü veya tek yönlü iletişim ile çağdaş medyalar vasıtasıyla birleştirildiği bireysel öğrenmelerdir (Göçmenler, 2014, s. 165). Ağır’a (2007, s. 4) göre uzaktan eğitim, zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın kesintisiz eğitim imkânı sağlaması sebebiyle gittikçe yaygınlaşan bir uygulamadır. Meydana gelen bu gelişmeler hem okul kültürünü hem de öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını etkilemektedir. Buna göre pandemi sürecinde uzaktan eğitim, okul kültürü ve eğitimcilerin mesleki kimlik algıları arasındaki ilişkinin irdelenmesi önem arz etmektedir.

Mesleki Kimlik

Kimlik, örgüt üzerine yapılan araştırmalarda önemli bir konudur. Özellikle soyut bir kavram olan örgüt kültürü ile yönetilmeye çalışılan bürokratik örgütlenmenin etkisini yitirdiği örgütlerde büyük önem kazanmıştır. Kimlik araştırmaları, çalışanların örgütlerine olan bağları ve işlerini ne kadar benimsedikleri konusunda önemli bilgiler içermektedir (Ruane, 2013, s. 24). “Sen kimsin?” sorusuna verilen cevap, bireyin kendini tanımlayış şekli ile birlikte toplumdaki etkileşimle birlikte

birey olma hissiyatı kimliği tanımlamaktadır (Bilgin & Oksal, 2018, s. 84-85). Buradan kimliğin hem sosyal hem de bireysel bir dayanağa oturtulduğu görülmektedir. Bir grup tarafından benimsenme, onaylanma ve aralarına alınma isteği sosyal kimlik ile açıklanırken; diğer bireylerle olan farklılaşma bireysel kimlik ile açıklanmaktadır (Şimşek, 2002, s. 31).

Meslek denilince akıllarda beliren ilk şeylerden biri maddi kazançtır. Kurallara bağlı olmak, para kazanmak gibi yönlerin öne çıktığı mesleğin kimlik noktasında işler daha farklı boyutlarda değerlendirilmektedir. Mesleki kimlik, kimlik kavramında olduğu gibi sosyolojik ve psikolojik yönlerden incelenmesi gereken bir kavramdır. Bireysel, bireyler arası ve sosyal boyutları içinde barındırmaktadır. Mesleki kimliğe giden yol hem karmaşık hem dinamik bir süreçtir (Başdal, 2021, s. 21).

Mesleki kimlik, bireyin mesleki hayattaki deneyimi, ilgileri, yetenekleri, inançları, motivasyonları, hedefleri ve değerlerine ilişkin algılarına dayanan profesyonel benlik kavramı olarak ele alınmaktadır (Skorikov ve Vondrareck, 2011, s. 694; Slay ve Smith, 2011, s. 86; Ibarra, 1999, s. 765-766). Bir başka ifadeyle mesleki kimlik, bireyin diğerlerinden farklı olan rolünü ve kendisini tanımlar. Kendi kimliğini tanımlarken “mesleki” olarak tanımlaması, kendisini aynı zamanda bir gruba, mesleğin normlarına ve mesleğe olan tanımlamalarını içermektedir (Kavrayıcı, 2019, s. 16). Kuzgun ve arkadaşlarına (1999, s. 14) göre, hobi etkinliklerini meslek etkinliklerinden ayıran en önemli unsur; etkinliğin bitiminde zevk ile doyuma ulaşılması, meslek etkinliği sonucunda ise belirli kazançlar sağlanmasıdır. Meslekleri sadece parasal karşılık ile sınırlandırmak doğru değildir. Bireyler meslekleri ile tanınma, statü ve başarı gibi ihtiyaçlarını da karşılamaktadır. Smitina’ya (2010, s. 1141) göre mesleki kimlik, kişinin işe bağlılığı, değer algıları ve inançlarını merkeze alarak mesleğe ve işe olan bağlılığını ortaya koymaya yardımcı olmaktadır.

Kıncal’a (2004, s. 25) göre öğretmenlik, toplumsal bir görevi yerine getirmekle yükümlü olan meslektir. Öğretmenler diğer meslek gruplarına nazaran daha karmaşık bir rolü üstlenmektedir. Hem çocuk hem yetişkin olmak, aile ile öğrenciler arasında köprüler kurmak gibi rolleri olan öğretmenler toplumun geleceğini şekillendiren bireylerdir. Öğretmenlik mesleği, toplumsal hayatın sürdürülmesi sürecinde yapılan iş paylaşımı sonucunda önemli bir görevi yerine getirmektedir. Dünya üzerinde egemenlik sürmek isteyen, gelişime ve yeniliğe aç olan ulusların en büyük isteği bu donanıma ve yetkinliğe sahip bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmanın tek yolu eğitimden geçmekte ve öğretmenler bu süreçte en kilit role sahiptir. Eğitimde kullanılan araç-

gereçler, öğretim metodları ve eğitim programları ne kadar iyi olursa olsun, öğrencilerin eğitimde başarıyı yakalayabilmesi yeterli donanım ve birikime sahip, kendini yeterli hisseden öğretmenler ile mümkündür (Akyol & Aslan, 2006, s. 52).

Yolcu ve Kınır (2021) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarını incelemişlerdir. Çalışmadaki sonuçlara göre mesleki kimlik algıları düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Soydaş (2020) öğretmenlerin mesleki kimlik algılarına ilişkin yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleğe yükledikleri anlamlar ile mesleki kimlik algılarının mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Köysüren (2016) çalışmasında eğitimdeki değişimleri araştırmıştır. Çalışmada bu değişimin mesleki kimlik yapıları ve duyguları bakımından bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ne şekilde etkilendiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda eğitimsel değişimlerin öğretmenlerin mesleki kimlik yapılarında ve duygularında olumsuz etkilere sebep olduğu belirlenmiştir. Farklı bir araştırmada Rozati (2017) İngilizce öğretmenlerinin kurumsal ve mesleki kimlikleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgulara göre öğretmenlerinin kurumsal kimlikleri ile öğretmen öz yeterlikleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki, mesleki kimlikleri ile öz yeterlikleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mesleki kimlik algısı ile ilgili olarak Zivkovic (2016), kişisel gelişimin öğretmen kimliğinin en belirgin yönü olduğu, öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile bireysel psikolojik özellikleri arasında bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Okul Kültürü

Pandemi sürecinden etkilenen diğer bir unsur ise okul kültürüdür. Buna göre kültürün ne anlama geldiğinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Hofstede (1980) kültürü iki farklı topluluğun üyelerini birbirinden farklı kılan, zihinsel olarak aklın yazılımı ya da programlanması şeklinde tanımlamıştır. Şen (2019) ise kültürü bir toplumun yaşam biçimi ve o toplumu oluşturan değerler olarak ifade etmiştir. Barney (1991) örgüt kültürü öğelerini inançlar, semboller, değerler ve varsayımlar olarak belirtmiştir. Bir örgüt olarak okullardaki kültürel unsurların da anlaşılması önemlidir. Okul kültürü, örgütün nasıl ilerlediğini ve yaşamını nasıl sürdürdüğünü gösterir. Bu kültür kendi içinde beklenti, tutum, değer, normlar ve davranış şekillerini göstererek doğru-yanlış, iyi-kötü gibi değer sistemleri oluşturur. Okulu paylaşan tüm unsurların ortaklaşa oluşturdukları ilkeler olarak söylenebilir (Ankaralıoğlu, 2020, s. 75). Ayık ve Ada'ya (2009, 430) göre okul kültürü, okulun paydaşlarının

okula ait ideolojiler, normlar, inançlar, saygıltılar, değerler ve efsaneleri benimsemesi ile birlikte okula ait yeni semboller ve örgütsel anlamlar ortaya çıkarılmasıdır.

Okul kültürü zamana bağlı olarak gelişen bir yapıdadır. Henüz bir geçmişe sahip olmayan, taze olarak nitelendirilecek okulların kültürlerinin henüz daha oluşmadığı söylenebilir. Okul çalışanlarının uzun süreli birlikteliği, okuldaki üyeler arasında etkileşimin ve iletişimin güçlü olması okul kültürünün oluşumunun en önemli etkenlerindendir (Demirdağ, 2016, s. 51; Taner, 2008, s. 26). Aynı zamanda örgüt içindeki iş birliğinin ve karşılıklı iletişimin örgüt üyelerinin mesleki kimlik gelişimine katkı sağladığı söylenebilir (Trede vd., 2012, s. 378). Mesleki kimlik algılarındaki gelişimin örgüt içindeki işe karşı ilgi ve çalışma ortamına sağlayacağı katkının artması beklenirken (Smitina, 2010, s. 1140) mesleki kimlik algısına sahipliğin düşük gerçekleştiği durumda iş organizasyonundaki birtakım planlamaların yürütülmesi ve takip edilmesi zorlaşacaktır (Klotz vd., 2014, s. 8-9). Cevar (2021) çalışmasında öğretmenlerin okul kültürü algılarını incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin okul kültürü algıları ile kolektif yeterlik algıları arasında olumlu yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul kültürü algılarını araştıran Berk (2020), meslek lisesinde görev yapan eğitimcilerin bu anlamdaki düzeylerini yüksek olarak bulmuştur. Benzer şekilde Aytek (2020) de öğretmenlerin okul kültürü algılarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Nijerya'daki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgüt kültürü düzeyini inceleyen Omenyi ve Emengini (2020) öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının olumlu yönde olduğunu bulmuşlardır. Gluşac ve arkadaşları (2015) ise okul kültürünün öğretim ve öğrenme süreci üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışma sonucunda okul kültürünün öğretim ve öğrenme süreci üzerinde güçlü ve olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın Önemi

Son dönemde dünyayı olumsuz anlamda etkileyen COVID-19 salgını ile birlikte tüm alışkanlıklar değişmiş, insan sağlığının korunması için gerekli tedbirler her alanda alınmıştır. Tedbirlerin yoğun olarak alındığı alanlardan biri de eğitim olmuştur. Dünya ülkelerinin büyük çoğunluğu COVID-19 pandemisinin hasarlarını en aza indirebilmek için yüz yüze eğitime ara verip zorunlu olarak uzaktan eğitime geçiş yapmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde okul kültürü (González-Nieto vd., 2021; Mujiati vd., 2019; Britton, 2018), uzaktan eğitime ilişkin tutum (Atilas vd., 2021; Tran, 2021; Seabra vd., 2021; Talidong, 2020; Akman, 2021; Lahiri, 2021; Timurkan, 2021) ve mesleki kimlik algılarına (Hapsari ve Budiraharjoi 2019; Bogrek, 2019; Zivkovic, 2016; Wang ve Du, 2016; Rozati, 2017; Yolcu ve Kınır, 2021; Yıldız, 2020) yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak pandemi sürecinde bu üç değişkeni konu alan ve bunların birbiri ile olan ilişkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, okul kültürünün öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve uzaktan eğitime ilişkin tutumları bağlamında yordanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda okuldaki kurumsal kültürün ve uzaktan eğitim sürecinin, öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve eğitim-öğretim faaliyetlerini başarılı bir şekilde yürütmesinde ne kadar etkili olabileceğinin tespit edilerek uygulayıcılara ve alanyazına katkı sunulması hedeflenmektedir. Çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma soruları sorulmuştur:

- 1) Öğretmenlerin öğretmenlik mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitime yönelik tutumları ve okul kültürü algıları hangi düzeydedir?
- 2) Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlik mesleki kimlik ve uzaktan eğitim ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 3) Öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumları okul kültürü algılarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu nicel çalışmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İlişki tarama yaklaşımlarında iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2011). Buna göre bu çalışmada öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve uzaktan eğitim tutumları ile okul kültürü arasındaki ilişki incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ili Merkez, Ereğli, Alaplı, Çaycuma ve Kozlu ilçelerindeki resmi ilköğretim, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleminde 504 öğretmen bulunmaktadır. Çalışmanın

örnekleme seçkisiz olmayan (non-random) örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygun örnekleme, örneklemin zaman ve işgücü bağlamında kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir olması gibi özellikleri içermektedir (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019). Çalışmadaki katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

Özellikler		1	2	3	4	5	Toplam
Cinsiyet	n	Kadın 309	Erkek 195				504
	%	61,3	38,7				100
Okul Türü	n	Kamu 491	Özel 13				504
	%	97,4	2,6				100
Yaş	n	20- 25 7	26- 30 61	31- 35 85	36- 40 140	41 ve üstü 211	504
	%	1,4	12,1	16,9	27,8	41,9	100
Mesleki Kıdem	n	1-5 yıl 46	6-10 yıl 109	11-15 yıl 97	16-20 yıl 110	21 yıl ve üstü 142	504
	%	9,1	21,6	19,2	21,8	28,2	100
Okul Kademesi	n	Okul Öncesi 41	İlkokul 143	Ortaokul 216	Lise 104		504
	%	8,1	28,4	42,9	20,6		100

Tablo 1’de yer alan değerler incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin 309’unun (%61,3) kadın, 195’inin (%38,7) erkek olduğu görülmektedir. Ek olarak, mesleki kıdem incelendiğinde çalışmaya katılan 142 (%28,2) öğretmenin 21 yıl ve üstü, 110 (%21,8) öğretmenin 16-20 yıl, 97 (%19,2) öğretmenin 11-15 yıl, 109 (%21,6) öğretmenin 6-10 yıl ve 46 (%9,1) öğretmenin 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmadaki verilerin toplanması amacıyla “Mesleki Kimlik Algıları Ölçeği”, “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Okul Kültürü Ölçeği” olmak üzere üç ölçek kullanılmıştır.

Mesleki Kimlik Algıları Ölçeği (MKAÖ); Yıldız (2020) tarafından geliştirilmiştir. Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı (1, 2, 3), Mesleki Rol Algısı (4, 5, 6), Mesleki Statü-Saygınlık Algısı (7, 8, 9), Mesleki Günü Algısı (10, 11, 12, 13) ve Deneyimsel Pedagoji Algısı (14, 15, 16, 17)

olmak üzere beş alt boyuttan ve toplamda 17 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Faktör Analizi için uygun olup olmadığına KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) ve Bartlett Testi sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir. KMO (0,756), Bartlett (1499,215) sonuçlarıyla birlikte verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçek “Hiçbir Zaman (1)”, “Nadiren (2)”, “Bazen (3)”, “Sıklıkla (4)” ve “Her Zaman (5)” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda Eğitim ve Öğretimsel Etkileşim Cronbach’s Alpha (α) katsayısı değeri 0,70; Mesleki Rol Cronbach’s Alpha (α) katsayısı değeri 0,79; Mesleki Statü/Saygınlık Cronbach’s Alpha (α) katsayısı değeri 0,79; Mesleki Günü Cronbach’s Alpha (α) katsayısı değeri 0,78; Deneysel Pedagoji Cronbach’s Alpha (α) katsayısı değeri 0,75 olarak hesaplanmıştır.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (UEYTÖ); Ağır ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilmiştir. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları (11, 12, 13, 14, 15, 17, 19) ve Uzaktan Eğitimin Avantajları (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 18, 20, 21) olmak üzere iki alt boyut ve toplamda 21 maddeden oluşan 5’li likert tipinde olan ölçek; “Kesinlikle Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Kesinlikle Katılıyorum (5)” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek aynı zamanda ters maddeler (11, 12, 13, 14, 15, 17, 19) içermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan 105 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin genel güvenirliliği Cronbach’s Alpha (α) katsayısı değeri 0,83 olarak sonuçlanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında ise Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları Cronbach’s Alpha (α) katsayısı değeri 0,80; Uzaktan Eğitimin Avantajları Cronbach’s Alpha (α) katsayısı değeri 0,89 olarak hesaplanmıştır.

Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ); Terzi (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları sırasıyla; Destek Kültürü (7, 10, 11, 16, 18, 24, 26, 27 maddeler), Başarı Kültürü (9, 17, 21, 22, 25, 28 maddeler), Bürokratik Kültür (8, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 23, 29 maddeler) ve Görev Kültürü (1, 2, 3, 4, 5, 6 maddeler) şeklinde dört alt boyuttan oluşmakta ve ölçekte toplamda 29 madde bulunmaktadır. Ölçek; “Hiçbir Zaman (1)”, “Nadiren (2)”, “Bazen (3)”, “Çoğunlukla (4)” ve “Her Zaman (5)” olarak 5’li likert tipindedir. Ölçeğin güvenirlik analizi ile birlikte ölçeğin genel güvenirliliği Cronbach’s Alpha (α) katsayısı değeri 0,84 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlarının güvenirlik analizi; Destek Kültürü Cronbach’s Alpha (α) katsayısı değeri 0,88, Başarı kültürü

Cronbach's Alpha (α) katsayısı değeri 0,82, Bürokratik Kültür Cronbach's Alpha (α) katsayısı değeri 0,76, Görev Kültürü Cronbach's Alpha (α) katsayısı değeri 0,74 şeklinde sonuçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmadaki veriler SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, yüzde gibi betimsel istatistiksel metotlar kullanılmıştır. Çalışmadaki veriler normal bir dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır. Mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitime yönelik tutumlar ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyonu uygulanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ile uzaktan eğitime karşı tutumlarının okul kültürünü yordama gücünü tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizine başvurulmuştur.

Bulgular

Çalışmanın birinci alt probleminde öğretmen algılarına göre öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitime yönelik tutumları ve okul kültürü algılarının hangi düzeyde olduğu sorulmuştur. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N = 504)

Grup	Değişkenler	Min	Max	\bar{x}	ss
Mesleki Kimlik	Eğitim ve Öğretimsel Etkileşim	1,00	5,00	4,14	0,63
	Mesleki Rol	1,00	5,00	4,58	0,45
	Mesleki Statü-Saygınlık	1,00	5,00	2,92	0,92
	Mesleki Günü	1,00	5,00	3,81	0,91
	Deneyimsel Pedagoji	1,00	5,00	4,5	0,52
	Mesleki Kimlik Toplam Puanı	1,00	5,00	4,01	0,44
Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitimin Avantajları	1,00	5,00	2,54	0,7
	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	1,00	5,00	2,13	0,68
	Uzaktan Eğitim Toplam Puanı	1,00	5,00	2,4	0,61
Okul Kültürü	Görev Kültürü	1,00	5,00	3,8	0,57
	Destek Kültürü	1,00	5,00	3,68	0,73
	Bürokratik Kültür	1,00	5,00	3,08	0,61
	Başarı Kültürü	1,00	5,00	3,72	0,71
	Okul Kültürü Toplam Puanı	1,00	5,00	3,52	0,43

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kimlik değişkenine yönelik genel puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{x} = 4,01$) olduğu görülmektedir. Bu değer “Sıklıkla” aralığına denk geldiği görülmektedir. Mesleki kimlik “Mesleki Rol” alt boyutunun en yüksek ortalamaya ($\bar{x} =$

4,58) sahip olduğu bulunmuştur. Bu değer “Her Zaman” aralığına denk gelmektedir. Mesleki kimlik değişkeninin “Mesleki Statü-Saygınlık” alt boyutunda ($\bar{x} = 2,92$) aritmetik ortalama ile mesleki kimlik değişkenindeki en düşük değer görülmektedir. Öğretmen algılarına göre mesleki rol alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kendilerini öğrencilerin hayatlarında olumlu değişiklikler yapmaya önem veren, öğrencilere profesyonel dönütler sağlamayı amaçlayan ve onların duygusal, ahlaki ve sosyal gelişimlerine önem veren bireyler olarak gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları doğrultusunda, uzaktan eğitim genel puanının aritmetik ortalamasının ($\bar{x} = 2,40$) olduğu görülmektedir. Bu değer “Katılmıyorum” aralığına denk gelmektedir. Değişkenin en düşük ortalamaya sahip alt boyutu “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları”nın aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 2,13$) olarak görülmektedir. Bu değer karşılığı “Katılmıyorum”dur. “Uzaktan Eğitimin Avantajları” alt boyutunun ($\bar{x} = 2,54$) aritmetik ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu değer “Katılmıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanmadığı, uzaktan eğitime ilişkin bilgilerinin az olduğu, uzaktan eğitimin büyük bir güce sahip olduğuna inanmadığı, uzaktan eğitimin nitelikli sonuçlar vermediği, uzaktan eğitimin yüz yüze göre daha az zevkli olduğu ve öğrencilerin durumlarının takibinin daha kolay olmadığı gibi tutumlara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Okul kültürü değişkeninin toplam puanı incelendiğinde, aritmetik ortalamasının ($\bar{x} = 3,52$) olduğu görülmektedir. Bu değer karşılığı “Çoğunlukla”dır. Alt boyutlardan biri olan “Bürokratik Kültür” okul kültürü değişkeninin en düşük ($\bar{x} = 3,08$) aritmetik ortalamaya sahip alt boyutudur. Bu değerler “Çoğunlukla” karşılığına denk gelmektedir. Değişkenin en yüksek düzeye sahip alt boyutu ($\bar{x} = 3,80$) aritmetik ortalama ile “Görev Kültürü” alt boyutudur. Bu değer “Çoğunlukla” karşılığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarısı için çalışma, teknolojiyi yakından takip etme, okullarının diğer okullardan daha iyi olması için çalışma ve programda kendi üzerine düşen işleri öncelikle yapmak için çaba gösterdiği söylenebilir.

Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusunda öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlik mesleki kimlik ve uzaktan eğitim ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Pearson Korelasyon Analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3

Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Grup	Mesleki Kimlik	Uzaktan Eğitim	Okul Kültürü
Mesleki Kimlik	1		
Uzaktan Eğitim	-0,05	1	
Okul Kültürü	,41*	-0,02	1

Not: * p<0.01

Korelasyon analizi sonucunda, mesleki kimlik ile uzaktan eğitim arasında ($r = -,05$; $p < 0,01$) negatif yönde anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu duruma göre, mesleki kimlik ve uzaktan eğitim değişkenleri arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu görülmektedir. Okul kültürü ve mesleki kimlik arasındaki ilişki incelendiğinde, korelasyon analizinin ($r = ,41$; $p < 0,01$) pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma göre, okul kültürü ve mesleki kimlik değişkenleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmektedir. Okul kültürü ile öğretmenin mesleki kimlik algılarının paralel ilerlediği söylenebilir. Güçlü okul kültürüne sahip okullardaki öğretmen kimlik algılarının daha olumlu yönde şekillenebilmektedir. Uzaktan eğitim ve okul kültürü arasındaki ilişki incelendiğinde, korelasyon analizinin ($r = -,02$; $p < 0,01$) negatif yönde anlamlı olmayan ilişki olduğu görülmektedir.

Çalışmanın son araştırma sorusunda öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve uzaktan eğitime karşı tutumları, okul kültürü algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı araştırılmıştır. Bu alt probleme yönelik bulguları elde etmek için bağımsız değişkenlerin (mesleki kimlik, uzaktan eğitim) bağımlı değişkenin (okul kültürü) yordayıcısı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon analizinden faydalanılmıştır. Analiz bulguları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	t	p
Sabit	1,91	0,17	-	10,77	0,00
Uzaktan Eğitim	0,41	0,04	0,41	10,18	0,00
Mesleki Kimlik	0,01	0,02	0,01	-0,15	0,88

Not. Bağımsız Değişken: Okul Kültürü; $F = 52,10$; $P = 0,000$; $R = ,415$; $R^2 = 0,17$.

Tablo 4'te elde edilen sonuçlara göre istatistiksel anlamda regresyon analizinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F = 52,10$; $P = 0,00$). Bu sonuçlardan hareketle uzaktan eğitime yönelik tutumun ve

mesleki kimlik algısının, öğretmenlerin okul kültürü algılarını %17 ($R^2= 0,17$) oranında açıklayabildiği görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde uzaktan eğitim algılarının ($\beta=,41$; $t=10,18$; $p<,05$) okul kültürünü anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bununla birlikte pandemiyle beraber yürütülen uzaktan eğitim sürecinin öğretmenler üzerindeki etkisinin okul kültürü üzerinde de etkisini hissettirdiği söylenilebilir. Mesleki kimlik algılarının ($\beta=-,00$; $t= -0,15$; $p>,05$) ise anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumları ve okul kültürü algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu bağlamda, ilk olarak katılımcıların bu üç değişkene ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırmanın bulguları sonucunda öğretmenlerin mesleki kimlik algılarını “sıklıkla” şeklinde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Karalı (2018), Ulubey vd. (2018), Soydaş (2020), Başdal (2021) ve Uçar (2020) yapmış oldukları çalışma ile mesleki kimlik algılarına ilişkin benzer bulgulara ulaşmışlardır. Girgin ve Şahin’e (2019, s. 388) göre öğretmenin mesleki kimliği, sadece kişilik ve psikolojik yönleri ile değil aynı zamanda toplumsal ve sosyolojik taraflarıyla düşünülmektedir. Öğretmenin entelektüel olarak tanındığını ve kutsal bir meslek olarak görüldüğünün düşünülmesi mesleğin toplumsal yönünü göstermektedir. Ulutaş’ın (2017) belirttiği gibi Türkiye’de toplum tarafından öğretmenliğin saygın ve güvenilir meslekler arasında en üst sıralarda yer alması bu sonuçları desteklemektedir. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin öz değerlendirme yapabilme, profesyonel dönütler verebilme, öğrencilerin geleceklerinde olumlu değişiklikler yapma, hatalardan ders çıkarma, gelecek nesilleri yetiştirme duygusu gibi özellikleri yoğunlukla hissettiği söylenebilir. Kavrayıcı (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma bu çalışma sonucunu destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının gelecekte nesilleri yetiştirme duygusu, öğretmekten zevk alma gibi duygularının öğretmenlerin mesleki kimlik gelişimi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Çalışmada ayrıca katılımcıların uzaktan eğitim tutumlarının katılmıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlere göre uzaktan eğitim sürecinin anti-sosyal olduğu, ilgilerini çekmediği, eğitimin ortamının kontrolünde eksik kalındığı gibi birçok sınırlılığa sahip olduğu şeklinde tutumlar içinde olduğu söylenebilir. Demir (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu ile uzaktan eğitim ölçeği genelinde

“katılmıyorum” şeklinde bu çalışmaya benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Fakat bu çalışmadan farklı olarak bazı çalışmalarda (Koca, 2021; Kütükcü, 2020; Ülkü, 2018; Yavuz, 2016; Yumbul, 2021) uzaktan eğitime dair tutumlar orta düzeyde gerçekleşmiştir. Uzaktan eğitim getirdiği avantajların yanında birçok sınırlılıkla beraber gelmektedir. İletişimin sınırlanması, uygulamaya dönük engeller, altyapı ve iletişim eksikliği ile fırsat eşitliğini sağlayamama, maliyetinin yüksek olması ve disiplin problemleri olarak sıralanabilir (Sayan, 2020, s. 103). Çalışmalara baktığımızda, uzaktan eğitim sürecinin öğretmenler tarafından tam olarak benimsenmediği, yüz yüze eğitime göre daha verimsiz olarak görüldüğü ve fırsat eşitliğini tam olarak sağlayamadığı gibi düşüncelerin daha hakim olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendiren birçok araştırmada genel olarak uzaktan eğitimin fırsat eşitliğini ve öğrencilerin derse katılımını sağlayamadığı, belirsizlik içerdiği, altyapı sorunlarının tam olarak çözülemediği gibi olumsuzluklar belirtilmiştir (Metin vd., 2021; Demir ve Özdaş, 2020; Kilit ve Güner, 2021; Daşdemir ve Cengiz, 2022; Özdoğan ve Berkant; 2020)

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğretmenlerin, okul kültürü genel algılarının çoğunlukla düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Dursun (2019), Yüzer (2019), Ankaralıoğlu (2020), Demir (2019) ve Yalçın (2020) çalışmalarında benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenler okulların başarı, destek ve görev kültürü bağlamında yeterli düzeyde olduğunu belirterek bir okul kültürünün tesis edildiğini ifade ettikleri söylenebilir. Öğretmenler ile yöneticiler arasındaki iletişimin sağlıklı olması okuldaki tüm paydaşları yakından ilgilendirmektedir. Yönetici-öğretmen uyumunun yüksek olmasının ilk şartı sağlıklı ve kaliteli bir iletişimin olmasıdır (Bayar ve Zengin, 2021, s. 264).

Çalışmanın ikinci araştırma sorusunda öğretmen algılarına göre mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitim tutumları ve okul kültürü algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada okul kültürü ve mesleki kimlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Güçlü okul kültürlerinin okulun değerlerine bağlılık sağlama, çalışanların okul amaçları için çalışmasını sağlama ve öğrenciyi akademik olarak dönütlerle motive etme gibi özelliklerinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Karsantık (2019) ve Kılınç (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar bu çalışmayı destekler nitelikte sonuçlar içermektedir. Bu bulgulardan hareketle mesleki kimlik ile okul kültürü arasındaki ilişkinin birbirine bağlı olduğu söylenebilir. Mesleki anlamda

kendini iyi hissedenden öğretmenlerin diğerlerine göre güçlü sayılabilecek bir okul kültüründen etkilendikleri ve bu durumun mesleki algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Çalışmanın son araştırma probleminde öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının okul kültürü algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için gerekli analizler yapılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının okul kültürünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik gelişen öğretmen tutumlarının okul kültürü üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu belirtilebilir. Önceki çalışmalar incelendiğinde böyle bir etkiyi gösteren herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Ancak uzaktan eğitimin okul kültürünü dolaylı olarak etkileyen farklı değişkenlerle ilişkisini ortaya koyan çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Buna göre uzaktan eğitimin öğrenci başarısını (Ünal, 2017) ve öğretmenlerin profesyonel davranışlarını (Cansoy & Parlar, 2017) yordadığını gösteren çalışmalar mevcuttur.

Araştırmada öğretmenlerin COVID-19 döneminde uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının katılmıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu konuda öğretmenlerin algılarının daha yüksek düzeyde olması sağlanabilir. Öncelikle bunun sağlanması için uzaktan eğitime uygun gerekli altyapının sağlanması gereklidir. Fırsat eşitliği noktasında uzaktan eğitimin eksik kaldığı, kimi öğrenciler bu imkânlarla tam erişebiliyorken kimi öğrenciler bu imkânlarla tam anlamıyla erişememektedir. Uzaktan eğitim sürecindeki öğretmenlerle yapılan çalışmalara bakıldığında karşılaşılan olumsuzluklardan en önemlisinin uzaktan eğitimin fırsat eşitliğini sağlamadığının belirtilmesidir (Han vd., 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020; Çilek vd., 2021). Uzaktan eğitimle yapılan ders saatlerinin yüz yüze eğitim ile yapılan ders saatleri gibi düşünülmemesi, çağın yeni gerekliliklerine uygun elektronik öğretim programlarının oluşturulması gerekmektedir. Bunların sağlanması öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarında daha yüksek algılara sahip olmasını sağlayabilir. Araştırmada öğretmenlerin okul kültürü algılarının çoğunlukla düzeyinde olduğu görülmüştür. Okul kültürüne yönelik öğretmen algıları daha yüksek düzeyde sağlanabilir. Bunun için okul örgütlerinde demokratik yönetim tarzının daha çok güçlendirilmesi gerekmektedir.

Çalışmada mesleki kimlik ve uzaktan eğitim arasında negatif yönde zayıf; okul kültürü ve mesleki kimlik pozitif yönde orta; uzaktan eğitim ve okul kültürü arasında negatif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının olumlu yönde arttığı okullarda okul kültürünün de olumlu yönde etkileneceği yorumunda bulunulabilir.

Bu nedenle öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini iyi hissetmelerini sağlayacak fiziksel ortam sağlama ve öğretmenlerin birbiriyle olan iletişimini arttırıcı sosyal aktiviteler düzenleyerek öğretmenlerin kurum içi paylaşımlarını arttırma örgüt açısından büyük bir öneme sahiptir. Ek olarak, öğretmenlerin yeri geldiğinde ödüllendirilmesi ve onlara gerekli dönütlerin zamanında sağlanması demokratik bir örgüt ortamı için ideal yaklaşımlardandır.

Son olarak bu çalışmaya ilişkin şu öneriler verilebilir. Araştırmada öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki kimlikle ilgili algıları daha yüksek düzeyde geliştirilebilir. Mesleki statü-saygınlık (sosyoekonomik durumlar, entelektüellik ve mesleğin kutsallığı) alt boyutunda eksiklikler olduğu, kendini değersiz hisseden öğretmenlerin veli-öğrenci ve toplum karşısında daha değerli hissettirilmesi için adımlar atılabilir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilecekleri etkinlikler oluşturmalı ve öğretmenlerin bunlara katılmaları teşvik edilmelidir. Ayrıca sosyoekonomik anlamda gerekli düzenlemeler yaparak öğretmenlerin sanat ve kültür etkinliklerine katılımları daha da arttırılabilir. Özellikle politika yapıcıların eğitimcileri bu sonuçlar bağlamında destekleyerek uygun bir okul ortamı tesis etme noktasında gerekli girişimlerde bulunmaları büyük bir önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ağır, F., Gür, H., & Okçu, A. (2007). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirmeye yönelik geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Education Sciences*, 3(2), 128-139.
- Akman, A. (2021). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akyol, A. K., & Aslan, D. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 51-60.
- Ankaralıoğlu, S. (2020). *Farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmen algılarına göre yöneticilerin ruhsal liderlik stiline okul kültürüne etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Atilas, J. T., Almodóvar, M., Vargas, A. C., Dias, M. J., & León, I. (2021). International Responses to COVID-19: Challenges Faced by Early Childhood Professionals. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 66-78.
- Ayık, A., & Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Aykar, A. N., & Yurdakal, İ. H. (2021). Erken çocukluk öğretmenlerinin acil uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim Dergisi*, 3(2), 6-14.
- Aytek, M. E. (2020). *Öğretmenlerin işe ilişkin duyuşsal iyilik algıları ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Barney, J. 1991. Firm resources and sustained competitive advantage. *J. Management*, 17, 99-120.
- Başdal, M. (2021). *Öğretmen adaylarının mesleki kimlikleri, öğretmen özyeterlik inançları ve öğretim motivasyonları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Bayar, A., & Zengin, A. (2021). Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında meydana gelen iletişim problemlerinin eğitime yansması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(2), 263-278.
- Berk, N. (2020). *Öğretmen algılarına göre mesleki ve teknik liselerin okul kültürü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bilgin, A., & Oksal, A. (2018). Kültürel kimlik ve eğitim. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 82-90.
- Bogrek, M. F. (2017). *Determinants and outcomes of teachers' professional identity and organizational identification: A comparative analysis in charter and regular public schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ann Arbor: University of Arkansas at Little Rock.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Okul gelişiminin bir yordayıcısı olarak öğretmen profesyonelizmi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 269-289.
- Cevar, M. (2021). *Okul kültürü ve kolektif öğretmen yeterliği arasındaki ilişki (Zonguldak İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Çilek, A., Uçan, A., & Ermiş, M. (2021). Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 13(49), 308-323.
- Daşdemir, İ., & Cengiz, E. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin Türkiye'de salgın sürecinde yapılan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 327-351.

- Demir, G. (2019). *Okul yöneticilerinin değişimi uygulama yeterlilikleri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Demir, T. (2021). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Demirdağ, S. (2016). The relationship between faculty members school culture and burnout levels based on the perceptions of teacher candidates. *E-International Journal of Educational Research*, 7(3), 49-62.
- Dursun, İ. E. (2019). *Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının okul kültürü oluşturmadaki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabaattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Elitaş, T. (2017). *Uzaktan eğitim lisans sürecinde yeni iletişim teknolojileri: atatürk üniversitesi uzaktan eğitim merkezi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Girgin, D., & Şahin, Ç. (2019). Sınıf öğretmenin mesleki kimlik ölçeğinin geliştirilmesi: Mesleki kimliğin oluşum/yapılandırma bağlamının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 384-403.
- Glušac, D., Tasic, I., Nikolic, M., & Gligorovic, B. (2015). A study of impact of school culture on the teaching and learning process in Serbia based on school Evaluation. *International Journal of Leadership in Education*, 12(2), 255-268.
- González-Nieto, N. A., García-Hernández, C., & Espinosa-Meneses, M. (2021). School culture and digital technologies: Educational practices at universities with in the context of the COVID-19 pandemic. *Future Internet*, 13(10), 1-22.
- Göçmenler, G. (2014). Uzaktan eğitim teknolojileri ve çağdaş yönelimler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 164-175.
- Han, F., Demirbilek, N., & Demirtaş, H. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin koronavirüs (Covid-19) salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 1168-1193.
- Hapsari, A. G. S., & Budiraharjo, M. (2019). English Teacher Identity in the Context of Zoning Policy Implementation. *Journal of Education Research and Evaluation*, 3(4), 258-265.
- Hofstede, G. (1980). Cultures and organizations. *International Studies of Management and Organization*, 10(4), 15-41.

- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791.
- Karalı, M. A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek öncesi öğretmen kimlik düzeyleri ile olası benlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Karsantık, İ. (2019). *Yükseköğretimde akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kavrayıcı, C. (2019). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kavrayıcı, C. (2020). Evaluation of the factors affecting teacher identity development of pre-service teachers: A mixed method study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 89, 93-110.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizmin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 105-118.
- Kıncal, Y. R. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (1.Baskı). Nobel Yayınları.
- Kırık, M. A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Kilit, B., & Güner, P. (2021). Matematik derslerinde web tabanlı uzaktan eğitime ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 85-102.
- Klotz, V. K., Billett, S., & Winther, E. (2014). Promoting workforce excellence: formation and relevance of vocational identity for vocational educational training. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6(6), 1-20.
- Koca, M. F. (2021). *Pandemi sürecinde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları: Osmaniye ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye.
- Köysüren, D. A. (2016). *Eğitimdeki değişimlerin bilişim öğretmenlerinin mesleki kimlik yapıları ve duyguları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuzgun, Y., Sevim, S. A., & Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 14-18.

- Kütükcü, G. (2020). *İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretim motivasyonları ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Lahiri, S., Sarkar, B., & Ghosh, R. (2021). *Teachers' attitudes towards emergency remote teaching: Challenges in Indian academe*. International Teaching Online Symposium.
- Metin, M., Gürbbey, S., & Çevik, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-89.
- Mujiati, M., Suriansyah, A., & Effendi, R. (2019). Effect of academic supervision and school culture on teacher's teaching quality in public islamic senior high school Banjarmasin. *Journal of K6 Education and Management*, 2(2), 126-132.
- Omenyi, A. S., & Emengini, B. (2020). Organizational culture as correlate of teachers' attitude to work in secondary schools in Anambra State. *Nnadiabube Journal of Education*, 5(1), 17-33.
- Özarslan, M., Kubat, B., & Bay, Ö. F. (2007). Uzaktan eğitim için entegre ofis dersinin web tabanlı içeriğinin geliştirilmesi ve üretilmesi. *Akademik Bilişim*, 31, 159-166.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özmen, H., and Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Rauf, P. A., Ali, S. K. S., Aluwi, A. & Noor, N. A. M. (2018). The effect of school culture on the management of professional development in secondary schools in Malaysia. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 41-52.
- Rozati, F. (2017). Relating EFL teachers' professional and institutional identity to their teaching efficacy. *Issues in Educational Research*, 27(4), 859-873.
- Ruane, S. G. (2013). *Coaching the self: Identity work (ing) and the self-employed professional*. Unpublished Dissertation, The University of Massachusetts, Isenberg School of Management, Massachusetts.
- Sayan, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 100-122.
- Seabra, F., Teixeira, A., Abelha, M., & Aires, L. (2021). Emergency remote teaching and learning in Portugal: Preschool to secondary school teachers' perceptions. *Educ. Sci.* 11, 349.
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2011). Occupational identity. In S.J. Schwartz et al. (eds.), *handbook of identity theory and research* (pp. 693-714). New York: NY Springer.
- Smitina, A. (2010). The link between vocational identity, study choice motivation and satisfaction with studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1140-1145.

- Slay, H. S., & Smith, D. A. (2011). Professional identity construction: Using narrative to understand the negotiation of professional and stigmatized cultural identities. *Human Relations*, 64(1), 85-107.
- Soydaş, M. (2020). *Öğretmenlerin mesleki kimlik ve mesleki gelişimine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şen, G. (2019). *Kültürel zeka ve kültürel adaptasyonun akademik performans üzerine etkisi: üniversitelerdeki yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, S. (2002). Günümüz kimlik sorunu ve bu sorunun yaşandığı temel çatışma eksenleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 29-39.
- Talidong, K. J. B. (2020). Implementation of emergency remote teaching (ert) among Philippine teachers in Xi'an, China. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 196-201.
- Taner, D. (2008). *Öğretmenlerin umutsuzluk düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442.
- Timurkan, A. İ. (2021). *Biyoloji eğitimi veren öğretmenlerin COVID-19 Pandemi sürecinde kullandıkları uzaktan eğitime yönelik görüş ve tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Trede, F. , Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384.
- Uçar, B. (2020). *Spor eğitimi alan öğrencilerin mesleki kimlik durumları, girişimcilik niyetleri ve kariyer planlama tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Uluçay, G. A. (2016). *Uzaktan eğitim yönetimi ve Türkiye'deki vakıf üniversitesi uygulamaları (İKÜ E-MBA Yüksek Lisans Program Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulutaş, P. (2017). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- UNESCO (2020). *UNESCO's education response to COVID-19*. Eylül 29, 2021 tarihinde <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> adresinden alındı.

- UNICEF (2021). *Class attendance: Absent 168 million children*. Eylül 29, 2021 tarihinde <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/unicef-diyor-ki-COVID-19-nedeniyle-d%C3%BCnya-genelinde-168-milyondan-fazla-%C3%A7ocu%C4%9Fun> adresinden alındı.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ünal, B. B. (2017). Web tabanlı uzaktan eğitimin fen bilimleri konularında öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 481-490.
- Wang, L., & Du, X. (2016). Chinese language teachers' beliefs about their roles in the danish context. *system*, 61, 1-11.
- Wordometers (2021). *Coronavirus cases: Turkey*. Ekim 3, 2021 tarihinde <https://www.worldometers.info/coronavirus/country/turkey/> adresinden alındı.
- World Health Organizations [WHO] (2020). *United action for better health*. Eylül 29, 2021 tarihinde <https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-COVID-19/novel-coronavirus-2019-ncov> adresinden alındı.
- Yadigar, G. (2010). *Uzaktan eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi (G.Ü. bilişim sistemleri uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programı örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın, G. (2020). *Özel okullarda yöneticilerin liyakat düzeyleri ile okul kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Yavuz, R. (2016). *Eğitim fakültesi 1.sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile ingilizce dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yıldız, V. (2020). *Öğretmenlerin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterliği arasındaki ilişkiler örüntüsünün incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yolcu, M. A., & Kınır, S. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 778-812.
- Yumbul, E. (2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Yüzer, B. (2019). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Zivkovic, P. (2016). The nexus between teacher professional identity and some socio-demographic and psychological variables. *European Scientific Journal*, 19-31.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The first stage of the acceptance of the individual by the society begins in the womb. Trying to protect the individual through various laws before he is born is the public approval of his identity. Our identity in this process, which starts with human identity can take on various roles throughout life, such as being a student at school, an engineer at work, and a teacher at school. Each individual asks to himself the question of "who am I?" from childhood until death. This questioning manifests itself in different forms according to the environment, culture and social relations of the individual.

As a matter of fact, the positive ties of teachers who have positive attitudes towards their professions affect their selves, school and academic life, and social environment in a positive way. Since attitudes and perceptions are not unchangeable phenomena, they can naturally change depending on conditions, environments and time. Natural disasters, epidemics, psychological or economic depressions that have befallen humanity can be the triggers of these changes. The COVID-19 pandemic, which the world has been grappling with for more than two years, is the most recent of these.

The COVID-19 pandemic originated in Wuhan, China, in December 2019. It was declared a pandemic by the World Health Organization (WHO) in March 2020, due to the increase in deaths and the high rate of transmission (WHO, 2020). In Turkey, the first effects of the pandemic emerged with the first case on March 11, 2020. By March 12, 2020, the first step was taken to prevent the spread of the COVID-19 through the society. One of the crucial steps included closing down all educational institutions for face to face instruction. Instead, the tools of distance education were in place for the continuation of education.

Method

Relational screening model was used in this quantitative study. In relational screening approaches, it is tried to determine the existence of co-variance between two or more variables (Karasar, 2011). Accordingly, in this study, the relationship between teachers' perceptions of professional identity and distance education attitudes and school culture is investigated.

The universe of the study consists of teachers working in Zonguldak province and districts in the 2021-2022 academic year. The sample of the study was determined by convenient sampling method, which is one of the non-random sampling methods. Convenient sampling includes features such as the sample being easily accessible and applicable in terms of time and workforce (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019).

In order to collect the data in the study, three instruments were used, namely, "Vocational Identity Perceptions Scale", "Attitude Scale Towards Distance Education" and "School Culture Scale". The data in this study were analyzed with the SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Sciences) program. Descriptive statistical methods such as mean, standard deviation, percentage and number were used in the analysis of the data. Since the data in the study showed a normal distribution, parametric tests were used.

Findings and Discussions

In the first sub-problem of the study, the level of the teachers' perceptions of professional identity, their attitudes towards distance education, and school culture perceptions were asked according to teacher perceptions. Based on the first question, it is seen that the arithmetic mean ($\bar{x} = 4.01$) and standard deviation of teachers' general scores for professional identity are 0.44. It is seen that this value coincides with the "Frequently" range.

As a result of the correlation analysis, it is seen that there is a negative and non-significant relationship between professional identity and distance education ($r = -.05$; $p < 0.01$). Accordingly, it is seen that the relationship between professional identity and distance education is negative. When the relationship between school culture and professional identity was examined, it was determined that correlation analysis ($r = .41$; $p < 0.01$) had a positive, significant and moderate relationship.

When the last question is examined, it is revealed that the regression analysis shows statistically significant values ($F= 52.10$; $P= 0.00$). Based on these results, it is seen that the attitude towards distance education and the perception of professional identity can explain teachers' perceptions of school culture at a rate of 17% ($R^2= 0.17$). When the results regarding the significance of the regression coefficients are examined, it is seen that the perceptions of distance education ($\beta=.41$; $t=10.18$; $p<.05$) significantly predict the school culture.

Conclusions and Recommendations

In this study, the relationship between teachers' perceptions of their professional identities and their attitudes towards distance education and their perceptions of school culture was examined. In this context, firstly, the level of the participants regarding these three variables was examined. As a result, it was concluded that teachers' professional identity was at the level of "Frequently". Similarly, Soydaş (2020), Başdal (2021) and Uçar (2020) have reached similar findings regarding professional identity perceptions in their study. According to the results of the study, it can be concluded that teachers mostly have features such as self-evaluation, giving professional feedback, making positive changes in the future of students, learning from mistakes, and a sense of raising future generations.

In the second research question of the study, it was determined that there was a positive, significant and moderate relationship between school culture and professional identity perceptions. In the last research problem of the study, the findings showed that teachers' perceptions of distance education were a significant predictor of school culture.

According to the findings obtained from this study, the following recommendations can be made. In the study, it was concluded that the professional identity perceptions of the teachers were at the level of "Frequently". Accordingly, teachers' perceptions of professional identity can be developed at a higher level. Steps can be taken to make teachers feel worthless in the presence of parents, students and society. Teachers should create activities where they can improve themselves and should be encouraged to participate in such engagements. In addition, by making necessary socio-economic arrangements, teachers' participation in arts and cultural activities can be further increased.

ETİK BEYAN: "*Okul Kültürünün Mesleki Kimlik ve Uzaktan Eğitim Bağlamında Yordanması: COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmen Algıları*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 08/12/2021 tarih ve 108395 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

SEKİZİNCİ SINIF MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ MATEMATİKSEL İLETİŞİM BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF THE EIGHTH GRADE MATHEMATICS CURRICULUM IN TERMS OF MATHEMATICAL COMMUNICATION SKILLS

Emine Tuğçe ÖZTAŞ¹

Nihal TUNCA GÜÇLÜ²

Başvuru Tarihi: 24.07.2022 Yayına Kabul Tarihi:02.02.2023 DOI: 10.21764/mauefd.1148112
(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu araştırmada sekizinci sınıf matematik dersi öğretim programının öğelerinin (kazanım, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları) matematiksel iletişim becerilerinin kazandırmaya hizmet etme durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen dokümanları 2017-2018 öğretim yılında güncellenen ve halen uygulanan ortaokul sekizinci sınıf matematik dersi öğretim programının kazanımları ve sekizinci sınıf düzeyi matematik kitaplarından biri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi, tümdengimsel içerik analizi yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, Matematiksel İletişim Becerileri Rubriği ile analiz edilmiştir. Araştırmada, kazanımların yarısının yetersiz düzeyde olduğu, içeriğin %96 oranında yetersiz olduğu, öğrenme etkinliklerinin çoğunun matematiksel iletişim becerilerini kazandırmaya hizmet ettiği, ünite değerlendirme sorularının çoğunun, matematiksel iletişim becerilerini kazandırmaya hizmet etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Matematiksel iletişim becerileri, matematik dersi öğretim programı*

Abstract: The purpose of study is aimed to examine the situation of serving to gain mathematical communication skills in the eighth grade mathematics curriculum. Content analysis research method was used in this research. The documents examined within the scope of the research constitute one of the eighth grade mathematics textbooks and the learning outcomes of the eighth grade mathematics curriculum updated in the 2017-2018 academic year. The data of the research were collected using the document analysis method. The analysis of the data was carried out with the deductive content analysis approach. The data were analyzed with the Mathematical Communication Skills Rubric. In the research, it was concluded that half of the learning outcomes were insufficient, the content was inadequate at the rate of 96%, most of the learning activities served to gain mathematical communication skills, and most of the unit evaluation questions did not serve to gain mathematical communication skills.

Keywords: *Mathematical communication skills, mathematics curriculum*

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, tuce_aksy@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2736-8126

² Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, nihal.tunca@dpu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8512-7478.

Giriş

Matematiksel iletişim becerileri, matematiksel düşüncelerin ifade edilmesinde matematiksel dilin sözlü ya da yazılı olarak kullanabilmesi olarak tanımlanmaktadır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Matematiksel iletişim becerileri yazma, okuma, konuşma, dinleme bileşenlerinden oluşmaktadır (Thompson & Chappell, 2007).

Matematiksel yazma, sözlü, sembolik ve görsel ifadelerin akıl yürütme süreçlerinden geçirilerek aralarındaki bağlantılar kurularak yazıya dökülmesidir (NCTM, 2000). Matematiksel yazmayı kullanan öğrenciler, verilenleri akıl yürütme süzgecinden geçirerek organize ederler. Matematiksel yazma süreci, öğrencilerin önceki bilgileri, sembolleri, tanımları ve özellikleri kullanarak ve üzerinde düşünerek bilgileri düzenlemelerini, bütünleştirmelerini ve yeniden yapılandırmalarını sağlamaktadır (Miller, 1991; Lim & Pugalee, 2004). Bu bağlamda matematiksel yazma, matematiksel düşünmeyi derinleştirmekte ve kendi matematiksel anlamlarını oluşturmalarını kolaylaştırmaktadır (Emig, 1977; Miller, 1991; Pugalee, 2001; Rose, 1989). Matematiksel olarak yaratıcı yazmaya örnek olarak öğrencilerin kendi sorularını oluşturmaları, soru ya da sorunlara ilişkin yaratıcı çözümler üretmeleri ve öğrendikleri matematiksel yapılar ya da örüntüler ile ilgili not almaları verilebilir (Casa, Firmender, Cahill, Cardetti, Choppin, Cohen & Zawodniak, 2016).

Matematiksel okuma, matematiksel tanımlar, özellikler ya da semboller arasındaki ilişkileri açıklama, şekil ya da grafikleri okuma ya da yorumlama gibi etkinlikleri içermektedir (Adams & Lowery, 2007). Matematiksel okuma, tanım ve özellikleri okumanın yanında aynı zamanda sayısal ve sayısal olmayan sembolleri çözümlene ya da açıklama yetkinliği de gerektirmektedir. Freitag (1997), matematiksel okuma yapılırken matematiksel tanım ya da özelliği anlama, matematiksel işlemin aşamalarını öğrenme, tahmin etme, öğrendiklerini özetleme gibi okuma amacının farkında olunması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle çok yönlü bir alt beceridir (Adams, 2003). Başka bir deyişle matematiksel okuma, diğer metin türlerini okumaktan farklı olarak becerileri gerektiği için daha zahmetli bir beceridir (Reehm & Long, 1996).

Matematiksel konuşma, matematikle ilgili bir tartışma ortamında diğerlerini de dinleyerek derinlemesine düşünme, tartışma problemine ilişkin kendi çözüm yollarını sözlü olarak sunma, kendi çözüm yollarına ilişkin dinleyicilerden gelen dönütleri düşünme, yorumlama ve düşüncelerini tartışma ortamına yansıtma, açıklamalarını detaylandırma ve gerektiğinde

düşünceleri yeniden çerçeveleme gibi süreçleri kapsamaktadır (Lo, Wheatley & Smith, 1991). Matematiksel konuşmanın, matematiksel düşüncelerin ve anlamların zihinde yapılandırılmasında ve sonraki matematiksel öğrenmelerde önemli bir rolü olduğu belirlenmiştir (Raiker, 2002). Matematikle ilgili konuşma ve matematik öğrenme arasında doğrusal bir ilişki söz konusudur. Öğrenciler, diğerlerinin matematiksel düşüncelerini, belirsizliklerini, yanlışlıklarını, probleme ilişkin farklı bakış açılarını görerek kendi düşüncelerini yapılandırabilmeleri için başkalarıyla etkileşime girebilecekleri ortam yaratılmalıdır (Chapin, O'Connor & Anderson, 2009; Cobb, Boufi, McClain & Whitenack. 1997). Birlikte yapılandırılan yeni ve orijinal matematiksel düşünceler, kişinin tek başına yapılandırdığından çok daha büyüktür (Whitin & Whitin, 2000).

Matematiksel dinleme, diğer öğrenciler ile etkileşime geçerek onların akıl yürütmelerini, farklı bakış açılarını görmeyi, aynı zamanda kendi bakış açısını oluşturmayı ve düzenlemeyi gerektiğinde yeniden yapılandırmayı kapsamaktadır (NCTM, 2000; Ernest, 1998). Dinleme hem fiziksel hem de analitik bir süreci içeren bir beceridir (Hufferd- Ackles, Fuson & Sherin, 2004). Sfard (2008), Matematiksel düşünme, kişinin kendi düşünceleri ile iletişimi olarak da tanımlanmaktadır. Bu bağlamda düşünmenin gerçekleştiği durumlarda kişinin dinleme becerilerinin de etkin olduğu söylenebilir. Matematiksel tartışmayı dinleyen biri, diğerlerinin bakış açılarını kelimelerle sunmasını beklemeden bağlama uygun çıkarımlar yaparak iletilmek istenilen anlamı algılamaktadır (Brown & Yule, 1983; Cobb, vd., 1997).

Matematiğin öğrencinin zihnindeki yerini değiştirmeye olanak sağlayan ve günlük yaşama yansıtılmasını kolaylaştıran matematiksel iletişim becerileri, Türkiye’de geliştirilen matematik öğretim programlarının genel amaçlarında kazandırılması beklenen bir beceri olarak yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Matematik dersi öğretim programının genel amaçlarında matematiksel iletişim becerilerinin, matematiksel kavramları anlayabilme, matematiksel kavramları günlük hayatta kullanabilme, problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilme, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilme, matematiksel terminolojiyi ve dili doğru kullanabilme, kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade edebilme bileşenleri ile ayrıntılı bir şekilde ele alındığı görülmektedir (MEB, 2018). Matematik dersi öğretim programlarının genel amaçlarında kazandırılmak istenilen bu becerinin programlarda işlevsellik kazanabilmesi için becerinin alt bileşenlerinin programın öğelerine yansıtılması önem taşımaktadır. Bu bağlamda matematik

öğretim programlarının, matematiksel iletişim becerilerinin hizmet etme durumlarının incelenmesine gereksinim duyulmaktadır. Alanyazın incelendiğinde ortaokul matematik öğretim programları arasında en çok sekizinci sınıf matematik öğretim programlarının kazanımlarının matematiksel iletişim becerilerine hizmet ettiği bulgulanmıştır (Öztaş, 2019). Bu araştırmada ise sekizinci sınıf matematik dersi öğretim programının öğelerinin (kazanım, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları) matematiksel iletişim becerilerini kazandırmaya hizmet etme durumunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, sekizinci sınıf ortaokul matematik dersi öğretim programının genel amaçlarında vurgulanan matematiksel iletişim becerilerini kazandırmaya ne düzeyde uygun olduğuna dair sonuçlar üretmesi ve bu sonuçlar doğrultusunda programların düzenlenip geliştirilmesine olanak sağlaması açısından önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, incelenen dokümanların içeriğinin analiz edilmesine, olguların tanımlanmasına, çıkarım ya da çıkarımlar yapılmasına ve onları paylaşılan özelliklere göre gruplandırılmasına olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir (Krippendorff, 2008; Weber, 1990; White ve Marsh, 2006). Esnek ve hızlı büyüyen bir araştırma yöntemi olan içerik analizi, yazılı metinleri incelemek için tümevarım ya da tümdengelim tekniklerini, bazen de her iki tekniği de kullanır. İçerik analizi araştırma yöntemi, belgelerin içeriğinin analiz edilmesine ve paylaşılan özelliklerine göre gruplandırılmasına olanak tanır (White ve Marsh, 2006). Çalışmada sekizinci sınıf matematik dersi öğretim programının öğelerinin matematiksel iletişim becerilerini kazandırmaya hizmet etme durumunun belirlenmesi amaçlandığı için içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir.

İncelenen Dokümanlar

Araştırma kapsamında incelenen dokümanları 2017-2018 öğretim yılında güncellenen ve halen uygulanan ortaokul 8. sınıf matematik dersi öğretim programı oluşturmaktadır. Sekizinci sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan öğrencilere kazandırılmak istenen 65 öğrenme kazanımı araştırma kapsamına alınmıştır. Öğretim programının içeriği, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme öğelerinin incelenmesi için Millî Eğitim Bakanlığı yayınlarına ait sekizinci sınıf

matematik dersi kitabı seçilmiştir. Bu kitap, içeriğinde en fazla sayıda öğrenme-öğretme süreci boyutuna yönelik öğrenme etkinliklerine yer vermesi ölçütü dikkate alınarak seçilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen tüm dokümanlar ve özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırmada İncelenen Dokümanlar ve Özellikleri

	İncelenen Dokümanlar	İncelenen Doküman Sayıları
Amaç	Ortaokul matematik öğretim programı öğrenme kazanımları	65 öğrenme kazanımı
İçerik	MEB yayınları 8.sınıf matematik ders kitabı	52 öğrenme kazanıma ait anlatım metinleri
Eğitim Durumları	MEB yayınları 8.sınıf matematik ders kitabı	39 öğrenme etkinliği
Sınama durumları	MEB yayınları 8.sınıf matematik ders kitabı	120 ölçme ve değerlendirme sorusu

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Çalışmada ortaokul sekizinci sınıf matematik dersi öğretim programının öğelerinin matematiksel iletişim becerileri açısından incelenebilmesi için araştırmacılar tarafından “Matematiksel İletişim Becerileri Rubriği” geliştirilmiştir. Alanyazın incelemesi (Adams, 2003; Aiken, 1972; Barton ve Heidema, 2002; Ernest, 1987; Fuentes, 1998; Hubbard,1990; MEB, 2018, NCTM, 1989) yapılarak geliştirilen taslak rubrik 23 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Geliştirilen taslak rubrik, kapsam geçerliliğini belirlemek için uzman görüşüne (matematik eğitimi alanından iki uzmanın, eğitim programları ve öğretim alanından üç uzmanın) sunulmuş gelen dönüt ve düzeltmeler doğrultusunda rubriğin nihai hali oluşturulmuştur. Matematiksel İletişim Becerileri Rubriği Okuma, Konuşma, Dinleme ve Yazma olmak üzere dört alt boyuttan ve 21 maddeden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri doküman incelemesi yöntemi kullanılarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, tümdengelsel içerik analizi yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre veri analizi, ilgili kuramsal yapıdan hareketle gerçekleştirilmektedir (Patton, 2002). Veri analizine temel oluşturan kategoriler analiz sürecinden önce belirlenmektedir (Elo ve Kyngäs, 2008). Veri analizi sürecinde ortaokul 8. sınıf matematik dersi öğretim programının öğeleri, matematiksel iletişim becerilerini kazandırma açısından yetersiz (1), kısmen yeterli (2), orta düzeyde yeterli (3), büyük ölçüde yeterli (4) ve yeterli (5) düzeylerinde kodlanarak, matematiksel iletişim becerilerini kazandırma düzeyi, şu puan aralıklarına göre değerlendirilmiştir: “21-37:

Yetersiz”, “38-54: Kısmen Yeterli”, “55-71: Orta Düzeyde Yeterli”, “72-88: Büyük Ölçüde Yeterli, “89-105: Yeterli”.

Öğrenme kazanımların kodlamasında eylem ifadesinin öncelikle hangi bileşene yönelik olduğu belirlenmiş ardından eylem ifadesinin bilişsel beceri düzeyi belirlenerek matematiksel iletişim becerilerinin alt bileşenlerine göre kodlaması gerçekleştirilmiştir. Örneğin “M.8.1.1.1. Pozitif tam sayıların asal çarpanlarını üslü ifadelerin çarpımı şeklinde yazar.” kazanımı “yazma” eylemini içermesinden dolayı doğrudan matematiksel iletişim becerilerinin yazma bileşenine yönelik olduğu görülmektedir.

Sekizinci sınıf matematik dersi öğretim programının içerik boyutu olarak analiz kapsamına alınan bölümler, “matematik ders kitabında yer alan çözümlü örnek sorular, konuya ait tanım, özellik, açıklama metinleri ve öğrenciye verilen görevler”dir. Ders kitabının “kitabımızı tanıyalım” bölümünde konu anlatım bölümlerine dahil edilen bölümler Şekil 1’de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.



Şekil 1. Konu anlatım bölümlerine dahil edilen ve edilmeyen bölümler (MEB, 2019, s.10)

Analiz sürecinde öncelikle konu anlatım metnlerinin kazandırmayı amaçladığı kazanımlar belirlenmiştir. Daha sonra kazanımların kazandırılması aşamasında konu anlatım metnlerinin matematiksel iletişim becerilerinin okuma, konuşma, dinleme, yazma bileşenlerinden hangilerine yönelik olduğu belirlenmiş ve alt bileşenleri rubrik aracılığıyla kodlanmıştır.

Sekizinci sınıf matematik dersi öğretim programının öğrenme- öğretme süreci boyutu olarak ders kitabında yer alan “Etkinlik” bölümleri analiz edilmiştir. Ders kitabında yer alan etkinliklerin her birinin amaç, araç-gereç, uygulama basamakları ve sonuçlandırılma bölümlerine ayrılmış olması öğrenme kazanımları ile ilişkilendirilmesini kolaylaştırmıştır. Uygulama basamakları ve sonuçlandırılma bölümlerindeki yönergeler ele alınarak rubrik aracılığıyla analiz edilmiştir. Uygulama basamaklarında “... kişilik gruplar oluşturunuz” ifadeleri bulunan etkinliklerin; grup çalışmalarında konuşma ve dinleme bileşeninin aktif olacağı düşünülerek analizi bu yönde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları yüzdelere dönüştürülerek sekizinci sınıf matematik ders kitabı öğrenme etkinliklerinin matematiksel iletişim becerilerine hizmet etme durumları belirlenmiştir.

Sekizinci sınıf matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutu olarak analiz kapsamına alınan bölümler, ders kitabının ünite sonu ölçme değerlendirme sorularıdır. Ünite sonu ölçme değerlendirme soruları; ağırlıklı olarak çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru yanlış, eşleştirme şeklinde her üniteye aynı tarzda olduğu belirlenmiştir. Analiz sürecinde üniteler, matematiksel iletişim becerileri açısından yüzde değerleri hesaplanarak karşılaştırılmıştır. Bununla birlikte kitaptaki ünite değerlendirme soruları analiz edilmiş ve genel anlamda matematiksel iletişim becerileri kazandırma düzeyleri yüzde değerleri olarak hesaplanmıştır.

Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada matematiksel iletişim becerileri açısından analiz edilen matematik dersi öğretim programının öğelerinin güvenilirlik çalışmalarını yapmak için analiz edilen kazanımların, öğrenme etkinliklerinin, anlatım metinleri ve ölçme ve değerlendirme sorularının %20’si nitel araştırma konusunda çalışmaları olan Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki iki uzman tarafından analiz edilmiştir. Sonrasında, uzmanlarla araştırmacılar yaptıkları kodlamaları karşılaştırmış ve görüş ayrılığı bulunan kazanımlar, konu anlatım metinleri, etkinlikler ve ünite soruları üzerinde tartışmışlardır. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Görüş birliği oranı, kazanımlar için %83, ders kitabı anlatım metinlerinde %95, öğrenme etkinliklerinde %89, ölçme ve değerlendirme sorularında %91 olarak belirlenmiştir. Elde edilen oranlar, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular

Ortaokul 8. sınıf matematik dersi öğretim programının kazanımlarının, içeriğinin, eğitim durumlarının, sınama durumlarının matematiksel iletişim becerilerine hizmet etme durumlarına ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Sekizinci Sınıf Matematik Dersi Öğrenme Kazanımlarının Matematiksel İletişim Becerileri Açısından İncelenmesi

Tablo 2.

Sekizinci Sınıf Matematik Dersi Öğrenme Kazanımlarının Matematiksel İletişim Becerileri Düzeyleri

Matematiksel İletişim Becerileri Düzeyleri	Sekizinci Sınıf Matematik Dersi Öğrenme Kazanımları	
	f	%
Yetersiz	32	49.23
Kısmen Yeterli	23	35.38
Orta Derecede Yeterli	9	13.85
Büyük Ölçüde Yeterli	1	1.54
Yeterli	0	0
Toplam	65	100

8. sınıf matematik dersi öğrenme kazanımlarının matematiksel iletişim becerilerine hizmet etme durumu incelendiğinde, 65 kazanımdan 32'sinin (%49.23) yetersiz, 23'ünün (%35.38) kısmen yeterli, 9'unun (%13.85) orta düzeyde yeterli, 1'inin (%1.54) ise büyük ölçüde yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Matematiksel iletişim becerilerini kazandırmaya orta düzeyde hizmet ettiği belirlenen örnek kazanımlardan biri “Dik dairesel silindirin hacim bağıntısı ile ilgili problemleri çözer (8.3.4.4.)” kazanımıdır. Aşağıda “Dik dairesel silindirin hacim bağıntısı ile ilgili problemleri çözer (8.3.4.4.)” kazanımının matematiksel iletişim becerilerinin Okuma, Konuşma, Yazma Bileşenlerinin Alt Bileşenlerindeki Düzeyleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Matematiksel İletişim Becerileri Açısından Orta Düzeyde Hizmet Eden Kazanımın (M.8.3.4.4.) Okuma, Konuşma, Yazma Bileşenlerinin Alt Bileşenlerindeki Düzeyleri

Okuma Bileşeni						
Matematiksel ifadeleri, soru, görev veya görselleri kavramların anlamını, aralarındaki ilişkileri yansıtacak şekilde okuma	Okuduklarını önceki bilgi ve deneyimleri ile bağlantılar kurarak anlamlandırma	Matematiksel ifade, soru, fikir, görev veya görselleri yorumlama	Okuma amacını belirleme	Anlama stratejileri	Kontrol	Kullanma
5	5	5	5			1
Konuşma Bileşeni						
Matematiksel düşüncelerini ifade ederken uygun ve doğru matematiksel dil/ifadeler kullanma	Matematiksel muhakemelerini ve gerekçelendirmelerini paylaşma	Başkalarının matematiksel düşüncelerini değerlendirecek ifadelerde bulunma	Matematiksel ifadelerini insan ve nesnel arasındaki ilişkilerini anlamlandırmak için kullanma	Başkalarıyla tartışarak matematiksel fikirlerini düzenleme		
1	5	1	1			1
Yazma Bileşeni						
Matematiksel el düşüncelerini matematiksel dil kullanarak yazılı ifade etme/ paylaşma	Matematiksel el terminolojisi (kavram ve sembolleri) uygun ve doğru bir şekilde yazma	Matematiksel el yazma sürecini farklı amaçlar için kullanma	Matematiksel el düşüncelerini matematiksel ifadelerle modellemek için sembol, değişken ve matematiksel denklemleri doğru ve açık şekilde kullanma	Matematiksel el fikirleri farklı temsillerle uygun şekilde yazılı ifade etme	Matematiksel el düşüncelerini ni daha açık ve doğru yazılı ifade etmeyi sağlayacak stratejileri kullanma	Matematiksel düşüncelerini yazılı ifade ederken matematiksel dil kullanarak insan ile nesnel arasındaki ilişkileri ve nesnelin birbirleriyle ilişkilerini anlamlandırma
5	5	5	5	5	1	5

Tablo 3 incelendiğinde “Dik dairesel silindirin hacim bağıntısı ile ilgili problemleri çözer.” kazanımı, öğrencilerin matematiksel ifadeleri aralarındaki ilişkileri yansıtacak şekilde okuma, okuduklarını önceki bilgi ve deneyimleri bağlantılar kurarak anlamlandırma ve okuma amacını belirleme gibi okuma alt becerilerini içermektedir. Matematiksel muhakemelerini ve gerekçelendirmelerini paylaşma gibi konuşma alt becerilerini; matematiksel düşüncelerini yazılı ifade etme, matematiksel kavram ve sembolleri uygun ve doğru biçimde yazma, matematiksel yazma sürecini farklı amaçlar için kullanma, matematiksel düşünceleri matematiksel ifadelerle

modellemek için sembol, değişken ve matematiksel denklemleri doğru ve açık bir biçimde kullanma gibi yazma alt becerilerini içermektedir.

Sekizinci Sınıf Matematik Ders Kitabı Anlatım Metinlerinin Matematiksel İletişim Becerileri Açısından İncelenmesi

MEB yayınlarına ait olan ders kitabında her bir kazanıma yönelik bulunan konu anlatım metinleri, geliştirilen rubrik ile analiz edilerek incelenmiş ve inceleme sonuçlarına Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.


Sekizinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının İçerik Boyutunun Matematiksel İletişim Becerileri Düzeylerine Göre Dağılımı

Matematiksel İletişim Becerileri Düzeyleri	Kazanımlara Yönelik Ders Kitabında Yer Alan İçerik	
	f	%
Yetersiz (21-37)	62	95
Kısmen Yeterli (38-54)	3	5
Orta Düzeyde Yeterli (55-71)	0	0
Büyük Ölçüde Yeterli (72-88)	0	0
Yeterli (89-105)	0	0
Toplam	65	100

Tablo 4 incelendiğinde 65 kazanımın her birine yönelik ders kitabında bulunan içeriğin 62’sinin (%95) matematiksel iletişim becerilerini kazandırma düzeyi açısından yetersiz düzeyde olduğu görülmektedir. Üçünün (%5) ise kısmen yeterli seviyede olduğu görülmektedir. Matematiksel iletişim becerilerini kazandırma düzeyi açısından orta düzeyde yeterli seviyede olan örnek kazanıma (Özdeşlikleri modellerle açıklar.) ilişkin içerik Şekil 2’de gösterilmiştir.

BİLGİLENERİM

$(x + y)^2 = x^2 + 2xy + y^2$ özdeşliğine **iki terimin toplamının karesi özdeşliği** veya **tam kare özdeşliği** denir.

 Bir kenar uzunluğu $(m + 2)$ birim olan karenin alanını modelleyerek bir özdeşlik yazınız.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Şekil 2. M.8.2.1.3 kazanımına ait içerik

“Özdeşlikleri modellerle açıklar (M.8.2.1.3.)” kazanımının matematiksel iletişim becerilerine hizmet etme düzeyinin orta düzeyde yeterli olduğu belirlenmiştir. Bu kazanıma ait içerik incelendiğinde verilen görev bilgilenelim kutucuğundan bağımsız olarak ele alındığında öğrenciden farklı temsillerle gösterimler kullanmasını, karar vermesini ve modelleme sonucunu yazılı olarak sembolleştirmesini talep etmesi nedeniyle görevin yüksek düzeyde matematiksel iletişim becerileri kullanmayı gerektirdiği düşünülebilir. Ancak bilgilenelim kısmında doğrudan aktarılan ifadelerde öğrencinin ne yapacağı üzerine ipucu verilmektedir. Dolayısıyla yorumlama, karar alma becerilerinin oluşumuna müdahale edici bir durum oluşmaktadır. Bu şekilde sunulan içerik matematiksel iletişim becerilerini kazandırma düzeyi açısından yetersiz düzeyde kalmaktadır.


Kazanımlara yönelik ders kitabında yer alan içerik analiz edildiğinde üç içerik bölümünün matematiksel iletişim becerilerine hizmet etme durumunun kısmen yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. “Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikleri sayı doğrusunda gösterir. (M.8.2.3.2.)” kazanımına ait içerik düzeyi bunlardan bir tanesidir ve Şekil 3’te gösterilmiştir.

ÖRNEK 5

“-1 ve -1’den büyük gerçekte sayılar” ifadesine uygun bir matematik cümlesi yazalım ve bu eşitsizliği sayı doğrusunda gösterelim.

ÇÖZÜM


-1 ve -1’den büyük gerçekte sayıları y ile gösterelim.
Bu durumda matematik cümlesi $y > -1$ olur.
Bu eşitsizliği sayı doğrusunda gösterelim.



y değeri -1’e eşit de olabileceği için gösterimde -1 sayısı da dâhil edilir ve daire ile (\bullet) gösterilir.

BİLGİLENELİM

Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlikleri sayı doğrusunda gösterilirken “ $>$ ” veya “ $<$ ” sembolü var ise eşitsizliğin sınırlandığı sayı dâhil edilir.

 Akıllı işaretlerden “ $(13+)$ ” ifadesine uygun bir matematik cümlesi yazınız ve bu eşitsizliği sayı doğrusunda gösteriniz.

ÖRNEK 6

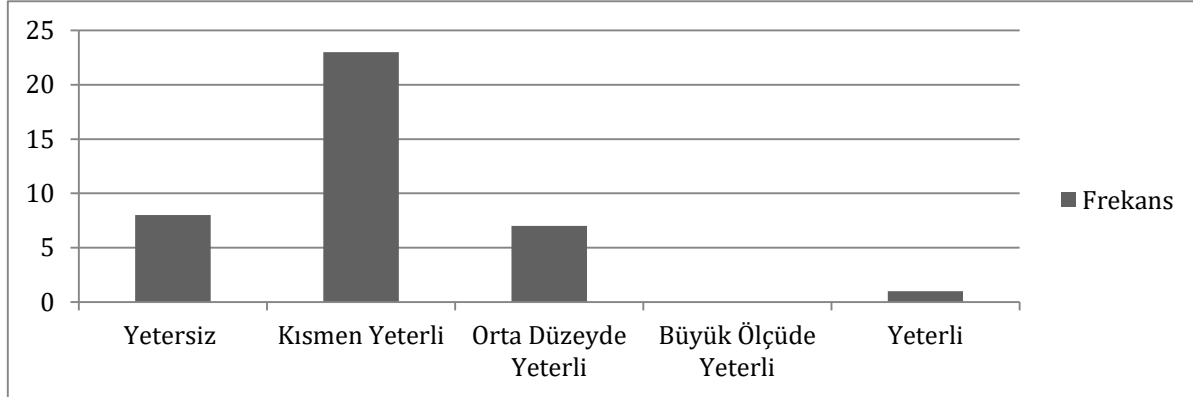
“Turizm Haftası etkinlikleri kapsamında 15 Nisan’dan 22 Nisan tarihine kadar tüm müzeler ücretsiz ziyaret edilebilecektir.” ifadesine uygun bir matematik cümlesi yazalım ve bu eşitsizliği sayı doğrusunda gösterelim.

Şekil 3. M.8.2.3.2. kazanımına ait içeriğin bir bölümü

Şekil 3 incelendiğinde çözümlü örneklerin verildiği, çözümlü örneklerle matematiksel cümlelerin oluşturulması ve bu cümlelerin sayı doğrusunda gösteriminin kavratılmak istendiği görülmektedir. Öğrenciye verilen görevin daha önce çözülen örnekle benzememesi karar verme sürecini engellemektedir. Matematiksel iletişimin matematiksel ifadeleri, soru, görev veya görselleri kavramların anlamını, aralarındaki ilişkileri yansıtacak şekilde okuma, matematiksel ifade, soru, fikir, görev veya görselleri yorumlama becerileri ile okuma bileşeni; matematiksel terminolojiyi doğru ve uygun şekilde kullanma, matematiksel düşünceleri matematiksel ifadelerle modellemek için sembol, değişken ve matematiksel denklemleri doğru ve açık şekilde kullanma, matematiksel fikirleri farklı temsillerle uygun şekilde yazılı ifade etme becerileri ile yazma bileşenini kazandırmaya yönelik kısmen yeterli bir içerik olduğu belirlenmiştir.

Sekizinci Sınıf Matematik Öğretim Programı Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Sekizinci sınıf MEB yayınları matematik ders kitabında yer alan 39 öğrenme etkinliği analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına Şekil 4'te yer verilmiştir.



Şekil 4. Öğrenme Etkinliklerinin Matematiksel İletişim Becerileri Düzeyi

Şekil 4 incelendiğinde öğrenme etkinliklerinin %58'i kısmen yeterli, %21'inin yetersiz, %18'inin orta düzeyde yeterli %3'ünün yeterli düzeyde matematiksel iletişim becerileri kazandırmaya hizmet ettiği görülmektedir. Büyük ölçüde yeterli düzeyde herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır. Matematiksel iletişim becerilerine ilişkin kısmen yeterli düzeyde yer alan örnek bir etkinlik Şekil 5'te verilmiştir.


ETKİNLİK

AMAÇ: Aralarında doğrusal ilişki bulunan iki değişkenden birinin diğerine göre nasıl değiştiğini ifade etmek

ARAÇ GEREÇ: Kalem, açıölçer

UYGULAMA BASAMAKLARI

1. Yandaki saatte yelkovanın 1 dakikalık hareketinde kaç derecelik yay oluştuğunu ölçünüz.
2. Yelkovanın hareketine bağlı olarak aşağıdaki tabloyu doldurunuz.



Zaman (Dakika)	Oluşan Yay (Derece)
5	
8	
10	
15	

SONUÇLANDIRILIM

✓ Geçen zaman ile yelkovanın oluşturduğu yay ölçüsü arasında nasıl bir ilişki vardır?

Şekil 5. Matematiksel iletişim becerilerine ilişkin kısmen yeterli düzeyde yer alan örnek etkinlik

Şekil 5 incelendiğinde, etkinlikte verilen görevin matematiksel iletişim becerilerinin okuma, konuşma ve yazma bileşenlerine yönelik olduğu görülmektedir. Dinleme becerilerinin bireysel bir çalışma olması ve sınıfta oluşabilecek fikirlerin değerlendirmelerine yönelik bir yönerge bulunmaması nedeni ile yeterli düzeyde gerçekleşmeyeceği görülmektedir. Okuma bileşeni, öğrencinin görevde verilen kavramların aralarındaki ilişkiyi yansıtarak okumayı, okuduklarını önceki bilgi ve deneyimleri ile anlamlandırmayı, tabloyu doğru ve uygun şekilde yerleştirdikten sonra aralarındaki ilişkiyi bulmayı amaçlayan okuma ve anlama kontrol etme becerilerini (tabloya yeniden dönme, tabloda verilmeyen ardışık sayılar üzerinde deneyerek test etme gibi) kapsamaktadır. Konuşma bileşeni, fark edilen ilişkiyi matematiksel dille uygun ve doğru bir şekilde ifade etme becerisini gerektirmektedir. Yazma bileşeni ise tablonun yerleştirilmesinde, geçen zaman ile yelkovan arasındaki ilişkinin ifade edilmesinde ve matematiksel işlemlerin yerine getirilmesi aşamasında matematiksel sembol, değişken ve denklemleri uygun ve doğru şekilde kullanma becerisini içermektedir. Yazma ve konuşma becerilerine yönelik daha fazla yönerge olmaması nedeni ile etkinlik bu becerilerin alt bileşenlerinde yetersiz düzeyde kalmaktadır. Bununla beraber konuşmanın aktif bir şekilde işe koşulması dinleme becerisinin de daha aktif olmasını sağlayacağından etkinliğin matematiksel iletişim becerilerini kazandırmaya hizmet etme durumunu arttıracığı görülmektedir. Yönergelerde tahmin etme ve tartışma durumlarına ilişkin gerekçelendirme ve akıl yürütme süreçlerini açıklama, başkalarının akıl yürütme süreçlerindeki eksiklikleri ve boşlukları değerlendirme, matematiksel fikirleri düzenleme ve süreci yazılı ve/veya

sözlü paylaşma becerilerine ilişkin detaylı ifadelere yer verilmemesi, etkinliğin matematiksel iletişim becerilerini kazandırmaya hizmet etme durumunu olabileceği düzeyden daha düşük seviyeye taşımaktadır. Matematiksel iletişim becerilerine ilişkin orta düzeyde yeterli olarak belirlenen örnek bir etkinlik Şekil 6’da verilmiştir.

ETKİNLİK

AMAÇ: Tam sayıların tam sayı kuvvetlerini hesaplamak

ARAÇ GEREÇ: A4 kâğıtları

UYGULAMA BASAMAKLARI
Oluşturulan örüntünün ilk beş adımı görselde verilmiştir.



8 tane bütün A4 kâğıdı 4 tane bütün A4 kâğıdı 2 tane bütün A4 kâğıdı 1 tane bütün A4 kâğıdı 1 tane yarım A4 kâğıdı

Örüntünün adımlarındaki kâğıt miktarını gösteren sayıları tablodaki noktalı yerlere örnekteki gibi yazınız.

	1. Adım	2. Adım	3. Adım	4. Adım	5. Adım	6. Adım	7. Adım
Örüntü	8
Üslü İfade	2^3	2^2	2^1	2^0	2^{-1}	2^{-2}	2^{-3}

SONUÇLANDIRILIM



- ✓ Örüntünün 6. adımındaki üslü ifadeyi tahmin ediniz.
- ✓ Üssü negatif olan ifadelerin değerleri nasıl hesaplanır? Tartışınız.

Şekil 6. Matematiksel iletişim becerilerine ilişkin orta düzeyde yeterli örnek etkinlik

Şekil 6’daki etkinlik ve yönergeler incelendiğinde, matematiksel iletişimin okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin dördünü de işe koştugu görülmektedir. Okuma becerileri, görevde verilen kavramların anlamlarını aralarındaki ilişkileri yansıtacak şekilde okuma; tablo ve verilen görseli ilişkilendirme aşamasında bütün, yarım, çeyrek gibi kavramları daha önceki sınıf düzeylerinde öğrenilen bilgi ve deneyimlerle anlamlandırma; oluşan anlamları yorumlama ve bu süreçte okuma stratejileri belirleme (tabloyu doldurma görsel dönüşüm ve tabloda verilen üslü sayılarla oluşan kâğıt sayıları arasında ilişki kurabilmek için tabloyu okuma/çözümleme) ve anlama kontrol stratejileri kullanma (görsel ve bulunan değerleri kontrol etme, bulunan ilişkiden emin olmak için görseli yeniden inceleme) olarak belirlenmiştir. Konuşma becerileri, tahmin ve tartışma aşamasında aktif hale gelmektedir. Yönergede tahminin gerekçelendirmesinin istenmediği görülmektedir. Bu nedenle konuşma becerilerinin matematiksel muhakemelerini ve gerekçelendirmelerini paylaşma alt bileşeni yetersiz olarak belirlenmiştir. Tartışmaya ait yönergede ise negatif sayıların üssünün nasıl hesaplandığının keşfedilmesi beklenmektedir. Bu görev yerine getirilirken hem konuşma hem de dinleme becerilerinin aktif kullanımı gerekmektedir. Matematiksel düşüncelerini ifade ederken uygun ve doğru matematiksel dil/ifadeler kullanma, başkalarının matematiksel düşüncelerini değerlendirecek ifadelerde bulunma; başkalarıyla

tartışarak matematiksel fikirlerini düzenleme, tartışma ve tahmini açıklama gibi becerilerden oluşmaktadır. Matematik ile ilgili konuşmaları doğru anlama, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görme ve başkalarının matematiksel düşüncelerini, stratejilerini değerlendirme; yeni düşünceler ile var olan düşünceleri ilişkilendirerek yeni bilgiler ve anlamlar inşa etme becerileri, öğrencinin tartışma esnasında dinlemeye ait kullandığı bileşenlerdir. Ancak öğrencinin bu becerileri doğru kullanıp kullanmadığı konuşma ve yazma becerilerinden faydalanılarak ortaya çıkarılabilir ve değerlendirilebilir. Bu etkinlikte öğrencinin dinleme becerilerini uygun bir şekilde yerine getirme durumu, konuşma becerilerini uygun ve doğru kullanması ile tespit edilebilmektedir. Etkinlikte öğrencinin dinleme sürecini sadece konuşma ile değil yazma ile de yansıtabileceği görevlere yer verilmiş olsaydı daha detaylı veriler elde edilebilir ve etkinlik yazma becerilerinin gelişimini de daha üst düzeyde gerçekleştirebilirdi. Dolayısıyla matematiksel iletişim becerilerinin gelişimini daha üst düzeyde yansıtabilirdi. Matematiksel iletişim becerilerine ilişkin yeterli düzeyde olarak belirlenen örnek bir etkinlik Şekil 7’de verilmiştir.

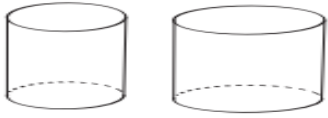
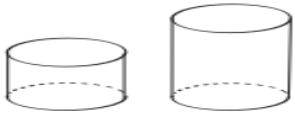
ETKİNLİK

DİKKATLİ KULLANALIM!  

AMAÇ: Dik dairesel silindirin hacim bağıntısını oluşturmak

ARAÇ GEREÇ: Birimküpler, 4 adet asetat kâğıdı, zımba

UYGULAMA BASAMAKLARI

1. 5-6 kişilik gruplar oluşturunuz.
2. İki asetat kâğıdı ile yükseklikleri aynı taban alanları farklı yandaki gibi iki silindir oluşturunuz. 
3. İki asetat kâğıdı ile taban alanları aynı yükseklikleri farklı yandaki gibi iki silindir oluşturunuz. 
4. Oluşturduğunuz silindirlerin içlerini her katta eşit sayıda birimküp olacak biçimde doldurunuz.

SONUÇLANDIRALIM

- ✓ Silindirin içinin ne kadar birimküp alabileceği silindirin hangi özelliklerine bağlıdır? Açıklayınız.
- ✓ Silindirin hacmini hesaplamaya yönelik bir kural bulmaya çalışınız.

Şekil 7. Matematiksel iletişim becerilerine ilişkin yeterli düzeyde örnek etkinlik

Grup çalışması şeklinde yürütülecek olan Şekil 7’deki etkinlik, matematiksel iletişimin okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin dördünü de işe koştugu görülmektedir. Yönergeler net bir şekilde ortaya konmamış olsa da grup çalışmasının yapısı gereği konuşma ve dinleme becerileri odağında bir çalışma olarak değerlendirilmiştir. Öğrencinin farklı değişkenlere sahip görsellerde dikkat etmesi gereken durumları incelemesi, verilen görev ve yapılan eylemin sonuçlarını ilişkilendirmesi ve anlamlandırması beklenmektedir. Görselde oluşturduğu kavramları ve aralarındaki ilişkileri çözümleme, yorumlama ve anlamlandırma, kural bulma, amaçlı okuma, anlama ve kontrol stratejilerini kullanma (değişkenlere odaklanma, yeniden gözden geçirme) etkinlik süresince gerçekleşecek okuma becerileridir. Silindirin hacminin bağlı olduğu değişkenleri belirledikten sonra çıkarımlarını aktarırken ve silindirin hacmini hesaplamaya yönelik bir kural bulmayı amaçlarken grup ve sınıf ile paylaşım aşamasında konuşma becerisi aktif olarak kullanılacaktır. Yönergeler açık verilmemesine rağmen verilen görev yerine getirilirken grup ile çalışıldığı için tartışma, oluşan fikirleri değerlendirme ve fikirleri düzenleme becerilerinin kullanılması beklenmektedir. Aynı zamanda kuralın sembol ve değişkenlerle ifade edilmesi aşamasında yazma becerilerinin kullanımı gerekmektedir.

Sekizinci Sınıf Matematik Öğretim Programı Ölçme Değerlendirme Ögesine İlişkin Bulgular

Sekizinci sınıf matematik ders kitabında yer alan ölçme değerlendirme sorularının matematiksel iletişim becerileri düzeyleri frekans dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Sekizinci Sınıf Matematik Ders Kitabında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Sorularının Matematiksel İletişim Becerileri Düzeyleri Frekans Dağılımı

Matematiksel İletişim Becerileri Düzeyleri	1.Ünite (f)	2.Ünite (f)	3.Ünite (f)	4.Ünite (f)	5.Ünite (f)	6.Ünite (f)	Toplam (f)
Yetersiz (21-37)	15	15	18	14	12	14	88
Kısmen Yeterli (38-54)	5	5	2	5	8	6	31
Orta Düzeyde Yeterli (55-71)	0	0	0	1	0	0	1
Büyük Ölçüde Yeterli (72-88)	0	0	0	0	0	0	0
Yeterli (89-105)	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	20	20	20	20	20	20	120

Sekizinci sınıf MEB yayınları matematik ders kitabında ünite değerlendirme soruları başlığı altında yer alan toplam 120 adet ölçme değerlendirme sorusu incelenmiştir. Ölçme değerlendirme sorularının matematiksel iletişim becerileri açısından düzeyleri incelendiğinde, 88'inin (%73) yetersiz, 31'inin (%26) kısmen yeterli, 1'inin (%1) orta düzeyde yeterli olduğu belirlenmiştir. Büyük ölçüde yeterli ve yeterli düzeyde yer alan herhangi bir soru ile karşılaşmamıştır. Çarpanlar, katlar ve üslü ifadeler bölümlerinden oluşan 1. ünitenin ölçme değerlendirme sorularının matematiksel iletişim becerileri düzeyleri incelendiğinde, 15'inin yetersiz, 5'inin kısmen yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Orta düzeyde yeterli, büyük ölçüde yeterli ve yeterli düzeyde herhangi bir ölçme değerlendirme sorusu bulunmamaktadır. Kareköklü ifadeler ve veri analizi bölümlerinden oluşan 2. üniteye yer alan ölçme değerlendirme sorularının ise 15'nin yetersiz, 5'nin kısmen yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Basit olayların olma olasılığı ve cebirsel ifadeler ve özdeşlikler bölümlerinden oluşan 3. üniteye 20 ölçme değerlendirme sorusunun 18'i yetersiz 2'si kısmen yeterli düzeydedir. Doğrusal denklemler ve eşitsizlikler bölümlerinden oluşan 4. üniteye yer alan ölçme değerlendirme sorularının 14'ü yetersiz, 5'i kısmen yeterli, 1 tanesi orta düzeyde yeterlidir. Üçgenler ve eşlik benzerlik bölümlerinden oluşan 5. üniteye ölçme değerlendirme sorularının 12'si yetersiz düzeyde, 8'i kısmen yeterli düzeydedir. Dönüşüm geometrisi ve geometrik cisimler bölümlerinden oluşan 6. üniteye ise ölçme değerlendirme sorularının 14'ü yetersiz 6'sı kısmen yeterli düzeydedir. Sekizinci sınıf matematik ders kitabında matematiksel iletişim beceri düzeyinin yetersiz olduğu örnek ölçme değerlendirme sorusu Şekil 8'de verilmiştir.

3. Aşağıda üslü biçimde yazılmış sayılardan hangisi yanlıştır?

A) $56 = 2^3 \cdot 7$

B) $148 = 2^2 \cdot 37$

C) $228 = 2^2 \cdot 3 \cdot 19$

D) $310 = 2^2 \cdot 3 \cdot 5 \cdot 7$

Şekil 8. Sekizinci sınıf matematik ders kitabında matematiksel iletişim beceri düzeyinin yetersiz olduğu örnek ölçme değerlendirme sorusu

Şekil 8 incelendiğinde, matematiksel iletişim becerileri düzeyinin yetersiz olduğu bir ölçme değerlendirme sorusu olduğu görülmektedir. Öğrenci bu soruda gösterimlerden hatalı olanı bulma görevini; her bir sayıyı asal çarpan algoritması yardımıyla üslü biçimde yazarak ya da tersten gelerek üslü sayıların değerlerini bulduktan sonra işlem yaparak hatalı sonucu belirleyebilir. Bu nedenle öğrenci hatalı öncülü bulmak için eşitliğin sağından ya da solundan başlamaya karar vererek kendisine uygun matematiksel okuma stratejisi belirlemeli ve verdiği karara uygun olarak önceki bilgi ve deneyimlerinin yardımı ile eşitliği anlamlandırmalıdır. Anlamlandırma sürecinde

yazma becerilerini de aktif hale getirerek kavram ve sembolleri uygun ve doğru şekilde kullanmalıdır. Dolayısıyla matematiksel iletişimin okuma alt bileşenlerinden iki beceriyi, yazma bileşeninde ise yalnızca bir beceriyi kullanarak sorunun çözümüne ulaşması mümkün görünmektedir. Sekizinci sınıf ders kitabından matematiksel iletişim beceri düzeyinin kısmen yeterli düzeyde olduğu örnek ölçme değerlendirme sorusu Şekil 9’da verilmiştir.

12. Sude merdiven basamaklarını ikişer ikişer çıkıp üçer üçer indiğinde her defasında bir basamak artmaktadır. Basamak sayısı 20’den fazla olduğuna göre merdivenin en az kaç basamaklı olduğunu bulunuz.

Şekil 9. Sekizinci sınıf ders kitabından matematiksel iletişim beceri düzeyinin kısmen yeterli düzeyde olduğu örnek ölçme değerlendirme sorusu

Şekil 9 incelendiğinde, matematiksel iletişim becerilerinin okuma ve yazma bileşenlerine hizmet eden bir ölçme değerlendirme sorusu olduğu görülmektedir. Okuma bileşeninde, sorudaki kavramların anlamını aralarındaki ilişkileri yansıtarak okuma; soruda geçen matematiksel ifadeleri yorumlama; okunulanları önceki bilgi ve deneyimleri ile bağlantılar kurarak anlamlandırma alt becerilerini kapsadığı görülmektedir. Yazma bileşeninde ise, oluşan düşünceleri matematiksel dil kullanarak yazılı ifade etme; yararlanılacağı ön görülen kavram ve sembolleri doğru ve uygun kullanma alt becerilerini içermekte olduğu görülmektedir. Sekizinci sınıf matematik ders kitabında matematiksel iletişim beceri düzeyinin orta düzeyde yeterli olduğu ölçme değerlendirme sorusu Şekil 10’de yer almaktadır.

15. Aylık 700 TL’ye ev kiralayan Kenan Bey, depozito olarak 1500 TL ödemiştir. Geçen zaman ile ödenen toplam ücret arasındaki ilişkinin:
a) Bağımlı ve bağımsız değişkenlerini bulunuz.
b) Tablosunu oluşturunuz.
c) Oluşturduğunuz tabloya ait denklemi yazınız.
ç) Yazdığınız denklemin grafiğini çiziniz.
d) Grafiğin eksenlere paralel olup olmadığını, orijinden geçip geçmediğini ve doğrusal olup olmadığını yorumlayınız.

Şekil 10. Sekizinci sınıf matematik ders kitabında matematiksel iletişim beceri düzeyinin orta düzeyde yeterli olduğu ölçme değerlendirme sorusu

Şekil 10 incelendiğinde, soruda verilen görevler matematiksel iletişimin okuma ve yazma bileşenlerini kapsamadığı görülmektedir. Sorunun, matematiksel ifadeleri, soru, görev ya da görselleri kavramların anlamını, aralarındaki ilişkileri yansıtacak şekilde okuma; matematiksel

ifade, soru, fikir, görev veya görselleri yorumlama; okuduklarını önceki bilgi ve deneyimleri ile bağlantılar kurarak anlamlandırma; okuma amacını belirleme, anlama kontrol stratejileri kullanma olmak üzere okuma boyunun tüm alt bileşenlerinde yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Yazma bileşeninde ise; matematiksel düşüncelerini matematiksel dil kullanarak yazılı ifade etme/ paylaşma; matematiksel terminolojiyi (kavram ve sembolleri) uygun ve doğru bir şekilde yazma; matematiksel düşünceleri matematiksel ifadelerle modellemek için sembol, değişken ve matematiksel denklemleri doğru ve açık şekilde yazma; matematiksel fikirleri farklı temsillerle uygun şekilde yazılı ifade etme; matematiksel düşüncelerini yazılı ifade ederken matematiksel dil kullanarak insan ile nesnel arasındaki ilişkileri ve nesnelere birbirleriyle ilişkilerini anlamlandırma alt bileşenlerinde yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Sekizinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Kazanım Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada sekizinci sınıf matematik dersi öğrenme kazanımlarının matematiksel iletişim becerilerine hizmet etme durumunun belirlenmesi amaçlanmış ve analiz sonucunda kazanımların yarısının yetersiz düzeyde olduğu yalnızca bir kazanımın büyük ölçüde yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre kazanımların daha fazla oranda matematiksel iletişimin (okuma, konuşma, dinleme, yazma) konuşma ve yazma bileşenlerinde belirli alt bileşenler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bileşenler matematiksel kavram ve sembolleri uygun şekilde yazma; konuşma bileşeninde ise matematiksel düşüncelerini açıklarken matematiksel terminolojiyi doğru ve uygun kullanma bileşenleridir. Elbette ki bu becerilerin de matematiksel iletişim becerilerinin gelişiminde payı büyüktür ancak matematiksel iletişimin becerilerinin yeterli değildir. Çalışmanın dikkat çekici diğer bir sonucu ise sekizinci sınıf matematik dersi öğretim programı kazanımlarında matematiksel iletişimin dinleme ve okuma bileşenlerine yönelik göstergelere diğer bileşenlere göre oldukça az oranda yer verildiğidir. Bazı kazanımların eylem ifadelerinde dinlemeye yönelik örtük ifadelerin yer aldığı onun dışında doğrudan dinleme becerilerinin gelişimini amaçlayan kazanımların bulunmadığı tespit edilmiştir. Açıkça ifade edilmeyen örtük kazanımların, tüm öğretmenler tarafından aynı yönde anlaşılamayacağı açıktır (Kuzu, Çil ve Şimşek, 2019). Araştırmada elde edilen sonuca paralel olarak Özpınar ve Aslan (2017) da yaptıkları çalışmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin, matematiksel iletişimin en

çok matematiksel ifadeyi anlama, sembolleri yazılı ve sözlü açıklama, sembolleri doğru ve uygun kullanma bileşenlerine vurgu yaptıklarını; okuma bileşenine daha az değindiklerini, dinleme bileşenine ise dolaylı olarak yaklaştıklarını belirlemişlerdir. Davis ve Gerber (1994), matematik sınıflarında yaptıkları gözlemlerde matematiksel metinlerin okunmasında kullanılması gereken okuma stratejilerine çok az değinildiğini ifade etmişlerdir. Usova (1978) ise matematik öğretmenlerinin, okuma öğretimine karşı tutumlarının olumsuz olduğunu belirlemiştir. Ancak ortaokul düzeyinde okuma becerileri kavram gelişimi ile yakından ilişkilidir ve bunların öğretilmesinde öğretmenlerin sorumlulukları bulunmaktadır (Reehn & Long, 1996).

Sekizinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sekizinci sınıf matematik dersi kazanımlarının ders kitabındaki konu anlatım bölümlerinin ve konunun anlaşılmasına yönelik öğrenciye verilen görevlerin matematiksel iletişim becerilerini kazandırmaya hizmet etme durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır ve yapılan analiz sonuçlarına göre içeriğin %96 oranında yetersiz olduğu belirlenmiştir. Sekizinci sınıf matematik dersi öğrenme kazanımlarının matematiksel iletişim becerilerini kazandırma düzeyinin ise %49 oranında yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç içeriğin, öğrenme kazanımlarına göre matematiksel iletişim becerilerini kazandırmaya daha az hizmet ettiğini göstermektedir. İçeriğin belirlenen amaçlara göre ve genel amaçları gerçekleştirebilecek biçimde düzenlenmesi (Demirel, 2015) gerektiği dikkate alındığında elde edilen bulgular, ortaokul matematik öğretim programının kazanım ve içerik öğeleri arasında tutarlılığının olmadığını göstermektedir. Matematiksel iletişim becerileri açısından iki öge arasındaki tutarsızlığa “*Özdeşlikleri modellerle açıklar.*” sekizinci sınıf öğrenme kazanımı örnek gösterilebilir. Belirlenen kazanımın matematiksel iletişim becerilerine hizmet etme düzeyi orta düzeyde iken, bu kazanımı kazandırmaya yönelik hazırlanan ders kitabındaki konu anlatımları ve öğrenci görevleri yetersiz düzeydedir. Kazanımda bulunan eylem ifadesi (... açıklar.), öğrencinin neden sonuç ilişkisi kurmasını da gerektirmektedir (Demirel, 2015). Ancak ders kitabı anlatımlarında özdeşlik ile model arasındaki ilişki, verilen çözümlü örnekler ve tanımlamalarla öğrenciye fırsat verilmeden doğrudan kurulmuştur. Ayrıca farklı özdeşliklerin farklı modelleri arasındaki ilişkinin ortaya konmasına yönelik bir anlatım ya da göreve de yer verilmemiştir. Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için öğretmenler tarafından ya da ders kitapları tarafından yapılan “verilen metinleri sözlü açıklamalara, diyagramlara ve çizelgelere çevirerek öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırma, öğrencilerin yerine anlamlar oluşturma ve bağlantıları

(neden sonuç ilişkilerini) kurma” gibi yönlendirmeler, öğrencilerin verilenlerden anlam çıkarmalarını ve fikirlerle mücadele etmelerini dolayısıyla matematiksel iletişim becerilerini geliştirmelerini engellemektedir (Hubbard, 1990; Fuentes, 1998). Alanyazında yapılan çalışmalar da araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Örneğin, PISA yeterliliklerini ölçüt olarak sekizinci sınıf ders kitabındaki soru ve görevleri inceleyen çalışmalar, bu çalışmada olduğu gibi ders kitaplarında alt düzeydeki rutin işlemlere ve doğrudan çıkarım becerileri gerektiren görevlere daha fazla oranda yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır (Şaban, 2019; Şirin, 2019; Yıldırım, 2019). Yine ortaokul matematik öğretmenleri ile yapılan çalışmalarda ders kitaplarının, öğrenme kazanımları ile uyumlu olmadığına ve LGS merkezi sınavındaki soruların düzeyine göre yetersiz kaldığına ilişkin elde edilen bulgular, araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir (Korkmaz, Tutak ve İlhan, 2020). Oysaki 2016-2017 öğretim yılında yapılan programın yenilenmesine gerekçe olarak uluslararası ölçekte geliştirilen matematiksel iletişim becerilerinin de değerlendirildiği PISA sonuçları ve merkezi sınav raporları gösterilmiştir (TTKB, 2017).

Ders kitapları, öğretmen ve öğrencilerin matematiksel metin ve dil özellikleri deneyimlerinin büyük bir kısmını oluşturmaktadır (Morgan, 1998). Öğretmenlerin matematiksel iletişim becerilerini nasıl geliştireceğine ilişkin pedagojik bir anlayışa sahip olmamaları durumunda, ders kitaplarında matematiksel iletişimin tüm bileşenleri ile nasıl ele alındığı yol gösterici olacaktır. Nitekim alanyazında ortaokul matematik öğretmenlerinin bir kısmının programlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını (Karakoç, 2019), dolayısıyla öğretim programlarındaki matematiksel iletişim becerileri kazanımları hakkında da bilgi sahibi olmadığını (Kabael ve Ata Baran, 2016) ortaya çıkaran çalışmalar mevcuttur. Bu bağlamda program bilgisi yeterli olmayan öğretmenlerin konuları, ders kitabının izlediği yöntemle ve düzenle sınıf ortamına yansıtması beklenmektedir. Ders kitaplarında kazanımlardaki ile benzer yönde, farklı amaçlara yönelik yazma becerisi gerektiren görevler (yansıtma amacıyla yazma, yaratıcı yazma) yer almamaktadır. Alanyazında Irvin’in (1993) yaptığı çalışmada, “ortaokul ders kitaplarında yazma alıştırmalarının çoğunun modelleme, açıklama veya tanımlama gerektirdiğine buna karşın çok azının yansıtma, tartışma ya da varsayım talep ettiğine” ilişkin elde ettiği sonuç, araştırma sonucunu destekler niteliktedir (Irvin, 1993). Problem kurma, çözüm sürecini ve akıl yürütmelerini yazma üzerine ders kitabında herhangi bir görevin yer almaması; konunun öğrenciler tarafından anlamlandırılmasına engel oluşturmakta dolayısıyla matematiksel iletişim becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Bunun yanında öğrencilerin ve öğretmenlerin matematiğin bir dil olduğuna yönelik farkındalığına da engel oluşturmaktadır.

Sekizinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Çalışmada sekizinci sınıf matematik ders kitabında etkinlik başlığı altında yer alan 39 öğrenme etkinliği analiz edilmiştir. Öğrenme etkinliklerinin çoğunun matematiksel iletişim becerilerini kazandırmaya hizmet ettiği belirlenmiştir. Ders kitabında yer alan etkinliklerin ders kitabındaki konu anlatım bölümleri ve görevlere göre daha yüksek düzeyde matematiksel iletişim becerilerinin gelişimine hizmet ettiğinin belirlenmesi, matematiksel etkinliklerin yapısı gereği günlük yaşam ile ilişkili olması, farklı düşünmeyi ve yaratıcılık becerileri gerektirmesi ile açıklanabilir. Öğrenme etkinliklerinin daha çok bireysel çalışmalar şeklinde, sadece yönergelerde belirtilenleri yerine getirerek sürece ilişkin açıklama yapmadan gerçekleştirilebileceği görülmüştür. Oysa alanyazında öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurarak öğrenmelerini sağlamak, dinleme ve konuşma becerilerinin daha aktif olarak kullanılmasını ve matematiksel iletişim becerilerinin gelişimini destekleyeceği belirtilmektedir (Huggins & Maiste,1999; Van de Walle, Karp & Bay-Williams, 2014). Bununla birlikte etkinlik yönergelerinin detaylı verilmemesi öğretmenlerin, matematiksel iletişime yönelik becerilerin büyük bir kısmını ihmal etmesine ve anlayışlarına bağlı olarak uygulamada farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Kazanım ve içerik boyutunda olduğu gibi etkinliklerde de dinleme ve yazma becerilerinin diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitabındaki etkinliklerde en sık görülen yazma becerisi, diğer bileşenlerde olduğu gibi matematiksel sembol ve kavramları doğru ve uygun şekilde kullanmaya odaklanmaktadır. Ders kitaplarında yazma becerilerinin kullanımını gerektiren etkinlikler, öğrencinin matematiksel anlamlarını yapılandırmasından ve konunun diğer matematiksel öğrenme alanlarıyla nasıl ilişkilendirilmesini sağlamaktan ziyade nasıl hesaplama yapılacağını göstermek üzerine odaklanmaktadır (Buschman, 2003). Etkinliklerde süreci yansıtmak amacıyla herhangi bir yönerge bulunmamaktadır. Davidson ve Pearce (1988) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin çoğunun keşfetmek ve matematiksel süreçleri iletme için dili yaratıcı ve yansıtıcı olarak kullanmadığını, bilgileri kopyalamak, özetlemek ve yeniden yazmak amacıyla yazma etkinliklerini kullandıklarını belirlemiştir. Ancak yazma etkinlikleri öğrencinin düşünce süreçlerini içerdiğinden matematik derslerinin rutin bir parçası

olarak kullanılması şarttır (Miller, 2014). Bu noktada, ders kitaplarının öğretmenlerin birincil öğretim kaynağı olarak önemi göz önüne alındığında, bir süreç standardı olarak matematiksel iletişimin uygulanmasını desteklemesi halinde, öğrenme-öğretme durumlarının da bu yönde yapılandırılmasını sağlayacaktır. Ders kitaplarında yer verilen öğretim yaklaşımları, öğretmenlerin öğretim stratejileri belirlemeye yönelik kararlarında etkili olacaktır (Pugalee, Bissell, Lock & Douville, 2003).

Sekizinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada sekizinci sınıf matematik ders kitabındaki ünite değerlendirme soruları kazanımlarla ilişkilendirilerek incelenmiştir. Ölçme değerlendirme soruları incelendiğinde, soruların çoğunun rutin işlem becerileri gerektiren daha çok doğru yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme ve çoktan seçmeli test şeklinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda inceleme sonucunda ünite değerlendirme sorularının çoğunun, matematiksel iletişim becerilerini kazandırmaya hizmet etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç ile Şirin (2019) tarafından sekizinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan soruların iletişiminde dahil olduğu temel matematiksel beceriler açısından incelendiği araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Ders kitabında yer alan soruların iletişim becerileri açısından en düşük seviyelerde (PISA yeterlilik düzeylerinde 0.seviye ve 1. Seviye) yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Kazanımların ve ölçme değerlendirme sorularının matematiksel iletişim becerileri açısından düzeyleri karşılaştırıldığında, kazanımların ölçme değerlendirme sorularına göre daha üst düzeyde matematiksel iletişim becerilerini kazandırmaya hizmet ettiği söylenebilir. Kazanımların kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için ölçme ve değerlendirme yapıldığı dikkate alındığında soru tiplerinin kazanımları ölçecek düzeyde olması beklenmektedir (Demirel, 2015). Özellikle tüm program öğelerinde olduğu gibi yazmayı farklı amaçlar için kullanmayı gerektiren soruların yer almaması, programın matematiksel iletişim becerilerini öğrencilere kazandırması açısından eksik olduğunu göstermektedir. Alanyazında öğrenci yazılarının sadece problemlere cevaplar oluşturmaktan, işlemleri yürütmekten oluşmadığı, matematiksel olarak nasıl düşündükleri ve akıl yürüttükleri hakkında da önemli bilgiler sunduğu belirtilmektedir (Burns, 2008; Fuentes, 1998;

Miller, 2014). Bu bağlamda öğrenci yazıları düşüncelerin somut hali olması nedeniyle öğretimin değerlendirmesine olanak tanımaktadır (Burns, 2008). Bunun yanında dinleme becerilerinin yazma ile değerlendirilmesi olanaklı iken dinlemeye ilişkin becerileri kazandıracak kazanımların değerlendirilmediği görülmektedir.

Sonuç olarak ortaokul sekizinci sınıf matematik dersi öğretim programının tüm öğelerinin, matematiksel iletişim becerilerinin gelişimine yeterli düzeyde hizmet etmediği ve programın öğeleri arasında matematiksel iletişim becerilerinin gelişimine hizmet etme düzeyleri açısından tutarsızlıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programının genel amaçlarında matematiksel iletişim becerileri üzerinde durulmuş ve bu yönde amaçlanan beceriler ifade edilmiştir. Amaçlarda ifade edilen matematiksel iletişim becerileri bileşenlerinin öğrenme kazanımlarındaki dönüşümü incelendiğinde tam olarak karşılık bulamadığı görülmektedir. Kazanımların ders kitaplarına yansımalarında ise matematiksel iletişim becerilerinin gelişimine hizmet etme durumu daha da zayıflamaktadır.

Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı program geliştirme uzmanları tarafından, ortaokul matematik dersi öğretim programlarının kazanımları; matematiksel iletişim becerilerine hizmet edecek biçimde yeniden düzenlenebilir. Kazanımlar matematiksel iletişimin okuma, dinleme, konuşma ve yazma bileşenleri açısından daha ayrıntılı yapılandırılabilir. Ortaokul matematik öğretim programlarında matematiksel iletişim becerilerinin tüm bileşen ve alt bileşenlerine ilişkin daha ayrıntılı bilgi ve açıklamalar yapılabilir. Öğretim programlarının tüm öğelerinde rehber görevi gören ders kitaplarının, matematiksel iletişim becerilerinin tüm bileşenleri bağlamında öğretim programlarına paralel olarak yeniden gözden geçirilebilir.

Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

Öğrencilere matematiksel iletişim becerilerinin gerçek anlamda kazandırılıp kazandırılmadığının belirlenmesi için, öğretmenlerin sınıf ortamlarında matematiksel iletişim becerilerini nasıl, hangi bileşenler çerçevesinde kazandırdığına ilişkin sınıf içi gözlemlerin yapıldığı nitel araştırmalar yapılabilir. Ayrıca araştırmada sekizinci sınıf düzeyindeki matematik ders kitabı incelenmiştir.

Farklı sınıf düzeylerinin ders kitapları matematiksel iletişim becerilerinin gelişimi açısından incelenebilir. Farklı ülkelerde kullanılan matematik ders kitapları ve farklı ülkelerin öğretim programlarının öğeleri matematiksel iletişim becerilerinin gelişimi açısından incelenerek karşılaştırılmalı çalışmalar yapılabilir. Öğretim programlarının matematiksel iletişim becerileri açısından ders kitaplarına, öğrenme öğretme sürecine ve ölçme değerlendirme sürecine yansıtılmasında oluşan kayıpların nedenleri üzerine çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Adams, T. L. (2003). Reading mathematics: More than words can say. *The Reading Teacher*, 56(8), 786-795. Erişim adresi <https://www.jstor.org/stable/20205297>.
- Adams, T. L. & Lowery, R. M. (2007) *An Analysis of Children's Strategies for Reading Mathematics*, In *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 161-177. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/10573560601158479>.
- Aiken Jr, L. R. (1972). Language factors in learning mathematics. *Review of Educational Research*, 42(3), 359-385. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/10573560601158479>.
- Brown, G & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language* (Vol. 2). Cambridge University Press, United Kingdom.
- Burns, M. (1995). *Writing in math class: A resource for grades 2–8*. Sausalito, California, Math Solutions Publications.
- Buschman, L. (2003). Buddies aren't just for reading, they're for spelling too!. *The Reading Teacher*, 56(8), 747-752.
- Casa, T. M., Firmender, J. M., Cahill, J., Cardetti, F., Choppin, J. M., Cohen, J., & Zawodniak, R. (2016). Types of and purposes for elementary mathematical writing: Task force recommendations. Retrieved from <http://mathwriting.education.uconn.edu>.
- Chapin, S. H., O'Connor, C., & Anderson, N. C. (2009). *Classroom discussions: Using math talk to help students learn, Grades K-6*. Math Solutions. Retrieved from chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglcfindmkaj/https://mathsolutions.com/wp-content/uploads/978-1-935099-01-7_L1.pdf.
- Cobb, P., Boufi, A., McClain, K., & Whitenack, J. (1997). Reflective discourse and collective reflection. *Journal For Research In Mathematics Education*, 28(3), 258-277.
- Davidson, D., & Pearce, D. (1988b). Teacher use of writing in the junior high mathematics classroom. *School Science 'and Mathematics*, 88(1), 6–15. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1988.tb11772.x>

- Davis, S. J., & Gerber, R. (1994). Content area strategies in secondary mathematics classrooms. *Journal of reading*, 38(1), 55-57. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/40016495>.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme* (22. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. Doi. 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.
- Emig, J. A. (1977). Writing as a Mode of Learning, *College Composition and Communication*, Vol. 28, No. 2 (May, 1977), 122-128. Retrieved from chrome-extension://efaidnbmnibpcajpcglclefindmkaj/https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474209.pdf
- Ernest, P. (1987). A model of the cognitive meaning of mathematical expressions. *The British Journal of Educational Psychology* 57, 343-370. Doi: 10.1111/j.2044-8279.1987.tb00862.x.
- Freitag, M. (1997). Reading and writing in the mathematics classroom. *The Mathematics Educator*, 8, 16-21. Retrieved from https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Freitag%2C+M.+%281997%29.+Reading+and+writing+in+the+mathematics+classroom.+The+Mathematics+Educator%2C+8%2C+16-21&btnG=.
- Fuentes, P. (1998). Reading comprehension in mathematics. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 72(2), 81–88. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00098659809599602>.
- Hubbard, R. (1990). Teaching mathematics reading and study skills. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 21(2), 265–269. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/0020739900210212>
- Hufferd-Ackles, K., Fuson, K. C., & Sherin, M. G. (2004). Describing levels and components of a math-talk learning community. *Journal for research in mathematics education*, 35(2), 81-116.
- Huggins, B., & Maiste, T.(1999). Communication in Mathematics. *Master's Action Research Project*, St. Xavier University & IRI/Skylight.
- Irvin, B. B. (1993). *A content analysis of the writing assignments contained in the four basal mathematics textbook series adopted by the state of Texas*, Doctoral dissertation, University of North Texas. Retrieved from https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc278719/m2/1/high_res_d/1002722041-irvin.pdf
- Kabael, T., & Ata Baran. A. (2016). Matematik öğretmenlerinin matematiksel iletişim becerilerinin gelişimine yönelik farkındalıklarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 15(3), 868-881. <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2016.78518>

- Karakoç, G. (2019). *2018 yılında yenilenen ortaokul matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Korkmaz, E., Tutak, T. ve İlhan, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarının matematik öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 18, 118-128.
- Krippendorff, K. (2008). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Los Angeles: Sage Publishing.
- Kuzu, O., Çil, O., & Şimşek, A. (2019). 2018 matematik dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 129-147. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/907000>
- Lim, L., & Pugalee, D. K. (2004). Using journal writing to explore they communicate to learn mathematics and they learn to communicate mathematically. *Ontario Action Researcher*, 7(2), 17-24.
- Lo, J. J., & Wheatley, G. H. (1994). Learning Opportunities and Negotiating Social Norms in Mathematics Class Discussion. *Educational Studies in Mathematics*, 27(2), 145-164. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/3482795>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). İlköğretim matematik dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB.
- Miller, L. D. (1991). Writing to learn mathematics. *Mathematics Teacher*, 84(7), 516-521. Erişim adresi <https://www.jstor.org/stable/27967269>
- Morgan, C. (1998). *Writing mathematically: The discourse of investigation*. London: Routledge. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Özpınar, İ., & Arslan, S. (2017). Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiksel iletişim becerisine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(17), 337-356. Erişim adresi <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11930>
- Öztaş, E. T. (2019). *Ortaokul matematik öğretim programlarının matematiksel iletişim becerileri açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, Cal.: Sage Publications, 4.
- Pugalee, D. K. (2001). Writing, Mathematics, and Metacognition: Looking for Connections Through Students' Work in Mathematical Problem Solving. *School Science and Mathematics*, 101(5), 236-245.

- Pugalee, D. K., Bissell, B., Lock, C., & Douville, P. (2003, September). The treatment of Mathematical communication in mainstream algebra texts. In *Proceedings of the International Conference The Decidable and the Undecidable in Mathematics Education* (pp. 238-241).
- Reehm, S. P., & Long, S. A. (1996). Reading in the mathematics classroom. *Middle School Journal*, 27(5), 35-41. Erişim adresi <https://doi.org/10.1080/00940771.1996.11496174>.
- Rose, B. (1989). Writing and mathematics: Theory and practice. In P. C. a. T. Vilaridi (Ed.), *Writing to learn mathematics and science*. New York: Teachers College Press.
- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Şaban, İ. H. (2019). *Matematik ders kitapları cebir öğrenme alanındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şirin, B. (2019). *Ortaokul 7. ve 8. Sınıf ders kitaplarının PISA temel matematiksel beceri seviyelerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Thompson, D. R., & Chappell, M. F. (2007). Communication and representation as elements in mathematical literacy. *Reading & Writing Quarterly*, 23(2), 179–196. Erişim adresi <https://www.tandfonline.com/loi/urwl20>
- TTKB (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. Ankara.
- Usova, G. M. (1978). Analysis of attitudes toward reading: Among secondary content-area teachers. *The Clearing House*, 52(1), 22-24. Erişim adresi <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.1978.9958173>
- Yıldırım, İ. (2019). *5-8. Sınıf matematik ders kitaplarının PISA değişim ve ilişkiler ölçeğine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2014). *İlkokul ve ortaokul matematiği* (Durmuş, S.; Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Sage Publications.
- White, M. D., & Marsh, E. E. (2006). Content Analysis: A Flexible Methodology. *Library Trends* 55(1), 22–45. Erişim adresi <http://doi.org/10.1353/lib.2006.0053>.
- Whitin, P., & Whitin, D. J. (2000). *Math Is Language Too: Talking and Writing in the Mathematics Classroom*. National Council of Teachers of English, Urbana.

Extended Abstract

Introduction

Mathematical communication skill is defined as the ability to use mathematical language clearly and convincingly in verbal and written expression of thoughts. Mathematical communication skills consist of four main dimensions: reading, speaking, listening and writing. Mathematical communication skills, which allow changing the place of mathematics in students' minds and making it easier to reflect on daily life, are included as a skill expected to be acquired in the general objectives of mathematics education programs developed in Turkey. It is important to reflect these skills to the elements of the curriculum so that this skill, which is desired to be acquired in the general purposes of the mathematics course curriculum, can gain functionality in the curriculum. In this context, there is a need to examine the service situations of mathematics teaching programs and mathematical communication skills. In line with this requirement, in this study, it is aimed to examine the status of the elements of the eighth grade mathematics curriculum to serve to gain mathematical communication skills.

Method

Content analysis research method was used in this research. The documents examined within the scope of the research constitute one of the eighth-grade mathematics textbooks and the learning outcomes of the eighth-grade mathematics curriculum updated in the 2017-2018 academic year. The data of the research were collected using the document analysis method. The analysis of the data was carried out with the deductive content analysis approach. The data were analyzed with the Mathematical Communication Skills Rubric. The Mathematical Communication Skills Rubric consists of four sub-dimensions: Reading, Speaking, Listening and Writing, and 21 items.

Discussion and Results

As a result of the analysis of the eighth-grade mathematics learning outcomes in terms of mathematical communication skills, it was determined that half of the learning outcomes were insufficient and only one outcome was at a sufficient level. When the content dimension of the eighth-grade mathematics curriculum was analyzed in terms of mathematical communication skills, it was determined that the content was inadequate at the rate of 96%. It was determined that the

level of gaining mathematical communication skills of the eighth-grade mathematics course learning outcomes was insufficient at the rate of 49%. This result shows that the content serves less to gain mathematical communication skills than learning outcomes. The determination that the activities in the textbook serve to develop mathematical communication skills at a higher level than the lecture sections can be explained by the fact that mathematical activities are related to daily life due to their nature and require different thinking and creativity skills. When the measurement and evaluation dimension of the Eighth Grade Mathematics Curriculum is analyzed in terms of mathematical communication skills, it is seen that most of the questions that require routine processing skills are mostly in the form of true-false, fill-in-the-blank, matching and multiple-choice tests. In this context, as a result of the examination, it was concluded that most of the unit evaluation questions do not serve to gain mathematical communication skills. The result is consistent with the results of the research in which Şirin (2019) examined the questions in the eighth-grade textbooks in terms of basic mathematical skills, including communication. It has been determined that the questions in the textbook are concentrated at the lowest levels in terms of communication skills (level 0 and Level 1 in PISA proficiency levels).

As a result, it has been concluded that all elements of the secondary school eighth grade mathematics curriculum do not serve the development of mathematical communication skills adequately, and there are inconsistencies between the elements of the program in terms of the level of serving the development of mathematical communication skills. In the general objectives of the curriculum, mathematical communication skills were emphasized and the skills aimed in this direction were expressed. When the transformation of the components of mathematical communication skills expressed in the objectives in learning outcomes is examined, it is seen that there is no full response. In the reflection of the achievements in the textbooks, the situation of serving the development of mathematical communication skills becomes even weaker.

As a result, it has been concluded that all elements of the secondary school eighth grade mathematics curriculum do not serve the development of mathematical communication skills adequately, and there are inconsistencies between the elements of the program in terms of the level of serving the development of mathematical communication skills. In the general objectives of the curriculum, mathematical communication skills were emphasized and the skills aimed in this direction were expressed. When the transformation of the components of mathematical

communication skills expressed in the objectives in learning outcomes is examined, it is seen that there is no full response. In the reflection of the achievements in the textbooks, the situation of serving the development of mathematical communication skills becomes even weaker.

ETİK BEYAN: " *Sekizinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Matematiksel İletişim Becerileri Açısından İncelenmesi*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

TÜRKİYE VE ALMANYA'DAKİ BAZI İLKOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARININ TEKNOLOJİ EĞİTİMİ BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI

A COMPARISON OF SOME PRIMARY SCHOOL CURRICULA IN TÜRKİYE AND GERMANY IN THE CONTEXT OF TECHNOLOGY EDUCATION

Elif AYDIN ÇOLAK¹ Nurbanu ŞEREN² Edip TUT³ M. Kasım KIROĞLU⁴

Başvuru Tarihi: 9.08.2022

Yayına Kabul Tarihi: 26.03.2023

DOI: 10.21764/maeuefd.1159348

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu çalışmada; Türkiye'deki 4. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile Almanya'daki 6-10 yaş aralığında olan ilkokul öğrencilerini kapsayan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında bulunan teknoloji kavramını içeren öğrenme alanlarının karşılaştırmasını yapmak amaçlanmıştır. Araştırmanın deseni temel nitel araştırma olarak belirlenmiştir. Çalışmanın verileri doküman inceleme yöntemiyle toplanmıştır. Bu amaçla araştırmanın veri kaynağını Türkiye'de kullanılan 4. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile Almanya'da ilkokulda kullanılan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı oluşturmuştur. Elde edilen veriler özel amaçlar, kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme temaları altında betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda iki ülkenin öğretim programında da öğrencilerin, teknolojide yaşanan hızlı değişimlere uyum sağlayabilecek nitelikte bireyler olmasının önemli olduğu; teknoloji kavramını içeren öğrenme alanlarındaki kazanım sayısının benzerlik göstermesine rağmen kazanımların içeriklerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türkiye ve Almanya'da teknoloji kavramını içeren öğrenme alanlarının işlenmesinde sınıf içi ve sınıf dışı ortamlardan yararlandığı, ölçme-değerlendirme boyutunda ise iki ülkede de sürecin uygulayıcılar için esnek bırakıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Almanya'da Türkiye'ye oranla daha yoğun bir uygulamalı eğitim anlayışının benimsendiği tespit edilmiş ve buradan yola çıkılarak birtakım öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Karşılaştırmalı eğitim, Türkiye, Almanya, öğretim programları, teknoloji eğitimi*

Abstract: This study aimed to compare the learning areas including the concept of technology in the fourth-grade science curriculum and the fourth-grade social studies curriculum in Türkiye and the life science curriculum for primary school students aged 6-10 in Germany. The study adopted a basic qualitative research design. Data were collected using document analysis. The data source was the fourth-grade science curriculum and the fourth-grade social studies curriculum in Türkiye and the primary school life science curriculum in Germany. The data were analyzed using descriptive analysis under the themes of specific objectives, learning outcomes, content, teaching-learning process, and assessment and evaluation. The results show that the curricula of both countries focus on turning students into individuals who adapt to rapid technological developments. Although the number of learning outcomes in the learning areas that include the concept of technology is similar, the learning outcomes have different contents. In addition, in Türkiye and Germany, teachers utilize in-class and out-of-class environments to cover learning areas that include the concept of technology. In the measurement and evaluation dimension, both countries leave the process flexible for teachers. Germany has adopted a more intensive applied education approach than Türkiye. Based on this, we made a number of recommendations.

Keywords: *Comparative Education, Türkiye, Germany, Curriculum, Technology education*

¹ Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, eliifaydin@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4195-6730

² Araş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, nurbanuseren@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0119-1684

³ Araş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, ediptut@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2191-6539

⁴ Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, november@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5711-9182

Giriş

Ulusal ve hatta kültürel sınırları yeniden tanımlayan teknoloji kavramı yaşamımızda önemli bir yere sahiptir (Tekinarslan, Kennedy & Nicolle, 2015). Bu denli büyük etkiye sahip olan teknoloji kavramıyla ilgili alanyazındaki bazı tanımlar incelenmiştir. Günay'a (2017) göre teknoloji bilimsel bilgiye dayalı olarak, makine ve cihazları imâl etme bilgisi; Keskin'e (2017) göre hayatı kolaylaştırmak ve sorunları çözmek için bilimsel ilke ve yeniliklerin uygulanması; Çetindamar, Phaal ve Probert'a (2016) göre ise teknolojik unsurları etkili bir şekilde iş süreçlerine entegre eden teknik, pazarlama, finans ve insan kaynakları da dahil olmak üzere çoklu işlevlerin dikkate alınmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Visvizi, Lytras ve Daniela'ya (2018) göre teknoloji; eleştirel düşünmeyi sağlamak, bireyleri fırsatları yakalama ve kendi potansiyellerinden yararlanma konusunda güçlendirmek ve bireylere bilimsel süreç becerilerini kazandırmak için kullanılabilir. Çünkü bu beceriler bilimin içeriğindeki düşüncenin ve araştırmaların temelidir (Lind, 1998).

Tarih boyunca bilimsel süreç becerilerinin kullanılmasıyla ortaya çıkan bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, beraberinde toplumsal değişmeyi de getirmiştir (Temiz ve Tan, 2003). Özellikle gelişmekte olan ülkelerin ancak eğitim sistemlerini geliştirerek ekonomik büyüme sağlayabilecekleri görülmüştür (Donou-Adonsou, 2019; Raja & Nagasubramani, 2018). Bir ülkenin en önemli ihtiyaçlarından birinin ekonomik iyileşme olduğu düşünüldüğünde ülkelerin bilimsel ve teknolojik gelişmeleri ve değişimleri takip ettiği sürece ayakta kalabilecekleri (Özensoy, 2014) ileri sürülebilir. Yaşanılan teknolojik gelişmelerle birlikte günümüz dünyası sürekli ilerleme gösterirken, eğitim sistemleri de bu değişim ve yenilik hareketlerinden etkilenmiştir (Başak ve Ayvacı, 2017). Bu durum ülkelerin mevcut sisteminde "nitelikli insan" yetiştirme ihtiyacını da ortaya çıkarmıştır. Günümüzde nitelikli insandan beklenen; yaratıcı, değişime açık, eleştirel ve analitik düşünebilen, günlük problemleri pratik bir şekilde çözebilen, esnek ve uyumlu, etkili karar verebilen, araştıran, sorgulayan olunması şeklindedir (Pekbay, 2017). Bu doğrultuda ülkeler; eğitim ve öğretimde teknolojik bakımdan ilerleyen ve zenginleşen dünyaya uyum sağlayabilmek ve rekabet içindeki toplumlara ayak uydurabilmek için bilimi hayatın her alanında kullanabilen bireyler yetiştirmeli dolayısıyla eğitim-öğretim sürecini geliştirici çalışmalar yapmak amacıyla öğretim programlarında değişiklikler yapmalıdır (Balbağ, Leblebiciler, Karaer, Sarıkahya ve Erkan, 2016).

Teknolojik gelişmeler; yaşadığımız çağı, teknoloji çağına dönüştürmüş (Metin, 2018) ve hızlı gelişen teknolojiler ile bilgiye hızlı erişim öğretim programlarında doğrudan karşılık bulur (Deveci, 2018) hale gelmiştir. Günümüz teknolojilerinin öğrenciler arasında yaygın olarak kullanılması da bu doğrultuda ortaya çıkan eğitim programlarının ve ortamlarının değişmesi gerekliliği üzerinde etkili olmuştur (Aktay ve Aktay, 2015). Buradan da anlaşılacağı gibi eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi sürecinde öğrenci özelliklerini bilmek, bu süreçte yapılacak uygulamaları doğru yapılandırabilmek adına önemlidir (Altunbay ve Bıçak, 2018). Teknoloji; bilgi edinme, içerik özümseme ve anlamada önemli bir rol üstlendiğinden günümüzün dijital yerlilerinin ortaya çıkan öğrenme stillerini karşılamak (Perienen, 2020) için kullanılabilir. Bu çalışmanın da konusu olan teknoloji eğitimi Thomas'a (2016) göre öğrenme deneyimlerini tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamaya yardımcı olabilmektedir. Teknoloji eğitiminin temel problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri üzerine kuruludur (Schooner, Nordlöf, Klasander & Hallström, 2017). Öğrencilerde bu becerilerin geliştirilebilmesi için sürecin uygulayıcıları olan öğretmenlere, teknolojik içerikler tasarlamak için gerekli olan mesleki becerilerin ve yeterliklerin oluşmasını destekleyici (Orishev & Burkhonov, 2021; Seferoğlu, 2015) çalışmalar yapılması gerekmektedir. Rowston, Bower ve Woodcock (2022) ile Spiteri ve Chang-Rundgren (2018) öğretmenlerin; öğretme ve öğrenme amacıyla teknolojiyi kullanırken öğrencilerine gelecekteki bilgi çağının oluşturabileceği sorunlarla başa çıkabilme becerileri kazandırabilmeleri için eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle kalkınmış ülkeler eğitim-öğretim müfredatlarında teknolojiye sadece bağımsız bir ders olarak yer vermekten ziyade eğitim programlarının genel hedefleri içerisinde ve bütün derslerde konumlanacak şekilde yaygınlaştırmalıdır (Şad ve Arıbaş, 2010).

Eğitim-öğretim programlarında ilkökul seviyesinde teknoloji eğitimine yer vermek; Gökel'e (2020) göre çocuklarda erken yaşlarda teknolojinin yanlış kullanımından kaynaklanabilecek sorunların önlenmesini sağlarken, Kardeş'e (2020) göre teknolojinin doğru kullanımı çocukları kitap okumaya, eğlenmeye ve öğrenmeye motive edebilmektedir. Bu sebeple teknoloji eğitimine ilkökul öğretim programlarında yer verilmelidir. İlkokul seviyesinde teknoloji kavramını içeren öğrenme alanlarına, Türkiye'de 4. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a) ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (MEB, 2018b); Almanya'da ise 6-10 yaş öğrencilerini kapsayan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında (LehrplanPLUS Grundschule, 2014) rastlanmaktadır. Teknoloji kavramını içeren öğrenme

alanlarının Almanya’da hayat bilgisi dersinde verildiği görülmektedir. Türkiye’de ise teknoloji kavramını içeren öğrenme alanlarının fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde verildiği dolayısıyla Türkiye’deki bu derslerin Almanya’daki hayat bilgisi dersine denk geldiği görülmektedir. Ülkemizde ilkökul seviyesinde 3 ve 4. sınıfta verilmekte olan fen bilimleri dersi, çocukların çevrelerindeki dünyayı anlamaları için önemli bir anahtar olarak görülmektedir ve bu nedenle sınıf eğitiminin ilk yılları için de çok önemli bir bileşen olarak kabul edilmektedir (Alexander, 2010). Millî Eğitim Bakanlığı (2018a) fen eğitiminin amacını; fen ve mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgiler kazandırmak; bilim-teknoloji-toplum ilişkisine yönelik farkındalık geliştirmek; doğada meydana gelen olaylara ilişkin merak geliştirmek; bilimsel süreç becerilerini kullanarak sorunların üstesinden gelebilmek olarak belirlemiştir. 2018 yılında yapılan düzenlemede Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına ülkemizin bilimsel araştırma ve teknolojik gelişme kapasitesini, sosyo-ekonomik kalkınmasını ve rekabet gücünü artırmak ve öğrencilerin fen ve mühendislik uygulamalarını deneyimlemelerini sağlamak amacıyla ‘girişimcilik’, ‘mühendislik’ ve ‘teknoloji’ uygulamaları eklenmiştir.

Teknoloji, fen bilimlerinde olduğu kadar toplumsal etkileşimi ve değişimi konu alan sosyal bilgiler açısından da önemlidir. İnsanlar ve toplumlar sürekli bir değişim içerisinde yer almakta, karmaşık sorular ve sorunlarla karşı karşıya gelmektedir (Özcan, 2019). Toplumsal, ekonomik ve bilimsel alanda yaşanan gelişme ve değişimler toplumlardan, bu değişme ve gelişmelerin artarak devam ettirilmesini sağlayacak çabalar beklemektedir (Gülfidangil, 2007). Bu beklentiye yönelik olarak ‘nitelikli’ bireylerin yetiştirilmesi için iyi bir eğitim gereklidir. Bu bağlamda insanın toplumsal ve fiziksel çevreyle ilişkisini ele alan sosyal bilgiler dersi, nitelikli bireylerin yetiştirilmesi adına öğretim programları içinde önemli bir yere sahiptir (Doğanay, 2008). Sosyal bilgiler dersi, toplumsal olarak insanların gelişiminde etkili olan bilim ve teknoloji ile ilgili kavramlara yer verilmesi bakımından önemlidir (Özensoy, 2014). Bu doğrultuda ülkemizde ilkökul seviyesinde 4. sınıfta yer alan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı MEB’e göre (2018b), öğrencilerden; sorgulayıcı, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojiye gelişmelerin temeli olduğunu; bilim ve teknolojinin toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma becerisi edinmeyi; bilgiye ulaşırken, bilgiyi kullanırken ve üretirken bilimsel düşünmeyi temele almalarını beklemektedir. Almanya’daki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kapsamında ise öğrencilerden; günlük nesnelere kullanarak işlerini kolaylaştırmak adına fizik kurallarını öğrenmeleri, basit modeller (köprü ve kule gibi) yaparak gerçek yapıların özellikleri ve

işlevleriyle ilgilenmeleri -böylece kültürlerindeki ve iş dünyasındaki teknik kazanımların temellerini öğrenmeleri -basit aletlerin geliştirilme sürecini kavramaları ve bu aletleri kullanmaları beklenmektedir (LehrplanPLUS Grundschule, 2014). Almanya’da hayat bilgisi dersi ilkokulda çocukların yaşama dönük temel bilgiler almasını, dünyayı tanınmasını, topluma uyum sağlayacak temel beceriler kazanmasını sağlayan sosyal ve fen bilimlerine yönelik bir derstir. Bu ders zaman ve tarih, toplum ve politika, mekân, doğa, teknikten oluşan beş bakış açısına sahiptir (Niedersachsen & Carstens, 2006).

Almanya; merkezinde ihracat olan ekonomisi, (Brunow, Pestel & Partridge, 2019), endüstrisi ve yüksek teknolojisiyle bilinmektedir (Morace, May, Terkowsky & Reynet, 2017). Ticaret ve Yatırım İstatistiklerine göre Almanya’dan en çok ihraç edilen üç ürün; motorlu taşıtlar, makine ve ekipmanlar, kimyasallardır (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2017). İhraç edilen bu ürünlerin üretiminin temeli endüstriyel ve teknolojik gelişime dayanmaktadır. Almanya’nın teknolojik ilerlemeler ve mühendislik alanında öne çıkan ülkelerden biri olması, burada verilen teknoloji eğitiminin etkili olduğunun bir kanıtı olarak düşünülebilir. Bu doğrultuda Almanya’nın eğitim politikaları incelendiğinde 1990’ların sonlarından itibaren ilkokuldaki eğitim yaklaşımını teknolojik kavramlar üzerine yönlendirdiği, müfredatını ilkokuldaki teknoloji eğitimi etkili hale getirmek yönünde düzenlediği görülmektedir (Winterbottom, 2016). Almanya, teknolojik açıdan yetkin bir toplum olabilmek amacıyla öğrencilerin erken yaşlardan itibaren teknoloji eğitimi almalarını önemsemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin teknolojiyle ilgili kavramları erken yaşta öğrenmeleri, doğa bilimleri ve teknolojisi ile ilgili konulara ilgi göstermeleri beklendiği için öğrenme programları da bu amaca yönelik düzenlenmiştir (Winterbottom, 2016). Bu durum Almanya’da küçük yaşta başlayan teknoloji eğitiminin, yaşanan teknolojik ilerlemelerin temeli olabileceğini düşündürmektedir.

Günümüzde, üretimin yüksek teknolojiyle donatılmasını ve hızlandırılmasını, üretimdeki hataların en aza indirgenmesini hedefleyen teknolojik temeller Almanya’da atılmıştır (Eğilmez, 2017). Bu süreç, çok çeşitli alanların (yapay zekâ, robotik, biyo-teknoloji, enerji depolama, malzeme bilimi gibi) iç içe geçmesiyle şekillenen bir süreç olmakla birlikte sonunda yeni iş kollarının da ortaya çıkmasını sağlamakta üretim, tüketim ve dağıtım kanallarını yeniden biçimlendirmektedir (Schwab, 2017). Bu sebeple teknoloji eğitiminin karşılaştırmalı olarak incelendiği bu çalışmada, teknolojik ilerlemeler bakımından önemli bir yere sahip olduğu düşünülen Almanya, çalışmanın

kapsamına dahil edilmiştir. Bu amaçla iki ülkenin öğretim programlarında ön inceleme yapıldıktan sonra Almanya’da teknoloji içerikli öğrenme alanlarını kapsayan hayat bilgisi dersi ile Türkiye’de de teknoloji eğitiminin yoğun olarak verildiği fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinin öğretim programları (Karalı, Palancıoğlu ve Aydemir, 2021; Silik ve Aydın, 2021) çalışmanın kapsamına alınmıştır. Teknoloji eğitimine yönelik karşılaştırmalı eğitim çalışmaları incelendiğinde ülkeler arasındaki teknoloji eğitimi bakımından yaşanan farklılıkların; okulların müfredat programlarının içeriklerinin farklılaşmasıyla (Tut, Şeren ve Aydın-Çolak, 2021), teknoloji eğitimine yönelik geliştirilen bilinçle (Şad ve Arıbaş, 2010), teknoloji eğitiminin küçük yaşlarda başlamasına önem verilmesi ve öğrenme ortamlarına teknolojinin entegre edilmesiyle (Özerbaş ve Safi, 2022) açıklandığı görülmektedir. Bu çalışma ile bağlantılı olarak Kaya (2019) yaptığı çalışmada Türkiye’deki ilkökul öğretim programlarında teknoloji eğitiminin yetersiz olduğunu ve bu durumu inceleyen bir çalışmaya rastlanmamasını önemli bir sorun olarak gördüğünü belirtmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerine dair değerlendirmelerimiz ancak ülkeler arası bir karşılaştırma yapmakla mümkün olacağından (Kafadar, 2019; Tekgöz, 2017) karşılaştırmalı bir eğitim çalışması olan bu araştırmada Türkiye ve Almanya’daki ilkökul öğretim programlarının teknoloji kavramını içeren öğrenme alanları bağlamında karşılaştırılması yapılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Türkiye’deki Fen Bilimleri Dersi ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları ve Almanya’daki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı;

1. Özel amaçlar ögesi bağlamında nasıl ele alınmıştır?
2. Kazanımlar ögesi bağlamında nasıl ele alınmıştır?
3. İçerik ögesi bağlamında nasıl ele alınmıştır?
4. Öğretme-öğrenme süreci bağlamında nasıl ele alınmıştır?
5. Ölçme-değerlendirme ögesi bağlamında nasıl ele alınmıştır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, çoklu öznel veri tipine dayanan yorumlayıcı bir araştırma yaklaşımıdır (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Araştırmanın deseni ise temel nitel araştırma olarak belirlenmiştir. Tüm nitel araştırmalar, anlamın nasıl inşa edildiği, insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilendirir ve temel nitel çalışmanın da birincil amacı, bu anlamları ortaya çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam & Tisdell, 2016). Merriam'a (2013) göre temel nitel araştırmalar; fenomenolojik, gömülü (örtük), öyküsel analiz, eleştirel ya da etnografik çalışma olmayan olayların ya da gerçeklerin nasıl anlaşıldığına ya da nasıl yorumlandığına dayanır. Bu çalışmada da; araştırmanın bir grubun kültürünü açıklamaması, bir olguyu araştırmaması ve bu olguya yönelik kuram geliştirme amacı taşımaması, bir durumu analiz etmemesi ve bir uygulamada karşılaşılan sorunları tespit edip çözmeye çalışmaması sebebiyle temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Dolayısıyla çalışma, teknoloji kavramını içeren öğrenme alanlarının nasıl inşa edildiğini, yorumlandığını, nasıl anlamlandırıldığını ortaya çıkarmayı amaçlaması sebebiyle de bu araştırma desenine uygundur. Temel nitel araştırmalarda görüşmeler, gözlemler ve dokümanlar olmak üzere çeşitli veri toplama teknikleri kullanılabilir (Ary, Jacobs, Irvine & Walker, 2010). Bu çalışmada da dokümanlardan elde edilen veriler yorumlanarak ilkökulda, Türkiye'de 4. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı; Almanya'da ise bu derslere karşılık gelen ise 6-10 yaş öğrencilerini kapsayan Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında teknoloji kavramını içeren öğrenme alanlarının karşılaştırılması yapılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman; belgeleri, resmî yayınları, raporları ve açık uçlu anketlere verilen yanıtları içerir (Patton, 2014). Doküman incelemesi ise, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar ve tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla araştırmada doküman olarak, ülkemizde 4. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı; Almanya'da ise tüm ilkökul öğrencilerini kapsayan Hayat Bilgisi Öğretim Dersi Programı teknoloji kavramını içeren öğrenme alanlarını içerdiğinden araştırmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Bu öğretim programlarına her iki ülkenin Eğitim Bakanlıklarına ait resmî internet sayfalarından ulaşılmıştır. Ayrıca konu ile ilgili makale, tez ve kitaplardan da

ikincil kaynak olarak yararlanılmıştır. Elde edilen yabancı dokümanları Türkçeye tercüme etme noktasında ana dili Almanca olan bir Almanca öğretmeninden yardım alınmıştır. Güvenirliği sağlama açısından yapılan tercüme başka bir Almanca öğretmeni tarafından da kontrol edilmiştir. Bu aşamalardan sonra iki ülkenin programları teknoloji kavramını içeren öğrenme alanları bağlamında, belirlenen öğeler doğrultusunda karşılaştırılmıştır. Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi ülkemizde ilkokulda seçmeli bir ders olmasından ve Almanya’da bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin karşılığı olmamasından dolayı çalışmanın kapsamına alınmamıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmada veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür; burada temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analiz dört aşamadan oluşur: Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması (Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2010). Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma aşamasında çerçeve, Almanya ve Türkiye’nin ilgili öğretim programlarındaki genel amaçlar ve program geliştirme öğeleri olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler okunup belirlenen çerçeve bazında düzenlenmiş, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Daha sonra düzenlenen veriler doğrudan alıntılarla desteklenerek bulgular tanımlanmıştır. En son aşamada ise, tanımlanan bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır. Bu araştırmada da öncelikle hangi temalarda karşılaştırma yapılacağına yönelik çıkarımda bulunabilmek amacıyla alanyazın taraması yapılarak Türkiye ve Almanya öğretim programlarının temel özellikleri incelenmiştir. Program geliştirme uzmanı bir akademisyenin görüşleri alınarak; özel amaçlar, kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme öğeleri araştırmanın temaları olarak belirlenmiş; bu temalar kapsamında elde edilen verileri karşılaştırma yoluna gidilmiştir. Araştırma deseni ve veri analizi sürecinde iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar araştırma süreci boyunca çalışmanın bütünlüğüne, tema ve alt temaların görüş birliği ile oluşturulmasına, çalışmanın bulgularının açık, tutarlı ve tarafsız bir şekilde yansıtılmasına yönelik dönütler vermişlerdir. Uzman dönütleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak çalışmaya son hali verilmiştir.

İnandırıcılık, Aktarılabirlik ve Teyit Edilebilirlik

Nitel araştırmaların niteliğini artıracabilecek bazı yöntemler vardır. İnandırıcılık da bu yöntemlerden biridir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre inandırıcılık, araştırmanın bilimsel olarak kabul edilebilmesi için araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve teyit edilebilir olmasını ifade etmektedir. Bu doğrultuda araştırmada, inandırıcılık için çeşitleme ve uzman incelemesi stratejileri kullanılmıştır. Öncelikle bulguları doğrulama yöntemlerinden biri olan çeşitleme (Miles & Huberman, 2016), bu çalışmada farklı bakış açılarının ve çalışmanın zenginliğinin ortaya çıkarılması amacıyla kullanılmıştır. Denzin ve Lincoln'e (2018) göre araştırmacı çeşitlemesi, araştırmacıların öznel görüşlerini kontrol etmek veya düzenleyebilmek için farklı gözlemcilerden destek alması anlamına gelmektedir. Yapılan çalışmada veri analizi sürecinde farklı araştırmacıların görüşleri alınarak araştırmacıların öznel görüşlerinin kontrol edilmesi ve verilerin bu doğrultuda düzenlenmesi sağlanmıştır. Çalışmada inandırıcılık için kullanılan bir diğer strateji ise uzman incelemesidir. Merriam'a (2013) göre uzman incelemesi, ham verilerin bir uzman tarafından gözden geçirilmesini ve onlara dayanarak ortaya konulan bulguların mantıklı olup olmadıklarının denetlenmesini kapsar. Bu çalışmada araştırmacı, topladığı verileri ve ulaştığı sonuçları uzmana aktararak düşünme biçiminin mantıklı olup olmadığının gözden geçirilmesini sağlamak amacıyla uzman görüşü almayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda öncelikle araştırmanın her aşamasında, çalışmanın konusu olan karşılaştırmalı eğitim alanında uzman bir akademisyenin görüşü alınmış, araştırmanın temaları da bir program geliştirme uzmanının incelemesi ile belirlenmiştir. Veri analizi sürecinde de iki akademisyenin veri analizi ile ilgili görüşleri alınarak uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Aktarılabirlik, bir çalışmanın sonuçlarının farklı durumlara ne derece uygulanabileceğini ifade etmektedir (Merriam, 2013). Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada aktarılabirliği sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Aktarılabirliği sağlama yöntemlerinden biri ayrıntılı betimlemedir. Creswell'e (2017) göre ayrıntılı betimleme, araştırmacının bir tema hakkında detaylı yazması anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda, yapılan araştırmada veri analiz süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve araştırmada önceden oluşturulan kategorileri temsil eden başlıkların hepsine bulgular kısmında detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Araştırmanın veri analizi sürecinde iki araştırmacı verileri analiz etmiş ve farklı görüşlerin oluştuğu yerlerde fikir birliğine varılmaya kadar uzun süre tartışmışlardır. Araştırmacılar arasındaki kodlayıcı güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) "P (Güvenirlik)=(Görüş Birliği)/(Görüş Birliği)+(Görüş Ayrılığı)" güvenirlik formülüyle %95 olarak

hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcı güvenilirliği için kodlayıcılar arasındaki uyumu %80 civarı olarak kabul etmektedir. Nitel araştırmalarda araştırmacıdan ulaştığı sonuçları teyit etmesi ve okuyucuya mantıklı bir açıklama sunabilmesi beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla çalışma en son halini aldığı anda dışarıdan bir uzman kavramsal doğruluğun ve bütünlüğün sağlanıp sağlanmadığını incelemiş; yorumların ve önerilerin teyidine ilişkin değerlendirmelerde bulunmuştur.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Bu amaçla Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Kararları kapsamında, 26.08.2020 tarihinde, 2020-498 sayılı belge alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Türkiye'deki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile Almanya'daki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı; özel amaçlar, kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme öğeleri teknoloji kavramını içeren öğrenme alanları bağlamında karşılaştırılmış ve yapılan karşılaştırmalar başlıklar hâlinde sunulmuştur.

Özel Amaçlar Öğesinin Teknoloji Eğitimi Bağlamında İncelenmesi

Bu alt probleme yönelik olarak Türkiye'deki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Almanya'daki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının özel amaçları teknoloji kavramı bağlamında incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Türkiye ve Almanya'daki Öğretim Programlarına Ait Özel Amaçlar

Ülke	Öğretim Programı	Özel Amaçlar
------	------------------	--------------

Türkiye	Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı	Sorunlara bilimsel süreç becerilerini kullanarak çözüm üretmek, sürdürülebilir kalkınma bilinci geliştirmek, kariyer bilinci ve girişimcilik becerileri geliştirmek, bilimsel bilginin nasıl oluştuğunu anlamak, doğadaki olaylara merak duymak, bilimsel süreçte güvenli çalışma bilinci oluşturmak, muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek (MEB, 2018a).
Türkiye	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	Yaşanan çevre ve dünyanın coğrafi özelliklerini bilerek insan-çevre etkileşimini açıklamak, çevre duyarlılığı geliştirmek, sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmak, değişim ve sürekliliği algılamak, kalkınma ve uluslararası ekonomik ilişkilerde milli ekonominin yerini kavramak, bilim ve teknolojinin önemini anlamak, sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanmak, bilimsel düşünmeyi temel olarak bilgiye ulaşmak (MEB, 2018b).
Almanya	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	Dünyayı araştırmalarını ve açıklamalarını sağlamak, düşüncelerini eyleme dönüştürmelerini sağlamak, düşüncelerini nasıl denetleyeceklerini ve gerektiği yerde nasıl değiştireceklerini öğrenmelerini sağlamak, farklı görüşlere dair adaletli olmaları için bir konu, tartışma/fikir alışverişi ortamı oluşturulmasını sağlamak, öğrencilerin merakını güçlendirip buluş yapmaya yönlendirerek araştıran ve sorgulayan bireyler olmalarını sağlamak, bilgi ve becerilerini günlük hayata aktarmalarına destek sağlamak, medya ile uğraşı ve tüketim davranışları ile ilgili sorumluluk almalarını sağlamak, sorumluluk sahibi bireyler olmalarını desteklemek, kendi ülkelerine ve diğer ülkelere değer vermelerini sağlamak, doğa-sosyal-toplum bilimi derslerinin gerekli temellerini almalarını, başkalarından bağımsız ve sorumlu bireyler olarak hedeflerine doğru yönelmeyi geliştirerek hareket etmelerini sağlamak (LehrplanPLUS Grundschule, 2014).

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türkiye’deki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişime uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu niteliğe sahip bireylerin yetişmesi öğretim programlarının da buna göre düzenlenmesini gerektirmektedir. Bu anlamda programın özel amaçları güncel, geçerli ve eğitim-öğretim sürecinde gerçek hayatla ilişkisi kurulabilecek niteliktedir. Almanya’daki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı da benzer amaca sahiptir. Bu doğrultuda Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının özel amaçları öğrencilerin meraklarını ve buluş yapma isteklerini güçlendiren, teknoloji üretebilmek için gerekli olan teknik bilgiye sahip, araştıran sorgulayan bireyler yetiştiren bir yapıda tasarlanmıştır.

Yukarıda verilenlerden yola çıkılarak iki ülkede de programın özel amaçlarının; bilimsel süreç becerilerini kullanarak sorunlarını çözen, doğaya saygılı, dünyanın ve yakın çevrelerinin değerini bilen, sorumluluk sahibi, ilgili derslerin temellerini almış bireyler yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Ayrıca iki ülke de öğrencilerin düşüncelerini eyleme dönüştürmeleri, buluş

yapmaya yönlendirilmeleri, bilgi ve becerilerini günlük yaşamda kullanabilmeleri gibi uygulamaya dönük amaçlar hedeflenmektedir.

Kazanımlar Ögesinin Teknoloji Eğitimi Bağlamında İncelenmesi

Bu alt probleme yönelik olarak Türkiye'deki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Almanya'daki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının kazanımları teknoloji kavramını içeren öğrenme alanları bağlamında incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Türkiye ve Almanya'daki Öğretim Programlarına Ait Kazanımlar

Ülke	Öğretim Programı	Sınıf Düzeyi	Teknolojiye İlişkin Kazanımlar
Türkiye	Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı	4. Sınıf	<ul style="list-style-type: none"> Geçmişte ve günümüzde kullanılan aydınlatma araçlarını karşılaştırır. Gelecekte kullanılabilecek aydınlatma araçlarına yönelik tasarım yapar. Uygun aydınlatma hakkında araştırma yapar. Aydınlatma araçlarının tasarruflu kullanımının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemini tartışır. Işık kirliliğinin nedenlerini sorgular. Işık kirliliğinin, doğal hayata ve gök cisimlerinin gözlenmesine olan olumsuz etkilerini açıklar. Işık kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir. Geçmişte ve günümüzde kullanılan ses teknolojilerini karşılaştırır. Şiddetli sese sahip teknolojik araçların olumlu ve olumsuz etkilerini araştırır. Ses kirliliğinin nedenlerini sorgular. Ses kirliliğinin insan sağlığı ve çevre üzerindeki olumsuz etkilerini açıklar. Ses kirliliğini azaltmaya yönelik çözümler üretir (MEB, 2018a).
Türkiye	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	4. Sınıf	<ul style="list-style-type: none"> Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır (MEB, 2018b).

Almanya	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	Tüm ilkokul seviyeleri	<ul style="list-style-type: none">• Kendi yaptıkları duvar ve kule modellerinin sağlamlığını denetler ve sağlamlığın nedenlerini açıklar.• El yapımı araçların yardımıyla yuvarlanarak giden nesnelerin hareketlerini açıklar ve denetler.• Modellerin inşasında basit talimatları ve model çizimlerini kullanırlar.• Bölgedeki örnekler yardımıyla çeşitli kültürel binaların teknik başarılarını açıklarlar.• Aletlerin gelişimini anlar ve buna bağlı olarak çalışma dünyasındaki değişimleri değerlendirirler.• El işçiliği ile sanayi ya da seri üretim imalatını karşılaştırırlar.• Çevre korumasını da göz önünde bulundurarak seri üretim ürünlerinin imalatını ve doğal kaynakların bilinçli bir şekilde kullanımını değerlendirirler.• Model yapımındaki bilgilerinden yola çıkarak kendi yaptıkları köprü modellerinin sağlamlığını gözden geçirirler.• Bölgelerindeki ya da çevrelerindeki örneklerin yardımıyla doğal şartların, yapı alanındaki teknik çalışmaların ve kültürel önemi olan yapıların arasındaki bağı açıklarlar.• Amaç, ekonomiklik, malzeme ve orijinallik açısından tasarımlarını değerlendirirler (LehrplanPLUS Grundschule, 2014).
---------	--	------------------------------	---

Tablo 2’de görüldüğü üzere teknoloji içerikli öğrenme alanlarının başlıkları sırasıyla Türkiye’deki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında “Aydınlatma ve Ses Teknolojileri”, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında “Bilim, Teknoloji ve Toplum” ve Almanya’daki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında “Teknoloji ve Kültür” olarak adlandırılmaktadır. Bu başlıklar altındaki kazanımlar incelendiğinde Almanya’daki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında teknoloji kavramına ilişkin 10 kazanım olduğu görülmektedir. Türkiye’deki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında ise teknoloji kavramına ilişkin 12 kazanım bulunurken; Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına ait beş kazanım ve toplamda 17 kazanım yer almaktadır. Türkiye’deki öğretim programlarında yer alan kazanımlarda çoğunlukla “karşılaştırır, yapar, tartışır, sorgular, açıklar, üretir, araştırır, sınıflandırır” gibi ifadeler kullanılmış; Almanya’daki öğretim programlarında yer alan kazanımlarda ise “açıklar, denetler, kullanır, değerlendirir, yansıtır, talimatları yapar” gibi uygulamaya ve beceriye dönük gelişme sağlamaya katkı sunan eylem ifadeleri kullanılmıştır. Ayrıca iki ülkede teknoloji kavramını içeren öğrenme alanlarındaki derslerin farklı sınıf seviyelerinden başladığı görülmektedir.

İçerik Ögesinin Teknoloji Eğitimi Bağlamında İncelenmesi

Bu alt probleme yönelik olarak Türkiye’deki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Almanya’daki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı teknoloji kavramını içeren öğrenme alanları bağlamında incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Türkiye ve Almanya’daki Öğretim Programlarına Ait Öğrenme Alanları

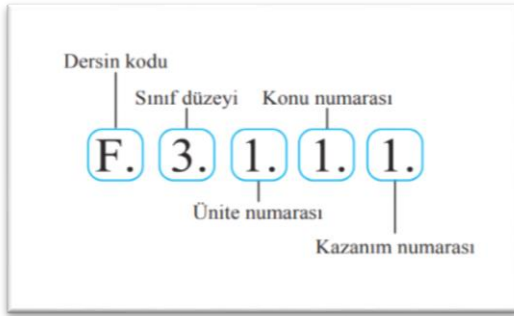
Ülke	Öğretim Programı	Öğrenme Alanları
Türkiye	Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı	<ul style="list-style-type: none"> • Yer Kabuğu ve Dünya’mızın Hareketleri • Besinlerimiz • Kuvvetin Etkileri • Maddenin Özellikleri • Aydınlatma ve Ses Teknolojileri* • İnsan ve Çevre • Basit Elektrik Devreleri
Türkiye	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	<ul style="list-style-type: none"> • Birey ve Toplum • Kültür ve Miras • İnsanlar, Yerler ve Çevreler • Bilim, Teknoloji ve Toplum* • Üretim, Dağıtım ve Tüketim • Etkin Vatandaşlık • Küresel Bağlantılar
Almanya	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	<ul style="list-style-type: none"> • Demokrasi ve Toplum • Beden ve Sağlık • Doğa ve Çevre • Zaman ve Değişim • Mekân ve Hareketlilik • Teknik ve Kültür*

Tablo 3’te görüldüğü üzere teknoloji ile doğrudan bağlantılı olan öğrenme alanları işaretlenmiştir (*). Türkiye’deki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının yedi Almanya’daki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının ise altı, öğrenme alanından oluştuğu görülmektedir.

Türkiye’deki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı incelendiğinde ise “*Aydınlatma ve Ses Teknolojileri*” öğrenme alanının teknoloji kavramı ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bu öğrenme alanında öğrencilerin; ses ve aydınlatma ile ilgili çevre, toplum ve insanı etkileyen çeşitli teknolojilerin gelişmekte olduğunu fark etmeleri, ışığın ve sesin uygun kullanılmadığında insan hayatını olumsuz yönde etkilediğini bilmeleri, bu duruma çözümler üretmeleri; ışığın uygun kullanıldığında aile bütçesine ve ülke ekonomisine katkı sağlanabileceğini kavramaları; ayrıca

gelecekteki aydınlatma sistemlerini tasarımları, böylece yaratıcı ve yenilikçi düşünme becerisi kazanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2018a). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına bakıldığında ise “*Bilim, Teknoloji ve Toplum*” öğrenme alanının teknoloji kavramı ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bu öğrenme alanı işlenirken öğrencilerden, bilimsellik ve doğal çevreye duyarlılık gibi değerlerle, değişim ve yenilikçilik gibi becerileri edinmeleri beklenmektedir (MEB, 2018b).

Almanya’daki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı incelendiğinde “*Teknik ve Kültür*” öğrenme alanının teknoloji kavramı ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bu öğrenme alanı öğrencilerin; günlük hayattaki araç gereçlere bağlı iş kolaylığı için fizik kurallarının (kaldırma kuvveti, merkezkaç kuvveti vb.) uygulanışını keşfetmelerini, gerçek yapıların (kule veya köprü vb.) özellikleriyle ve işlevleriyle ilgilenmelerini, böylece kültürlerinin ve iş dünyasının özelliklerini temel düzeyde teknik kazanımlar edinmelerini, basit araç gereçlerden makinelere kadar gelişimleri takip ederken çalışma hayatında yaşanan tarihsel değişimin bireysel ve toplumsal olarak etkilerinin sonuçlarını öğrenmelerini amaçlamaktadır (LehrplanPLUS Grundschule, 2014).



Şekil 1. Fen bilimleri dersi içerik yapısı

Şekil 2. Sosyal bilgiler dersi içerik yapısı

Şekil 1 ve Şekil 2 incelendiğinde Türkiye’deki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında içerik ile ilgili ders, sınıf düzeyi, ünite numarası, konu numarası, kazanım numarası ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca Türkiye’de öğrenme alanlarının ders saati ve süre oranı bilgisi de verilmiştir. Buna göre fen bilimleri dersinde teknoloji kavramı ile ilgili kazanımların işleniş için 21 ders saati belirlendiği görülmektedir. Bu süre öğrenme alanları içerisindeki süre oranının %19,4’üne denk gelmektedir. Sosyal bilgiler dersinde ise teknoloji kavramı ile ilgili kazanımların işleniş için 16 ders saati verilmiştir. Bu süre öğrenme alanları içindeki süre oranının %14,8’ine karşılık gelmektedir. Almanya’da dersin kodu, kazanım numarası, sınıf düzeyi, öğrenme alanı ve alt öğrenme alanı, süre oranı, ders saati Türkiye’deki

programda olduğu gibi ayrıntılı bir şekilde verilmemiştir. Almanya’da kazanımlar, belirlenen altı öğrenme alanı altında esnek bir şekilde yapılandırılmıştır. Öğrenme alanlarının işlenmesinde herhangi bir zaman sınırlaması bulunmamaktadır. Öğrenme alanlarının detaylı ele alınması ve diğer disiplinlerle bağlantılı olarak işlenmesi önemsenmektedir.

Öğretme-Öğrenme Süreci Ögesinin Teknoloji Eğitimi Bağlamında İncelenmesi

Bu alt probleme yönelik olarak Türkiye’deki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Almanya’daki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğretme-öğrenme süreci ögesi teknoloji kavramını içeren öğrenme alanları bağlamında incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Türkiye ve Almanya’daki Öğretim Programlarına Ait Öğretme-Öğrenme Süreci

Ülke	Öğretim Programı	Öğretme-Öğrenme Süreci
Türkiye	Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı	Teknolojinin aydınlatma araçlarının gelişimine olan katkısı vurgulanır, kronolojik sıralama ve ayrıntı verilmez; aydınlatma araçlarının yaşamımızdaki önemi vurgulanır; tasarımını çizim yaparak ifade etmesi istenir, üç boyutlu tasarıma girilmez; uygun aydınlatmanın göz sağlığı açısından önemi vurgulanır; teknolojinin ses araçlarının gelişimine olan katkısı vurgulanır, kronolojik sıralama ve ayrıntı verilmez; ses şiddetini değiştirmeye, işitme yetimizi geliştirmeye ve sesi kaydetmeye yarayan teknolojiler üzerinde durulur.
Türkiye	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	Teknolojinin hayatımızda ve çevremizde meydana getirdiği olumlu ve olumsuz etkilerine dikkat çekilir; örnek girişimciler ve onların başarı öyküleri üzerinde durulur; teknolojik ürünler için hazırlanan kullanım kılavuzlarına dikkat çekilir.
Almanya	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı	Model çizimlerden ve basit talimatlardan yararlanılır, teknik araç ve gereçler yardımıyla ortaya çıkan çalışma kolaylığı gözlemlenir, alet ve cihazların geliştirilmesi ile ilgili bilgiler verilir, sanayi ve el işçiliğindeki çalışma süreci yerinde incelenir, sağlamlığı artırıcı etkenleri bilir, kültürel önemi olan yapıları inceler, denge cihazlarındaki çalışma prensiplerini kavrar.

Tablo 4’e göre Almanya’da öğretme-öğrenme sürecinin temellerinin sorgulamaya, bilgi toplamaya, tahminlerde bulunmaya, nesnelere ve kaynakları incelemeye, deneyler yapmaya, mekânları keşfetmeye, modellemeler yapmaya, gözlemleri kayda almaya/belgelemeye/değerlendirmeye dayandırıldığı görülmektedir. Böylece öğrencilerin birçok yeterlilik elde edebileceği, kendi bilgilerini bağımsız bir şekilde geliştirebilecekleri bir ortam mümkün olmaktadır. Türkiye’deki teknoloji kavramını içeren öğrenme alanlarına ilişkin öğretme-öğrenme sürecinin ise tasarım yapmaya, aydınlatma ve ses araçlarının yaşamımızdaki önemini

sorgulamaya, ses ve ışığın özelliklerini keşfetmeye, çevreye olan etkilerini anlamaya, teknolojik ürünlerin kullanım şekillerinin nasıl olduğuna ve konu ile ilgili girişimci örneklere dayandırıldığı görülmektedir. Tüm bu süreç boyunca öğretmen teşvik edici, yönlendirici rolündedir. Öğrenci bilgiyi araştıran, sorgulayan, açıklayan, ürüne dönüştüren bir birey rolündedir. İki ülkede de bilginin kalıcı ve anlamlı olması amacıyla okul içi ve okul dışı ortamlardan yararlanır. Eğitim-öğretim sürecinde sınıf içi ve sınıf dışı öğretim ortamlarında yapılan derslerin öğrencilere olan katkılarıyla ilgili çalışmaların son dönemde hız kazanması ve birçok avantajı olduğunun ortaya koyulması programda çeşitli sınıf içi sınıf dışı öğretim etkinliklerine yer verilmesi durumunu açıklayabilir. Ayrıca iki ülkenin öğretme-öğrenme süreci incelendiğinde Türkiye'deki ilgili öğretim programlarında bulunan ifadelerin daha çok anlama ve kavrama düzeyinde olduğu, Almanya'daki ilgili öğretim programında bulunan ifadelerin ise daha çok uygulama sürecini vurguladığı söylenebilir. Bu durum öğrencilerin bilgilerini günlük hayata aktarabilmeleri aşamasında bir farklılık oluşturabilir.

Ölçme-Değerlendirme Ögesinin Teknoloji Eğitimi Bağlamında İncelenmesi

Bu alt probleme yönelik olarak Türkiye'deki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Almanya'daki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının ölçme-değerlendirme ögesi teknoloji kavramı bağlamında incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir. Türkiye'deki Fen Bilimleri Dersi ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının ölçme ve değerlendirme boyutu aynı içeriğe sahip olduğu için aşağıdaki tabloda ortak olarak gösterilmiştir.

Tablo 5

Türkiye ve Almanya'daki Öğretim Programlarına Ait Ölçme-Değerlendirme Süreci

Ülke	Ölçme-Değerlendirme Süreci
Türkiye	<ul style="list-style-type: none"> • Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır. • Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılacak ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. • Eğitim sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez. • Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir. • Söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır (MEB,2018).

Almanya	<ul style="list-style-type: none">• Çalışmalar kontrol edilir ve geri bildirimler ortak hedeflere göre gelişir.• Ölçme ve değerlendirme çalışmaları kendi işiniz ve iş birliğiniz hakkında geri bildirim alma fırsatlarıdır.• Ölçme ve değerlendirmeler, eğitim kurumlarını daha fazla gelişme için teşvik eder ve oradaki süreçleri ve sonuçları iyileştirir.• Ölçme ve değerlendirme kurum içi ileri eğitim, meslek danışmanlığı ve stajların yanı sıra kurumlar arası ve disiplinler arası iş birliği, kolejlere günlük çalışma hayatının gereksinimlerini profesyonel bir şekilde karşılamaları için destek sağlar ve yardımcı olur (LehrplanPLUS Grundschule, 2014).
---------	--

Tablo 5’te görüldüğü üzere Türkiye ve Almanya’daki öğretim programları ölçme ve değerlendirme ögesi bakımından incelendiğinde her iki ülke programı, süreç değerlendirmenin öneminden bahsetmiş; sonuç değerlendirmenin süreç değerlendirme ile anlam kazanacağını belirtmiştir. Her iki program da öğretmenlerden çeşitli değerlendirme stratejilerinin kullanılmasını beklemesine rağmen programda bu stratejilere yer verilmediği görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmenlerden özgün ve yaratıcı uygulamalar beklenmektedir. “Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.” ve “Çalışmalar kontrol edilir ve geri bildirimler ortak hedeflere göre gelişir.” ifadelerinden de anlaşıldığı gibi her iki ülkede de değerlendirmenin hedeflerle uyumlu olması gerektiği belirtilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bir karşılaştırmalı eğitim çalışması olan bu araştırmada Türkiye ve Almanya’daki ilkökul öğretim programlarının özel amaçlar, kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerini teknoloji kavramını içeren öğrenme alanları bağlamında karşılaştırmak amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Türkiye’deki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Almanya’daki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki *özel amaçlar* ögesi teknoloji kavramını içeren öğrenme alanları bağlamında incelendiğinde iki ülkede de programın özel amaçlarının; öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanan, meraklarını ve buluş yapma isteklerini güçlendiren, bilgi ve becerilerini günlük yaşamda kullanabilen, araştıran sorgulayan, teknolojiye yaşanan hızlı değişime uyum sağlayabilecek bireyler olmalarını sağlayan olmak yönünde benzerlik gösterdiği (MEB, 2018a; MEB, 2018b; LehrplanPLUS Grundschule, 2014) sonucuna ulaşılmıştır. Almanya’daki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında, Türkiye’deki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının özel amaçlarından farklı olarak ise öğrencilerin teknik bilgi edinmelerine daha fazla vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Bu durum

Almanya'daki teknoloji kavramını içeren öğrenme alanlarının içeriğinde, uygulamaya yönelik çalışmalara daha fazla yer verilmesiyle açıklanabilir. Almanya'daki müfredatın ilkokulun sonuna kadar öğrencilerin gözlemlene, ölçme, deney yapma, test etme, planlama, inşa etme, değerlendirme, çizim yapma, sunma becerilerine odaklanması (Rasinen vd., 2009) bu görüşü destekler niteliktedir. Ayrıca Almanya'da teknoloji kavramını içeren öğrenme alanlarının hayat bilgisi dersi kapsamında 1. sınıftan itibaren verilmesi de iki ülke müfredatı arasındaki farklılık olarak görülebilir. Bu amaçla dünyadaki teknolojik değişim ve gelişmeler doğrultusunda 2018 yılındaki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında fen bilimleri dersinin 3. sınıflar düzeyinde de işlenmeye başlanması ve mühendislik uygulamalarını içeren ifadelerin getirilmesi (Başar ve Demiral, 2019; Erdoğan, 2019; Koca, Karabulut ve Türkoğlu, 2021; Saraç ve Yıldırım, 2019) teknoloji eğitiminin ülkemizde daha küçük yaşlarda verilebilmesi için yapılan önemli bir değişiklik olarak yorumlanabilir.

Türkiye'deki Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Almanya'daki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki *kazanımlar* ögesi teknoloji kavramını içeren öğrenme alanları bağlamında karşılaştırıldığında, iki ülkedeki kazanım sayılarının birbirine yakın olmasına rağmen bu kazanımların içerikleri açısından farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Almanya'daki kazanımların daha çok öğrencilerin el becerilerinin geliştirmesine, bilgiyi somutlaştırmasına ve uygulama yapmalarına dayalı olduğu görülmektedir. Türkiye'deki kazanımlar incelendiğinde ise sadece "Gelecekte kullanılacak aydınlatma araçlarına yönelik tasarım yapar.", "Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir.", "Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır." kazanımlarında öğrencilerin uygulama düzeyinde bir hedefe ulaşmaları beklenirken diğer kazanımların bilgi boyutunda kaldığı görülmektedir. Öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için teknoloji kavramını içeren kazanımların çoğunlukla uygulama düzeyinde olması, öğrencilerin bu bilgileri yaparak-yaşayarak edinmesi gerektiği düşünülmektedir. Asmaz'ın (2019) öğrencilerin uygulama düzeyinde derse etkin katılım göstermelerinin iletişim becerilerini, yaratıcı düşünme becerilerini, problem çözme becerilerini kazanmaları için olanak tanıdığı sonucuna ulaşması bu görüşü desteklemektedir. Ayrıca bu farklılıklar Almanya'daki teknoloji kavramını içeren öğrenme alanlarına ait kazanımların sayı olarak az olmasına rağmen işe vuruk sonuçlar ortaya çıkarması durumunu açıklayabilir. Keskin'in (2017) çalışmasında Almanya'daki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı kazanımlarının öğrencilerin; teknik bir bakış açısına sahip

olmasına, basit teknik malzemeleri kullanmasına, temel alan bilgisine sahip olmasına ve üretime dayalı bir performans göstermesine dayalı olduğu sonucuna ulaşması bu görüşü destekler niteliktedir.

Her iki ülkenin öğretim programlarındaki *içerik* ögesi teknoloji kavramını içeren öğrenme alanları bakımından karşılaştırıldığında, Türkiye’de öğrenme alanlarının işleniş sürelerinin yüzde, ders saati, dersin kodu, kazanım numarası, sınıf düzeyi, öğrenme alanı ve alt öğrenme alanı olarak programda belirtildiği görülmektedir. Almanya’da ise bu ögelere Türkiye’deki programda olduğu gibi ayrıntılı bir şekilde yer verilmemiştir. Bu durumun Almanya’daki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında bulunan teknoloji içerikli öğrenme alanlarının tüm derslere bir çerçeve plan oluşturacak şekilde dağıtılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Tekgöz (2017) çalışmasında Almanya’daki öğretmenlerin bu konuda serbest bırakılmasının sağlayacağı esnekliğin, öğretmenlere derste daha fazla inisiyatif alma fırsatı sağlayarak süreçte daha yaratıcı derslerin ortaya çıkmasını destekleyebileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu sebeple günümüzde öğretmenlerin çağı yakalamak için teknoloji kullanımı öz yeterliliğine sahip olmaları (Metin, 2018; Tatlı ve Akbulut, 2017) ve öğretmenlerin teknoloji eğitimi verebilmeleri için öncelikle teknolojiyi kullanarak bilimsel bir plan dahilinde uygulamalar tasarlayabilme yeterliliğine (Yürektürk ve Coşkun, 2020) sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte iki ülke programları, içeriğinde teknoloji kavramı ile ilgili öğrenme alanlarının bulunması bakımından benzerlik göstermektedir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında yer alan “*Teknik ve Kültür*” öğrenme alanının teknoloji ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Türkiye’de ise hem Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında hem de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yedi öğrenme alanı bulunmaktadır. Bu öğrenme alanlarından teknoloji kavramı ile doğrudan ilişkili olan Fen Bilimleri Öğretim Programında “*Aydınlatma ve Ses Teknolojileri*” ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programında “*Bilim, Teknoloji ve Toplum*” öğrenme alanına yer verilmesinin, teknolojinin topluma etkisi düşünüldüğünde son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece öğrenciler programın amaçlarına bağlı olarak geçmişte ve bugün yaşanan teknolojik değişim ve gelişmeleri anlayacak, gelecekteki teknolojik gelişmelerin temellerini atacaktır (MEB, 2018b).

Türkiye ve Almanya’da kullanılan öğretim programlarındaki *öğretme-öğrenme süreci* ögesi teknoloji kavramını içeren öğrenme alanları bağlamında karşılaştırıldığında Almanya’da öğrencilerin teknoloji eğitimine yönelik dersleri daha çok sınıf dışı ortamlarda işlediği sonucuna

ulaşmıştır. Almanya'daki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında öğrencilerin beceri geliştirmeleri, günlük hayattaki araç gereçleri tanımaları ve kullanmaları, modellemeler yapmaları, teknik kazanımlar edinmeleri hedefleri doğrultusunda derslerin çoğunlukla sınıf dışı ortamlarda işlenmesi (LehrplanPLUS Grundschule, 2014) ifadesi bu görüşü destekler niteliktedir. Aynı durumu Canbulat (2018), Alman okullarındaki derslerin sadece sınıflarda didaktik olarak öğretilmediği; derslerin çoğunlukla müzeler, tarihi yerler, anıtlar, laboratuvarlar, bilim merkezleri vb. okul dışı öğrenme ortamlarında işlendiği şeklinde açıklamıştır. Bu doğrultuda Almanya'daki Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğretme-öğrenme sürecinin öğrencinin keşfetmesine daha çok olanak sağlayacak şekilde düzenlendiği söylenebilir. Türkiye'de de öğretme-öğrenme süreci öğrenci ve öğretmenleri, öğrenenin aktif olduğu okul/sınıf içi ve okul/sınıf dışı öğrenme ortamlarına ve araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme tasarımlarına teşvik etmektedir. Ayrıca ülkemizde sınıf dışı öğrenme ortamlarının yanı sıra teknolojinin etkin kullanımıyla eğitim ortamlarında bilgisayarlar, tabletler, akıllı telefonlar, video konferans cihazları gibi her geçen gün artan farklı kullanım olanaklarının (Şimşek ve Yazar, 2018) da ortaya çıkmasıyla birlikte eğitim-öğretim süreçlerinde gelişmeler görülmektedir. Bu süreçte önemli olan programlarda önerilen, yol gösterici olan içeriğin uygulanması boyutudur. Tay'ın (2017) yaptığı çalışmada bu içeriklerin ülkemizdeki programın hedeflerinde de bulunmasına rağmen uygulama boyutunun eksik kaldığı sonucuna ulaşması bu görüşü desteklemektedir.

Türkiye ve Almanya'da kullanılan öğretim programlarındaki *ölçme-değerlendirme* ögesi teknoloji kavramını içeren öğrenme alanları bağlamında karşılaştırıldığında, her iki ülke öğretim programında da süreç ve sonuç değerlendirmelerinin yer aldığı görülmektedir. Türkiye'de Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında ölçme-değerlendirme sürecinin programda belirtilen belirli akademik standartlara uyulması şartıyla uygulayıcılar için esnek bırakıldığı belirtilmiştir. Fakat programda öğretmenlerin yararlanabileceği bir örnek ya da kaynak verilmemiştir. Benzer şekilde Almanya'nın Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında da ölçme-değerlendirme süreci genel hatlarıyla ifade edilmekte; süreçle ilgili herhangi bir ayrıntı, örnekler veya yararlanılabilecek kaynaklara ilişkin bilgi verilmediği görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme sürecinin program geliştirme aşamasındaki önemi bilinmektedir (Aslan, 2020; Avan, Akbaş ve Gülgün, 2019). Bu süreci yürütecek olan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki faaliyetleri ihtiyaca yönelik olarak doğru bir şekilde planlayabilmeleri için ölçme-değerlendirme konusunda da donanımlı olmaları gerektiği

söylenbilir. Bu sürecin esnek bırakılmasının öğretmenlerin yaratıcılığını artırdığı gibi kendilerini yetersiz hissetmelerine sebep olabileceği (Özensoy, 2014) de düşünülebilir.

Son zamanlarda Türkiye ve Almanya’da matematik, bilim ve teknoloji eğitimi konusunda yoğun bir reform yaşanmaktadır. 2002 yılında Bonn’da düzenlenen konferansta [The Ministers for Education Conference (KMK)] ilk kez Almanya genelinde ortak eğitim standartları konusunda karar alınmış ve bu eğitim standartları doğrultusunda bir öğrencinin teknoloji eğitimi ile ilgili bir yılın sonunda neleri öğrenmesi gerektiği belirlenmiştir (Eilks & Markic, 2014). Ülkemizde ise teknolojinin eğitim-öğretim sürecinde etkin kullanılabilmesi ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi amacıyla Temel Eğitim Projesi (TEP) ve Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projeleri gerçekleştirilerek eğitim alanında köklü değişiklikler yapılması hedeflenmiştir (Taşdemir, 2018). 2018 yılında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında değişiklikler yapılmış bilimsel süreç becerileri, mühendislik ve tasarım becerileri, girişimcilik gibi fen bilimlerine özgü uygulamaya dönük beceriler programa dâhil edilmiştir (Saraç ve Yıldırım, 2019). Dolayısıyla kalkınma ve endüstri yolunda nitelikli bir teknoloji eğitimi için; öğretim programlarının ilkokuldan üniversiteye kadar bu çerçevede güncellenmesi, eğitim kalitesinin ve Ar-Ge harcamalarının artırılarak yüksek teknolojili üretim yapılması gerektiği öngörülmektedir (Tutar, Terzi ve Tınmaz, 2018). Bu kapsamda Türkiye’deki öğretim programlarında ele alınan teknoloji kavramını içeren kazanımların niteliğinin artırılması ve bu öğrenme alanlarının uygulama ağırlıklı yapılandırılması önerilebilir. Teknoloji eğitiminin erken yaşlarda verilmesi ve öğretmenlerin öğrencilerini yetiştirirken teknik yetkinlikler bakımından donanımlı olması gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlere hizmet içi eğitimler yoluyla sınıf dışı öğrenme ortamlarında beceriye yönelik uygulamalar yapılması konusunda bilgilendirmeler yapılabilir. Öğretim programlarında değinilen teknoloji kavramının öğrenciler üzerindeki etkililiğini görmek amacıyla ilkokul öğrencilerinin teknolojiye ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aktay, S. ve Aktay, E. G. (2015). İlkokullarda teknoloji eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 17-44. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.55299>
- Alexander, R. J. (2010). *Children, their world, their education: Final report of the Cambridge Primary Review*. London: Routledge.
- Altunbay, M. ve Bıçak, N. (2018). Türkçe eğitimi derslerinde “Z kuşağı” bireyelerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World of Turks*, 10(1), 127-142.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Irvine, C. K. S., & Walker, D. (2010). *Introduction to research in education* (8th edition). Cengage Learning.
- Aslan, S. (2020). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 6047-6068.
- Asmaz, A. (2019). *John Dewey’in ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Avan, Ç., Akbaş, V. ve Gülgün, C. (2019). Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları: Kastamonu örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 20-31. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2019.05.03.002>
- Balbağ, M. Z. , Leblebiciler, K., Karaer, G., Sarikahya, E., ve Erkan, Ö., (2016). Türkiye de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 12-23.
- Başak, M. H., ve Aycacı, H. Ş. (2017). Teknoloji entegrasyonunun eğitim alanında uygulanmasına yönelik bir karşılaştırma: Türkiye-Güney Kore örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(190). <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6710>
- Başar, T. ve Demiral, Ü. (2019). 2013, 2017 ve 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 261-292. <https://doi.org/10.19171/uefad.600882>
- Brunow, S., Pestel, L., & Partridge, M. (2019). Exports of firms and diversity: an empirical assessment for Germany. *Empirica*, 46, 151-175. <https://doi.org/10.1007/s10663-018-9425-7>
- Canbulat, T. (2018). Comparative study of Turkey and Germany life science teaching programs. *Educational Research and Reviews*. 13(13). <https://doi.org/10.5897/ERR2018.3520>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. S. B. Demir). Eğiten Kitap.
- Çetindamar, D., Phaal, R., & Probert, D. (2016). *Technology management: Activities and tools: Macmillan international higher education*. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-43186-8>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (Fifthedit) Sage.
- Deveci, İ. (2018). Türkiye’de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 799-825. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.342260>
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Donou-Adonsou, F. (2019). Technology, education, and economic growth in Sub-Saharan Africa. *Telecommunications policy*, 43(4), 353-360. <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2018.08.005>
- Eğilmez, M. (2017). Endüstri 4.0. *Kendime Yazılar*, 8, 2017. <http://www.mahfiegilmez.com/2017/05/endustri-40.html>, (15.05.2020).
- Eilks, I., & Markic, S. (2014). Traditions and Trends in Mathematics, Science and Technology Education in Germany. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10(4), 229-230. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1093>, 10(4), 229-230
- Erdoğan, Y. (2019). *Türkiye'nin (2018) fen bilimleri dersi öğretim programı ile Japonya'nın (2008) fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Gökel, Ö. (2020). Teknoloji bağımlılığının çeşitli yaş gruplarındaki çocuklara etkileri hakkındaki ebeveyn görüşleri. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 2(1), 41-47. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.20.2.6>
- Grundschule, L. (2014). Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus. *Wissenschaft und Kunst, München*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule>
- Gülfidangil, U. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde sorun çözme becerilerinin gelişimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Günay, D. (2017). Teknoloji nedir? Felsefi bir yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 163-166. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.194>
- Kafadar, M. (2019). *Türkiye, ABD ve Fransa'nın sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitaplarının değerler eğitimi boyutunda karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Karalı, Y., Palancıoğlu, Ö. V. ve Aydemir, H. (2021). Türkiye ve Singapur ilköğretim fen bilimleri öğretim programlarının karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 866-888. <https://doi.org/10.17679/inuefd.883126>
- Kardeş, S. (2020). Erken çocukluk döneminde dijital okuryazarlık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 827-839. <https://doi.org/10.17679/inuefd.665327>
- Kaya, M. F. (2019). İlkokul öğretim programlarının teknoloji entegrasyonu bakımından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1063-1091. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555122>
- Keskin, T. (2017). The technology in the programs of life sciences in Turkey and sachunterricht in Germany. *International Technology and Education Journal*, 1(1), 10-15.
- Koca, M., Karabulut, B. ve Türkoğlu, İ. (2021). Güncellenen 2018 fen bilimleri öğretim programına ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri: Malatya ve Diyarbakır örneği. *Firat University Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2). <https://doi.org/10.18069/firatsbed.823831>
- Lind, K. (1998). Science process skills: Preparing for the future. <http://Avwww.monroe2boces.org/shared/instruct/sciencekö/process.htm>
- MEB (2018a). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara.
- MEB (2018b). Sosyal bilgiler öğretim programı. Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Metin, E. (2018). Eğitimde teknoloji kullanımında öğretmen eğitimi: Bir durum çalışması. *Journal of STEAM Education*, 1(1), 79-103.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. (Çev. S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Morace, C., May, D., Terkowsky, C., & Reynet, O. (2017). Effects of globalisation on higher engineering education in Germany—current and future demands. *European Journal of Engineering Education*, 42(2), 142-155. <https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1293618>
- Niedersachsen, K., & Carstens, A. (2006). Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4: Sachunterricht. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_sachunterricht_nib.pdf

- Organization for Economic Cooperation and Development, (2017). *Germany trade and investment statistical note. International trade, foreign direct investment and global value chains.* <http://www.oecd.org/investment/Germany-trade-investment-statistical-country-note.pdf>
- Orishev, J., & Burkhonov, R. (2021). Project for training professional skills for future teachers of technological education. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, 2021(2), 139-150.
- Özcan, E. (2019). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının aktif öğrenme modeliyle öğretilmesine ilişkin bir eylem araştırması. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 2(1), 58-74.
- Özensoy, A.U. (2014). Sosyal bilgiler dersinde “bilim, teknoloji ve toplum” öğrenme alanıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3, 106-115.
- Özerbaş, M. A. ve Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 63-80. <https://doi.org/10.33206/mjss.991068>
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pekbay, C. (2017). *Fen teknoloji mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Perienen, A. (2020). Frameworks for ICT integration in mathematics education-A teacher’s perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(6), em1845.
- Raja, R., & Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 33-35. <https://dx.doi.org/10.21839/jaar.2018.v3S1.165>
- Rasinen, A., Virtanen, S., Endepohls-Ulpe, M., Ikonen, P., Ebach, J., & Stahl-von Zabern, J. (2009). Technology education for children in primary schools in Finland and Germany: different school systems, similar problems and how to overcome them. *International Journal of Technology and Design Education*, 19, 367-379. <https://doi.org/10.1007/s10798-009-9097-5>
- Rowston, K., Bower, M., & Woodcock, S. (2022). The impact of prior occupations and initial teacher education on post-graduate pre-service teachers’ conceptualization and realization of technology integration. *International journal of technology and design education*, 32(5), 2631-2669. <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09710-5>
- Saraç, E. ve Yıldırım, M. S. (2019). 2018 fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3(2), 138-151. <https://doi.org/10.31805/acjes.641002>

- Schooner, P., Nordlöf, C., Klasander, C., & Hallström, J. (2017). Design, system, value: The role of problem-solving and critical thinking capabilities in technology education, as perceived by teachers. *Design and Technology Education*, 22(3), n3.
- Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. New York: Crown Business.
- Seferoğlu, S. S. (2015). Okullarda teknoloji kullanımı ve uygulamalar: Gözlemler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Artı Eğitim*, 123, 90-91.
- Silik, Y. ve Aydın, F. (2021). Dijital okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlığı: karşılaştırmalı bir inceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 17-34. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.907788>
- Spiteri, M., & Chang-Rundgren, S. N. (2020). Literature review on the factors affecting primary teachers' use of digital technology. *Technology, Knowledge and Learning*, 25, 115-128. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9376-x>
- Şad, S. N. ve Arıbaş, S. (2010). Bazı gelişmiş ülkelerde teknoloji eğitimi ve Türkiye için öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 278-299.
- Şimşek, Ö. ve Yazar, T. (2018). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji entegrasyon öz-yeterliliklerinin incelenmesi: Türkiye örneği. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 17(66), 744-765. <https://doi.org/10.17755/esosder.357330>
- Taşdemir, S. (2018). FATİH projesi ile eğitimde teknoloji entegrasyonu sağlanan okullarda teknoloji liderinin belirlenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi (IHEAD)*, 3(1), 01-14
- Tatlı, Z. ve Akbulut, H. İ. (2017). Öğretmen adaylarının alanda teknoloji kullanımına yönelik yeterlilikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 31-55. <https://doi.org/10.12984/egeefd.328375>
- Tay, B. (2017). Hayat bilgisi: Hayatın bilgisi. *Pegem Atıf İndeksi*, 01-43. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tekgöz, M. (2017). *Almanya Baden-Württemberg eyaleti ilkokul eğitim programı ile Türkiye ilkokul eğitim programının karşılaştırmalı eğitim analizi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Tekinarslan, E., Kennedy, E., & Nicolle, P.S. (2015). A cross-cultural comparative study of uses and perceptions of technology in education among Turkish and us undergraduates. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6).
- Temiz, B. K. ve Tan, M. (2003). İlköğretim fen öğretiminde temel bilimsel süreç becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 28(127). 18-24.
- Tut, E., Şeren, N., Aydın-Çolak, E., & Kiroğlu, K. (2021). Technology education in primary schools: An overview of Turkey and Scotland. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 204-220. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N3.13

- Tutar, H., Terzi, D. ve Tınmaz, G. (2018). Türkiye'nin "vizyon 2023" stratejisi ile Almanya'nın "2025" stratejik hedeflerinin endüstri 4.0 göstergeleri itibarıyla karşılaştırılması. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 2(3), 195-212.
- Visvizi, A., Lytras, M. D., & Daniela, L. (Eds.). (2018). *The future of innovation and technology in education: Policies and practices for teaching and learning excellence*. Emerald Group Publishing.
- Winterbottom, M. (2016). *Technology education in Germany*. New York: Waxmann.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yürektürk, F. N. ve Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 986-1000.

Extended Abstract

Purpose

This study aimed to make a comparison of the learning areas including the concept of technology in the fourth grade Science Curriculum and the fourth grade Social Studies Curriculum in Türkiye and the Life Science Curriculum for primary school students aged 6-10 in Germany. In this context, the main aim was to compare the primary school curricula in Türkiye and Germany in terms of learning domains that include the concept of technology. The following are the research questions:

1. How do the science and social studies curricula in Türkiye and the life science curriculum in Germany address special purposes?
2. How do the science and social studies curricula in Türkiye and the life science curriculum in Germany address learning outcomes?
3. What kind of content do the science and social studies curricula in Türkiye and the life science curriculum in Germany have?
4. How do the science and social studies curricula in Türkiye and the life science curriculum in Germany address teaching-learning processes?
5. How do the science and social studies curricula in Türkiye and the life science curriculum in Germany address assessment and evaluation?

Method

This study adopted a basic qualitative research design. Data were collected using document analysis. The data were derived from the life science curriculum in Germany and science and social studies curricula in Türkiye. The data were analyzed using descriptive analysis. First, the researchers conducted a literature review to identify themes for comparison. They examined the main features of the Turkish and German curricula. After consulting experts, they compared data obtained within the scope of the themes. They also used various methods for credibility, transferability, and verifiability.

Results, Discussion, and Conclusion

The researchers examined the specific objectives of the science and social studies curricula in Türkiye and the life science curriculum in Germany in the context of technology education. The results showed that the curricula were similar in the sense that they aim to turn students into curious explorers who can use scientific process skills, put their knowledge and skills into practice, research and question, and adapt to rapid technological developments. The life science curriculum in Germany focuses more on students acquiring technical knowledge than the science and social studies curricula in Türkiye. This can be explained by the fact that the life science curriculum in Germany, which consists of learning areas that include the concept of technology, concentrates on practice more than the science and social studies curricula in Türkiye. In addition, unlike the science curriculum and social studies curriculum in Türkiye, the life science curriculum in Germany introduces the learning areas that include the concept of technology from the first grade on within the scope of the life science course.

The researchers compared the learning outcomes in the science and social studies curricula in Türkiye and the life science curriculum in Germany in the context of technology education. Although the number of learning outcomes in the learning areas that include the concept of technology is similar, the learning outcomes have different contents. The life science curriculum in Germany focuses more on helping students develop manual skills, concretize knowledge, and put their knowledge into practice. On the other hand, the science and social studies curricula in Türkiye aim to help students put the learning outcomes of "Making designs for lighting tools that can be used in the future," "Developing ideas for designing unique products based on needs,"

“Using technological products without harming oneself, others, and nature” into practice. However, they provide only theoretical information about other learning outcomes. Moreover, these differences may explain the fact that although the life science curriculum in Germany has fewer learning outcomes regarding technology than the science and social studies curricula in Türkiye, it yields better results.

The researchers compared the content element in the curricula of both countries in terms of technology education. The results show that the science and social studies curricula in Türkiye specify the percentage of teaching time of learning areas, course hours, course code, outcome number, grade level, learning area, and sub-learning area. On the other hand, the life science curriculum in Germany does not specify those elements in as much detail as the science and social studies curricula in Türkiye. We can state that this is due to the fact that the learning areas with technology content in the life science curriculum in Germany are designed to form a framework for all courses. However, the three curricula are similar as they all have learning areas related to the concept of technology. The "Technique and Culture" learning area in the life science curriculum in Germany is directly related to technology. On the other hand, both the science and social studies curricula in Türkiye have seven learning areas. The "Lighting and Sound Technologies" learning area in the science curriculum in Türkiye is directly related to technology. The "Science, Technology, and Society" learning area in the social studies curriculum in Türkiye is directly related to technology. We think that this is extremely important, considering the impact of technology on society.

The researchers compared the teaching-learning process element of the curricula in Türkiye and Germany in the context of technology education. The results show that the life science curriculum in Germany encourages teachers to deliver their lessons in out-of-class environments to teach their students the learning areas including the concept of technology. Therefore, the teaching-learning processes in the life science curriculum in Germany allow students to explore more than the teaching-learning processes in the science and social studies curricula in Türkiye. The teaching-learning processes in the science and social studies curricula in Türkiye encourage students and teachers to use inquiry-based learning designs and in-school/in-class and out-of-school/out-of-class learning environments where learners are active.

We compared the assessment and evaluation elements in the curricula in Türkiye and Germany in the context of technology education. All three curricula have process and outcome assessment elements. The science and social studies curricula in Türkiye leave teachers to their own devices to implement assessment and evaluation processes, provided that they follow the academic standards specified by the curricula. However, the science and social studies curricula in Türkiye do not provide any examples or resources for teachers. Similarly, the life science curriculum in Germany explains measurement and evaluation processes in general terms but does not provide any details, examples, or references regarding those processes.

ETİK BEYAN: "*Türkiye ve Almanya'daki Bazı İlkokul Öğretim Programlarının Teknoloji Eğitimi Bağlamında Karşılaştırılması*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan 20.08.2020 tarih ve 2020-498 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. "

COVID-19 SALGIN DÖNEMİNDE VELİ OLMAK: UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNE İLİŞKİN VELİ DENEYİMLERİ ¹

BEING A PARENT IN THE TIME OF COVID-19 PANDEMIC: PARENTS' EXPERIENCES IN THE PROCESS OF DISTANCE EDUCATION

Gülşen KÖROĞLU²

Abdullah SELVİTOPU³

Başvuru Tarihi: 15.08.2022 Yayına Kabul Tarihi: 5.02.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1162391

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu çalışmanın amacı COVID-19 salgın döneminde uzaktan eğitim sürecine ilişkin velilerin yaşadıkları deneyimleri irdelemektir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olan fenomenolojik araştırma deseniyle tasarlanmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın katılımcıları; söz konusu dönemde çocuğu uzaktan eğitim sürecine katılan, bu deneyimi yaşayan velilerden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örneklem çeşitlerinden kartopu örneklem yöntemiyle belirlenmiş ve çocuğu uzaktan eğitim sürecine katılan 10 veliden oluşmuştur. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, içerik analiz yöntemiyle irdelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda üç alt tema oluşturulmuştur. Söz konusu temalar, Uzaktan eğitim, Psikolojik deneyimler, Uyum süreci olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda velilerin COVID-19 salgın döneminde uzaktan eğitim süreci ile ilgili farklı deneyimler yaşadıkları tespit edilmiştir. Söz konusu süreçte katılımcılar, eğitimin devamlılığının sağlanmasına rağmen etkileşimin sınırlı olması, artan rol ve sorumluluklarının ortaya çıkması, çocuklarıyla süreç ilişkisi çatışma yaşamaları vb. nedenlerle yıprandıklarını, günlük rutinlerinde yaşadıkları değişimin kendilerini zorladığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: COVID-19, Veli, Uzaktan eğitim, Deneyimler

Abstract: The main purpose of this study is to analyze parents' distance learning experiences during COVID-19. The study was designed as phenomenological research, one of the qualitative research patterns. In this context, the participants in this study consist of parents whose children participate in the distance education process and have experienced that process. The participants of the research consisted of 10 parents determined by the snowball sampling method which is a kind of purposeful sampling. The semi-structured interview form was used in the data collection process. The data were analyzed through content analysis method. The MAXQDA 2020 program was used to analyze the data. Three sub-themes were emerged from the data obtained. The themes mentioned were Distance education, Psychological experiences, and Adaptation process. Findings showed that the parents had different experiences regarding the distance education process during the COVID-19 epidemic period. In that process, although the continuity of education was ensured, the interaction is limited, the increasing roles and responsibilities emerged, conflicts with children regarding the process, etc. Parents stated that they were really tired of the change they experienced in their daily routines.

Keywords: COVID-19, Parents, Distance education, Experiences.

¹ Bu makale Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezinden elde edilmiştir

² Gülşen KÖROĞLU: Milli Eğitim Bakanlığı, Gevher Hatun Anaokulu, Karaman, Türkiye, e-posta: aliarman.70.ak@gmail.com ORCID: 0000-0003-1507-1437

³ Doç. Dr. Abdullah SELVİTOPU: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Karaman, Türkiye, e-posta: aselvi@kmu.edu.tr ORCID: 0000-0001-7045-468X

Giriş

Bilişim teknolojilerinin gelişimiyle birlikte iletişim imkânlarında artış yaşanmaktadır. Teknolojik gelişmelerin yer, zaman ve insana dair bağımlılıkları ortadan kaldırmasıyla birlikte bilgiye ulaşmada ve insanların birbirleriyle iletişiminde önemli ilerlemeler ortaya çıkmıştır (Arklan, 2013). Teknolojide meydana gelen ilerlemeler sağlık, ekonomi, ulaşım gibi hayatın birçok alanına yansıdığı gibi eğitim alanına da yansımaktadır (Kurttaş, 2021). Teknolojik ilerlemelerin eğitim sisteminde zorunlu yapılanmaları meydana getirdiği söylenebilir. Buradan hareketle ortaya çıkan eğitim sistemlerinden biri de uzaktan eğitimidir (Ak, Oral & Topuz, 2018). İnsanların aynı mekânda eğitim almalarının riskli olduğu durumlarda uzaktan eğitim yüz yüze eğitime bir alternatif olarak ortaya çıkabilmektedir. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimin yapılamayacağı durumlarda eğitimin devamlılığının sağlanması sebebiyle de zorunlu olarak devreye sokulabilmektedir (Bozkurt & Sharma, 2020; Bozkurt ve diğ., 2020). Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA, 2020) verilerine göre; 2020'nin ilk aylarından itibaren tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını tüm dünyada sağlık, turizm, iletişim, ekonomi, ulaşım gibi sektörlerde önlem alınmasını gerekli kılmıştır. Bu önlemler söz konusu sektörleri önemli ölçüde etkileyerek birtakım düzenlemeler yapmayı zorunlu hale getirmiştir. Bu süreçten etkilenen en önemli sektörlerden biri de kamu ve özel eğitim sektörüdür.

COVID-19 salgını olağanüstü gelişmiş bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Salgın sürecinde alınan tedbirler kapsamında yüz yüze eğitimin yerini uzaktan eğitim almıştır. Uzaktan eğitimden en çok etkilenenler; yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli olarak gösterilebilir. Okulun amacı sınıf içi öğrenmeleri sağlamaksa, bu sınıf içi öğrenmeleri sağlarken velilerin de önemli oranda destek olduğu düşünüldüğünde velilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin deneyimleri önemlidir. Bu çalışma, COVID-19 salgın döneminde uzaktan eğitim sürecinden etkilenen gruplar arasında olan velilerin deneyimlerinin irdelenmesiyle alan yazına kavramsal bağlamda katkı sağlaması bakımından önemlidir. Uzaktan eğitim sürecinin etkilendiği gruplardan biri olan velilerin deneyimlerinin belirlenmesi, uzaktan eğitim sürecine yönelik daha sağlıklı bir çözümleme yapılmasını sağlayabilir. Öğretmenler ve yöneticiler tarafından fark edilmeyen veya dikkatlerinden kaçmış olabilecek aksaklıkların ortaya çıkarılması ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunulabilmesi bakımından, araştırmanın sürece katkı oluşturacağı düşünülmektedir. Çalışma, uzaktan eğitim alan yazınında, uzaktan eğitimin etkilediği gruplardan velilerin deneyimlerini

dikkate alması ve konuya ilişkin politika üretenele bir farkındalık sağlaması bakımından önemlidir. Çalışma kapsamında elde edilen veriler, genel anlamda uzaktan eğitim sistemine, özel anlamda ise velilerin uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerinin anlamlandırmalarına somut katkıları sağlayabilir. Söz konusu katkıları uzaktan eğitim alanındaki politika yapıcılarını desteklemesi ve alanda yapılan çalışmalara yol gösterici nitelikte olması açısından önemlidir.

COVID-19 salgın süreciyle birlikte eğitim hayatında önemli bir yere sahip olan uzaktan eğitim konusunun ele alındığı bu çalışmanın odak noktası, salgın dönemindeki uzaktan eğitim sürecine ilişkin veli deneyimleridir. Geleneksel eğitim biçiminin değişmesi insanların eğitim süreçlerini etkileyebilmektedir. Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı'nın (SETA, 2020) araştırmalarına göre; veliler, COVID-19 salgını öncesine göre zaman yönetiminin planlanmasında zorluk yaşamaktadırlar. Uzaktan eğitim sürecinde mevcut eşitsizliklerin (cihaz ve internet bağlantısı olmaması, ekonomik yetersizlikleri vb.) ortaya çıkması (Anderson, 2020), velilerin süreçle ilgili bilgi ve tecrübelerinin eksik olması (Hughes, 2020), öğrencilerin okula gitmemelerinin internet ve sosyal medya kullanım sürelerini artırması (Witt, Ordóñez, Martin, Vitiello & Fegert, 2020), bu süreçte çocukların uyku, çalışma ve beslenme düzenlerinde bozulmalar olması (Yılmaz, Güner, Mutlu & Arın Yılmaz, 2020), velilerin bu dönemde yaşadıkları problem durumları olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda uzaktan eğitim sürecinin ailelerin sosyo-ekonomik durumlarıyla yakından ilgili olduğu, bu yaşanan sürecin çocukların gündelik alışkanlıklarını önemli ölçüde etkilediği söylenebilir. Bu yüzden uzaktan eğitim sürecinin içinde olan velilerin görüşlerinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, COVID-19 salgın döneminde uzaktan eğitim sürecine ilişkin velilerin yaşadıkları deneyimleri irdelemektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, çocuğu uzaktan eğitim sürecine katılan velilerin görüşleri incelenmiştir. Çalışma kapsamında bu araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Katılımcıların uzaktan eğitim sürecine ilişkin bakış açıları nasıldır?
2. Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları problemler nelerdir?
3. Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları problemlerle başa çıkma stratejileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

COVID-19 salgın döneminde yürütülen uzaktan eğitim sürecine ilişkin veli deneyimlerini irdelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (görüngübilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji; insanların, toplumların ya da toplulukların deneyimlerinden çıkardıkları anlamların nasıl ortaklaştığına, deneyim sürecinden ziyade bu deneyimlere ilişkin kişilerde kalan anlama odaklanmasıdır (Denzin & Lincoln, 1994). Bu çalışmada, salgın dönemindeki uzaktan eğitim sürecine ilişkin velilerin deneyimlerini irdelemek ve velilerin bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme çeşitlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Patton'a (1987) göre, kartopu örnekleme "Bu konuyla ilgili olarak kimlerle görüşmemi önerirsiniz?" gibi basit bir soruyla başlamaktadır. Daha sonra, ilk katılımcının verdiği bilgiler ışığında ulaşılan kişilerle görüşmeler yapılmakta ve çalışma grubu oluşturulmaktadır. Bu bağlamda ilk olarak biri kadın ikisi erkek olmak üzere üç katılımcı ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Yapılan pilot görüşmelerde erkek katılımcıların süreçle ilgili eşlerinin daha bilgili olduklarına ilişkin yaptıkları vurgudan dolayı katılımcıların kadınlardan oluşması uygun görülmüştür. Bunun sonucunda çalışmanın katılımcıları; Karaman ilinde çocuğu COVID-19 salgın döneminde uzaktan eğitim sürecine katılan, bu deneyimi yaşayan 10 kadın veliden oluşmuştur. Araştırmada katılımcıların isim ya da çalıştıkları kurum gibi doğrudan kimliklerine işaret eden bilgiler çalışma kapsamında değiştirilerek sunulmuştur. Katılımcıların uzaktan eğitim sürecine ilişkin deneyimlerinin önemli olduğu bu çalışmada, katılımcıların en az bir çocuğunun herhangi bir öğrenim basamağında uzaktan eğitim sürecine katılması bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcı Grubu

İsim	Katılımcı Bilgileri
Hazal	Öğretmen. 2 ve 5 yaşında, bir de 5. sınıfta 3 çocuğu var. Uzaktan eğitimin mekanik ve resmi bir eğitim olduğunu ifade ediyor.
Mehtap	İdareci. Oğlu 11. sınıf, kızı üniversite sınavına hazırlanıyor. Uzaktan eğitimi veli ve öğrenci için dezavantaj olarak gördüğünü belirtiyor.
Figen	Öğretmen. 4. ve 7. sınıfta 2 kızı var. Uzaktan eğitimde velinin sorumluluğunun çok fazla arttığını ifade ediyor.
İrem	Ev hanımı. 2. ve 10. sınıfta 2 çocuğu var. Uzaktan eğitimde evin çocuklara göre düzenlendiğini, evde anne-babalara yer kalmadığını belirtiyor.
Ayça	Öğretim üyesi. 2. ve 7. sınıfta 2 oğlu var. Uzaktan eğitim esnasında ekran başında çocukların robotlaştığını ifade ediyor.
Latife	Ev hanımı. 2. sınıfta ve 1,5 yaşında 2 çocuğu var. Uzaktan eğitim sürecinde hayatın çocukların etrafında döndüğünü belirtiyor.
Şebnem	Öğretmen. 3. ve 9. sınıfta 2 çocuğu var. Uzaktan eğitimde sorumluluklarının arttığını, eğitimin içinde olduğunu ifade ediyor.
Seda	Ebe, lisans mezunu. Oğlu 6. sınıf. Çocuklar ekranı sevmelerine rağmen eğitimin uzaktan olmasının psikolojilerini olumsuz etkilediğini belirtiyor.
Ferda	Esnaf. Üniversitede, 12., 7. ve 2. sınıfta 4 çocuğu var. Uzaktan eğitim 'kötünün iyisi', 'internetin yoksa yoksun' ifadelerini kullanıyor.
Nurgül	Memur. 2. ve 5. sınıfta 2 kızı var. Uzaktan eğitimle birlikte evde bir internet dünyası oluştuğunu ifade ediyor.

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcılar kadınlardan oluşmakta, bu kadınların iki tanesi ev hanımı, diğerleri çalışmakta ve en az bir çocuğu uzaktan eğitim almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Görüşme formunda daha detaylı bilgi elde edebilmek için sonda sorulardan da yararlanılmıştır (Glesne, 2012). Bu kapsamda taslak görüşme formu, araştırmaya konu olan fenomenle ilgili olarak katılımcıların deneyimlerini öğrenmeye yönelik 12 sorudan oluşmaktadır. Araştırma sorularında katılımcıların; uzaktan eğitim sürecine ilişkin bakış açıları, söz konusu süreçte yaşadıkları problemler ve bu problemlerle başa çıkma stratejilerini ortaya çıkarmaya yönelik sorular yer almıştır. Taslak görüşme formu oluşturulduktan sonra üç katılımcıyla pilot görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler, katılımcının izniyle ses kayıt cihazıyla

kaydedilerek ardından yazıya aktarılmıştır. Ham metinler katılımcılara okutularak onayı alınmış ve onaylanan bu veriler analiz edilmiştir.

Geçerlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, çalışmanın inandırıcılığını ve aktarılabilirliğini sağlamaya yönelik süreçleri kapsamaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Bu çerçevede çalışmanın inandırıcılığını (iç geçerlik) artırmak ve aktarılabilirliği (dış geçerlik) sağlamak için izlenen yollara değinilmiştir.

İç geçerlik (İnandırıcılık). Nitel araştırmalarda iç geçerlik, çalışma bulgularının inandırıcılık ve özgünlük açısından değerlendirilmesiyle ilgilidir (Miles & Huberman, 1994). Çalışma kapsamında inandırıcılığı sağlamak için katılımcı teyidine ilişkin çeşitli yollar izlenmiştir. *Katılımcı teyidi*; katılımcılara verinin özgünlüğü ve doğruluğunu onaylamaları açısından aktif bir görev vermektedir (Creswell, 2002). Bu doğrultuda yapılan görüşmeler, katılımcıların izniyle kaydedilmiş ve transkripsiyon yapıldıktan sonra tekrar katılımcıların okumaları sağlanmıştır. Bu noktada katılımcılardan düzeltmek istedikleri, yanlış anlaşılmaya sebep olabilecek ya da eksik olduğunu düşündükleri ifadeleri gözden geçirmeleri istenmiştir. İki katılımcı bazı cümlelerini değiştirmek istemiş, diğer katılımcılar transkripsiyonlarda değişiklik yapmak istememişlerdir. Son olarak gerekli düzeltmelerden sonra katılımcıların onayladıkları transkripsiyonlar veri olarak kullanılmıştır.

Dış geçerlik (Aktarılabilirlik). Nitel çalışmalarda dış geçerlik, çalışma bulgularının farklı bağlamlara aktarılabilirliği ya da genellenebilirliğine ilişkindir (Lincoln & Guba, 1985; Yin, 2003). Çalışma bulgularının genellenebilirliği daha çok nicel araştırmalarda aranan bir özelliktir. Nitel çalışmalarda, konuya ilişkin bir perspektif sunma ya da genellemelerden çok, bağlam temelli yorumlar üretme ön plandadır (Patton, 1990). Sunulan perspektifin ya da üretilen yorumların başka ortamlara aktarılabilirliğini okuyucu ve yararlanıcılar değerlendirebilir. Bunun için de detaylı betimlemeler (Geertz, 1973) kullanılması önemlidir. Bu çerçevede çalışma kapsamında velilerin eğitimdeki rolüne ilişkin açıklamalar yapılmış ve okuyucunun bağlamdan uzaklaşmaması için katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılanmıştır.

Güvenirlilik (Tutarlılık)

Nitel araştırmalarda güvenirlilik, araştırma sürecinin ve bulguların açık ve anlaşılır şekilde sunulması dışında değerlendiricilerin araştırmanın tutarlılığını kontrol edebilmesini sağlayacak şekilde planlanmasıdır (Lincoln & Guba, 1985). Bu çalışmada araştırmanın; deseni, çalışma grubu, veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler ve analiz süreci detaylı olarak sunulmuştur. Analiz aşamasında, salgın dönemindeki uzaktan eğitim sürecine ilişkin veli deneyimleriyle ilgili genel bilgiler ile görüşme verilerinden ana tema, alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra çok fazla yorum içermeyen bulgular bölümü, görüşme analizlerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Tartışma bölümünde ise elde edilen bulguların alan yazındaki çalışma bulgularıyla olan ilişkileri değerlendirilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı yanlılığı, araştırmacının çalıştığı konuya ilişkin önceden geliştirdiği olumlu ya da olumsuz yargılardan kaynaklanan yanlı tutumlarla ilgilidir. İyi bir araştırmacının konuya ön yargısız yaklaşması gerektiğini belirten Yin (2003), araştırmacının sergilediği duruşun çalışmanın her aşamasında önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada araştırmacı, COVID-19 salgın döneminde uzaktan eğitim sürecine katılan çocukları olduğu için söz konusu sürece yönelik olumlu-olumsuz yargılar kazanmış olabilir. Bu kazanımların istemeden de olsa yorumlara yansımış olabileceği düşünüldüğünde, okuyucunun durumu dikkate alması önerilebilir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu bağlamda, görüşme sonucunda elde edilen veriler MAXQDA 2020 programı kullanılarak kodlanmış, kodlama sonucunda temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulurken katılımcı ifadeleri dikkate alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, gerekli görülen yerlerde katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde velilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin yaşadıkları deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını daha detaylı bir şekilde irdeleyebilmek için velilerle yapılan görüşmeler değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında bulgular değerlendirildiğinde *Uzaktan eğitim, Psikolojik deneyimler ve Uyum süreci* olmak üzere üç alt tema ortaya çıkmıştır. Tema, alt temalar ve kodlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2:

Bulgulara İlişkin Tema, Alt Temalar ve Kodlar

Tema	Alt Temalar	Kodlar
Uzaktan eğitim sürecinde veli deneyimleri	Uzaktan eğitim	Kötünün iyisi, Ele eldiven giymiş gibi, Başarı(sızlık) gerçek değil.
	Psikolojik deneyimler	Çatışma, Yıpranma, Sorumluluk bilinci, Düzensizlik, Kaygı ve korku.
	Uyum süreci	Kontrol, Zorlanma, Alışmak zorunda kaldık, Öğretmen veli iletişimi.

Uzaktan Eğitim (1. Alt Tema)

Çalışma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda; kötünün iyisi, ele eldiven giymiş gibi, başarı(sızlık) gerçek değil kodlarından yola çıkarak velilerin uzaktan eğitime yönelik genel düşüncelerini kapsayan *Uzaktan Eğitim* alt teması oluşturulmuştur.

Kötünün iyisi. Ferda bu konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

İyi ki okul var. Uzaktan eğitim olmasaydı da olmazdı. Bir şeylerle meşgul oldular, hiç olmazsa kafalarında bir şey oldu, kulak duydu. Eğitimin devamlı olduğunu gördük hangi şartta olursa olsun. Bir şekilde çözüm bulundu. Gezme ertelendi belki, bir şeyler ertelendi ama eğitim devam etti. Bana göre uzaktan eğitim kötünün iyisi oldu (Ferda).

Bu ifadelerle benzer şekilde Nurgül “*Çocukların tamamen eğitimden kopmasındansa, tabii uzaktan eğitimin katkısı oldu*” cümlesini kullanmıştır.

Katılımcı ifadelerinde vurgulanan ortak nokta, uzaktan eğitimin eğitimde devamlılığı sağlamasıdır. Bununla birlikte katılımcılar uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağını belirtmektedirler. Ancak çocukların hiç eğitim alamayacağı düşünüldüğünde uzaktan eğitim alternatifinin daha iyi olduğu ifade edilmiştir.

Ele eldiven giymiş gibi. Katılımcılardan Şebnem uzaktan eğitim sürecine ilişkin olumsuz bazı düşüncelerini “*En büyük fark iletişim bence. Uzaktan eğitimde o sevgi, o gözden göze giden sevgi yok. Sadece ekran var. Yani uzaktan eğitimde robot gibisin*” şeklinde dile getirmiştir. Ferda ise “*Yüz yüzenin yerini tutmaz hocam. Eğitim hocayla, arkadaşlarıyla sosyalleşmek, hocayla göz teması, oğlum niye yaptın, şöyle yaptım demesi. Bu ele eldiven giymiş gibi bir şey, temas yok, hissetmek yok*” diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

Katılımcı ifadelerinde; bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojik aletlerle yapılan uzaktan eğitimin olumsuz durumlara yol açtığı ortaya çıkmıştır. İnsan ilişkilerinde belirleyici öneme sahip olan göz teması, jest, mimik ve ses tonu gibi unsurların öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin de belirleyici özellikleri olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin belirleyici unsurlarının uzaktan eğitim sürecinde ortadan kalktığı ifade edilmiştir. Bunun yanında katılımcılardan Nurgül “*Evet, bir okula ait misin aitim, öğrenci misin öğrenciyim, ama çocuk onu hissetmiyor aslında. Okula bağlılık yok*” ifadeleriyle çocuklarla okul arasında kurulması gereken bağın uzaktan eğitim sürecinde kurulmadığına vurgu yapmıştır. Yüz yüze eğitimin bir sınıf ortamında gerçekleştiği düşünüldüğünde uzaktan eğitimle birlikte söz konusu sınıf ortamının büyük ölçüde dönüşüme uğradığı söylenebilir. Katılımcı ifadelerinde bu süreçle birlikte eğitim mekânlarının sınıftan eve taşınmasıyla çocukların kendilerini bir öğrenci olarak okula ait hissedemedikleri belirtilmiştir.

Başarı(sızlık) gerçek değil. Katılımcılardan Nurgül bu konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Herkes orda görüldüğü gibi değil. Mesela arkadaşı video çekmiş, şiir ezberlemeleri lazım Eda'nın sınıfında oldu, çocuk çok güzel okuyo ama arada hissediyosun gözü bir yere kayıyo. Artık pankarta yazıp mı veriyolar, ekrandan mı tutuyolar. Karşı taraftaki çocuk gereksiz yere bir kendini iyi

hissediyo, ego tavan ve çocuğu bir nevi de sahtekârlığa alıştırıyosun. Çocuğa bu işi kılıfına uydurabilirsin diyosun. Kendini farklı gösterebilirsin. Tam olarak başarının da ailelerin de ölçülemediği bir sistem yani. Ailelerin kişilik yapıları da çok ortaya çıkıyo. Yarı yarıya da aile yönetiyo süreci uzaktan eğitimde. Çocuğunu nasıl göstermek istiyosa öyle gösteriyo, mükemmel yönlerini gösteriyo. Gerçekten karşı taraf başarılı mı ya da gerçekten senin çocuğun başarısız mı, onu anlayacak bir şeffaflık yok aslında (Nurgül).

Katılımcı ifadelerinde, uzaktan eğitim sürecinde, çocukların evde ailelerinin yanında derse katıldıkları için ailelerin çocuklarına müdahil olabildikleri ve ailelerinin çocuklarını olduğundan farklı göstermek için çabaladıkları belirtilmiştir. Bunun yanında uzaktan eğitim sürecinde, çocukların başarı(sızlık) durumlarının ölçülemediğini ve bu ölçme için şeffaf bir ortamın olmadığı ifade edilmiştir. Burada üzerinde durulan farklı bir nokta da ailenin eğitime bakış açısının ve kişilik yapısının uzaktan eğitimde daha da ön plana çıkmasıdır.

Psikolojik Deneyimler (2. Alt Tema)

Çalışma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda; çatışma, yıpranma, sorumluluk bilinci, düzensizlik, kaygı ve korku kodlarından yola çıkarak velilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimleri kapsayan *Psikolojik Deneyimler* alt teması oluşturulmuştur.

Çatışma. Katılımcılardan Şebnem bu konudaki fikirlerini şu şekilde belirtmiştir:

Biz diyoruz ki uzaktan eğitimde, kızım ders çalışırken telefonu salona koy, dersine çalış, dersin bittiği zaman biz sana telefonu geri veririz. Kızım özellikle ekrana, telefona o kadar bağlıydı ki, izlemediği dizileri, filmleri telefonundan bilgisayardan izliyodu. Onlara o kadar dalıyodu ki tuvalete bile gitmiyodu, bir kere çok üzücü ama altına bile kaçırıldı. Telefon bir parçası gibi oldu. Eli, kolu gibi oldu bu süreçte (Şebnem).

Katılımcı ifadeleri irdelendiğinde ebeveyn çocuk ilişkilerinde yaşanan çatışmaların; velilerin çocuklarının yaptıklarını davranışsal olarak düzenleme düşüncesi, onlara kural-sınır koyma isteği ve rehberlik etme fikrinden kaynaklandığı söylenebilir. Uzaktan eğitimin gerçekleşebilmesi için gerekli unsurlardan biri de teknolojidir. Teknoloji unsurunun gerekleri ise internet, bilgisayar, televizyon, akıllı telefon, tablet gibi teknolojik aletlerdir. Katılımcı ifadelerinde, uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının teknolojiyi çok fazla kullandıkları ve bu yüzden teknoloji kullanımı ile ilgili

çocuklarına kural-sınır koymak istedikleri ancak çocuklarıyla bu konu kaynaklı çatışma yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Yıpranma. Hazal ise ev ve işle ilgili sorumluluklarını ev ortamında yürütmek zorunda kalmasının, kendisini yıprattığını belirterek şu ifadeleri kullanmıştır:

Evin içerisinde iki tane küçük çocuk, bir tanesi daha bebektir o dönem. İki küçük çocuk, bir tane uzaktan eğitimdeki çocuk. Bir de ben çalışan bir anneyim. Ben de aynı şekilde uzaktan ders veriyorum. Aynı anda üçünü birden zapt etmeye çalıştım. Bir yerden sonra benim de yapabileceğim şeyler tükendi. Yani ben kendi adıma çok çaresiz kaldım (Hazal).

Salgın sürecinde işini evden yürüten velilerin eğitim etkinliklerinde çocuklarına destek olurken zorlandıkları belirlenmiştir. Uzaktan çalışma döneminde iş ve evle ilgili sorumlulukların aynı anda ve aynı ortamda yapılması zorunluluğunun, velilerin var olan sorumluluklarını daha fazla artırdığı söylenebilir. Bunun yanında söz konusu süreçte işe gitmek zorunda olup çocuğu evde uzaktan eğitime katılan Mehtap da yaşadıklarını şu cümlelerle ortaya koymuştur:

Oğlum uyuyakalıyordu. Ben işe geldiğimde öğretmen hemen dönüyordu. Derse katılmadı diye haber veriyodu. Tekrar ben de oğlumu telefonla arıyodum. Hemen uyanıp dersin başına geçiyodu. Ama uyuyakaldığı oluyodu. Bunlar zor yönleriydi. Kontrol etmek, uzaktan. Hem annesin hem çalışıyosun. İşte çocuklar evde. Bu da uzaktan eğitimin zor bir yönüydü aslında (Mehtap).

Katılımcı ifadelerinde, uzaktan eğitim sürecinde evde devam eden eğitim sırasında, ebeveyn olarak çocuklarının yanında olamamalarından dolayı tedirginlik yaşadıkları, bunun da kendilerini yıprattığı ortaya çıkmıştır. Bu sürecin velilerin evdeki rollerine etkisini ise Şebnem “Anne-baba-çocuk-öğretmen herkesi çok yıprattı bu süreç. Dört parçaya bölündüm. Annesin, öğretmensin, eşsin, ev hanımısın. Dört tane rolün var ve bu rollerin en zoru anne olmak. Yani o yüzden çok zorlandım, yıprandım” cümleleriyle ifade etmiştir.

Bunların yanında katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinde yıpranmalarının bir başka nedeni olarak maddi problemleri öne sürmüşlerdir. Hazal bu konuyla ilgili tespitlerini “Bir de maddi problemleri de ekleyebiliriz. Bilgisayar almak zorunda kaldık. Yani o süre içinde onların da fiyatları arttı. İnternet bağlatmak zorunda kaldık. O ayrı bir masraf oldu. Çocuk için bir telefon almak zorunda kaldık” şeklinde ortaya koymuştur:

Ebeveynlerin yıpranmasının bir sebebi olarak da çocuklarına uzaktan eğitimle ilgili bir gereksinim olan teknolojik donanımı sağlarken zorlanmaları gösterilebilir. Uzaktan eğitim süreciyle birlikte gerekli teknolojik donanımın sağlanması ailelerin sosyoekonomik düzeyleriyle de yakından ilgilidir. Yüz yüze eğitim sürecindeki mevcut eşitsizliklerden biri de ebeveynlerin ekonomik yetersizliğinin, uzaktan eğitim sürecine daha çok yansımadır. Evde birden fazla çocuğun bulunması da uzaktan eğitim sürecinde veliyi zorlayabilmektedir. Çünkü birden fazla çocuğun uzaktan eğitime katılabilmesi için birden fazla bilgisayar, tablet ya da akıllı cep telefonu ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocukları için gerekli uzaktan eğitim materyallerini sağlayamaması da ailelerin hem psikolojik hem de duygusal sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir. Katılımcıların çoğunluğu artan sorumluluklar ve sosyo-ekonomik yetersizlikler gibi nedenlerden dolayı uzaktan eğitim sürecini iyi yönetemediklerini düşünmektedirler. Figen bu konuyla ilgili düşüncelerini “*Bizim mesela anne baba olarak yetemiyoruz, çocukları anlayamıyoruz, onların ihtiyaçlarını karşılayamıyoruz, duygularını paylaşamıyoruz gibi düşüncelerimiz de oldu. Hani bunu tamir etmesi daha uzun zaman alacak*” cümleleriyle ortaya koymuştur.

Katılımcılar uzaktan eğitim süreciyle birlikte ortaya çıkan sorumluluk artışı, maddi problemler gibi sebeplerle yıprandıklarını ve bazı aşamalarda kendi ebeveynliklerini bile sorgulama yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecini ebeveyn olarak yönetemediklerine inandıkları ve kendilerini yetersiz hissettikleri tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecine dair daha önce bir tecrübe yaşamadıklarına, bu konuda eğitsel ve teknik destek almadıklarına vurgu yapmadan kendilerini suçlamaları dikkat çekicidir.

Sorumluluk bilinci. Katılımcılardan Ayça sorumluluk bilinciyle ilgili fikirlerini şu şekilde belirtmiştir:

Okul sorumluluğu olmadığı için bilgisayarın başında yemek yiyiyordum. Ciddiyetsizlik oluştu. Çocuk eline alıyo tableti, yatarak izliyo, kamerasını da kapatıyor. Hani öyle olunca çocuk yattığı yerden dinliyo. Bir de o evdeyken sorumluluk belli değildi. Hani ben onları desteklemek zorundaydım. Bir de veli toplantısı yaptılar. Toplantıda Mert’in derslere girmediğini öğrendik. Yani biz giryio diye biliyoruz, ama çocuk arka planda oyun oynuyoydu. Mesela diyelim ki hoca ödev veriyoydu. Uzaktan olduğu zaman çocuk diyo ki bugün yapmasam, yarın yaparım, zaten hep evdeyim. Hani sürekli gevşetme modunda (Ayça).

Yüz yüze eğitimde çocuklar okul için hazırlanarak evden dışarı çıkmakta, okulda öğrenci olarak sorumluluklarını (derse zamanında girme, dersi dinleme, ödevleri takip etme vb.) yerine getirmektedirler. Uzaktan eğitimde öğrencilerin yapması gereken sorumlulukları yerine getirmekte zorlandıkları söylenebilir. Yüz yüze eğitim sürecinde öğrencinin belli kurallar çerçevesinde, kendisinden beklenen sorumlulukları gerçekleştirerek eğitim-öğretim faaliyetlerine dâhil olması gerekmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde ise eğitim-öğretim ortamı çocukların dinlendikleri, aileleriyle zaman geçirdikleri özel alanlarına taşınmıştır. Katılımcıların ifadelerinde çocukların evde kendilerini sınıf ortamında gibi düşünerek eğitsel etkinliklere dâhil olmakta zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcı ifadelerinde belirttikleri şekilde, çocuklar uzaktan eğitim sürecine adapte olmakta, derslere katılmakta, dikkatlerini derse vermekte ve ödev yapmakta zorlanmışlardır. Bu bağlamda uzaktan eğitim sürecinde çocukların sorumluluklarının bilincine varmakta zorluk yaşadıkları söylenebilir.

Düzensizlik. Latife okulun, velilerin ve çocukların hayatını düzenlediğini belirterek düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

En zorlayıcı, hayatın düzensizliği. Çünkü herkes evde, yatış kalkış saatleri, yemek saatleri belli değil, bunun arasına online dersler girdi, ödevler girdi. Okul aslında hayatımızı da düzenliyomuş. Bayağı zordu, sabah kalkıp akşam yatana kadar, hayat sadece onların etrafında dönüyodu. Yani diğer ev sorumlulukları, yemek sorumlulukları hep kalıyordu. Hep beraber, hep iç içeydik. Kendimize zaman ayıramıyoduk (Latife).

Alışlagelmiş eğitim sisteminin yerine gelen uzaktan eğitim sistemi gündelik rutinleri etkileyebilmektedir. Bireylerin bu süreçle birlikte uzun süreli ev içerisinde kalması uyku, beslenme, çalışma ve daha birçok günlük rutinlerinin değişmesine sebep olabilmektedir. Benzer şekilde Şebnem de uzaktan eğitimin kendi rutinini nasıl değiştirdiğini “Onlar dersteyken hiç ev süpürmedim. Elektrik süpürgesinin sesini duymak istemiyoruz dediler. Rutini biraz aksattım. Her döküldüğünde süpürmedim. Yemeğim olduğu zaman yedik, olmadığı zaman beraber yaptık eşimle” cümleleriyle dile getirmiştir.

Eğitimin evde yapılması aile üyelerinin evdeki rutin olan mevcut yaşantılarının değiştirilmesini veya yeniden düzenlenmesini zorunlu hale getirmektedir. Evde rutin yapılan temizlik, düzenli yemek yeme, uyku, erken yatma-kalkma gibi alışkanlıklarda değişim yaşandığı tespit edilmiştir.

Kaygı ve korku. Seda bu konuda şunları ifade etmiştir:

Yorgun gelmişiz işten, bu da evde, bizde bir aktivite olmayınca, kimse beni anlamıyo da, kimse beni sevmiyo da, bıktım bu hayattan da, intihar edecem de, hayat bana çok anlamsız geliyo anne, ne olacak ki yaşasam ne olacak, dediğinde kaygılandım. Bu yaştaki çocuk belki intihar edebilir, diyosun. Valla bazen telefonu açmayınca hemen komşuyu arıyoduk, bir bak diyoduk. Çocuk öğlene kadar beni yüz kere arar ya, bir saat aramayınca, arıyodum cevap yok, onu gönder, bunu gönder, zile de uyanmadığını düşün. Zilden elinizi kapı açılana kadar çekmeyin diyodum. Çok şükür bugünü de kazasız belasız geçirdik diyodum (Seda).

Katılımcı ifadelerinde, uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları psikolojik deneyimlerde odaklandıkları nokta irdelendiğinde, korku ve kaygı düzeylerinde artış olduğu saptanmıştır. Velilerin daha önce yaşamadıkları bir süreci ebeveyn olarak yönetmeye çalışmak zorunda kalmaları, beklenmedik bir durumla karşılaşmaları, belirsizlik hissetmeleri tedirgin olmalarına sebep olmuş, korku ve kaygı duygularını artırmıştır.

Uyum Süreci (3. Alt Tema)

Çalışma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda; kontrol, zorlanma, alışmak zorunda kaldık, öğretmen veli iletişimi kodlarından yola çıkarak velilerin uzaktan eğitim sürecine uyum sağlamaya yönelik düşüncelerini kapsayan *Uyum Süreci* alt teması oluşturulmuştur.

Kontrol. Katılımcılardan Şebnem bu konudaki fikirlerini şu şekilde belirtmiştir:

Tabi şu avantajı da var. Oğlum uzaktan ders görürken onu takip edebiliyodum. Mesela öğretmen ne yapıyor biliyordum. Bak sen geri kalmışsın, onlar ikinci soruyu yapıyo, sen birdesin, hadi biraz hızlan. Uzaktan eğitimde biz daha çok eğitimin içindeydik. Şu anda hoca ders anlatırken sınıfa giremem. Ama uzaktan eğitimde hoca anlatırken yanında oturduğum oldu (Şebnem).

Yukarıdaki ifadelerde uzaktan eğitim sürecinde çocuğuyla aynı ortamda bulunabilen velilerin eğitimin daha da içinde olabildikleri ortaya çıkmıştır. Bu ifadelerin yanında, bu süreçte evde olmayıp çalışan katılımcılardan Figen ise şu cümleleri kullanmıştır:

Benim okulda olduğum zamanlar çok büyük problem oldu bizim için. Çünkü ben okula devam ettim. Onlar evde kalıp derslerine devam ettiler. Kontrol tamamen kayboldu benim açımdan. Sadece

onların anlattıklarına inanmak zorunda kaldım, yani takip edemedim. O açıdan çok verimsizdi (Figen).

Katılımcıların odaklandıkları noktalar irdelendiğinde, veliler uzaktan eğitim sayesinde eğitimin ilk kademelerinde öğrenim gören çocuklarını, veli olarak daha iyi kontrol edebildiklerini belirtmişlerdir. Velilerin çocuklarının olası olumsuz davranışlarının önüne geçebilmek, derse katılım durumlarını takip edebilmek, derse katılmaları konusunda motivasyonlarını sağlayabilmek, onlara rehber olabilmek adına çocuklarını kontrol altında tutmak istedikleri söylenebilir. Uzaktan eğitim sürecinde işe gidip çocuğu evde uzaktan eğitime katılan veliler, çocuklarının yanında olamamalarından dolayı kontrol sağlayamadıklarını düşünmektedirler. Katılımcılar çocuklarını takip edemediklerini ve kontrolün ellerinde olmadığını hissettiklerinde tedirgin olduklarını ifade etmişlerdir. Velilerin eğitim sürecine etkin katılımıyla öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu göz önünde bulundurulduğunda, velilerin uzaktan eğitim döneminde de eğitimin içinde bulunmalarının çocuklara olumlu yönde katkı sağlayacağı söylenebilir.

Zorlanma. Katılımcılar bu süreçte yaşadıkları zorluklarla ilgili Nurgül fikirlerini şu şekilde belirtmiştir:

Yani başlarda zorlandık. Çünkü sistem olarak da başlarda biraz kopuyodu. Kimse bir şey bilmiyodu. Zoom daha önce kullandığımız bir program değildi. Öğrenmeye çalıştık, işte EBA'ları yükledik. Bu kısımda zorlandık. Dikkatlerini toplamakta zorlandığımız oldu. Bir video seyrediyosun çocuk mesela ilgisi kopuyo, oturup ben de onlarla beraber video seyrediyodum (Nurgül).

Katılımcılardan Seda ise uzaktan eğitim sürecinde evde çocuğunun yanında kalamayıp işe gitmesinin kendisini zorladığını şöyle ifade etmiştir:

Zorlandık uyum sağlarken de. Sabah çıkıp geliyoruz. Çocuk evde, dersi var, hoca arıyor, çocuk derse girmedi, diye. Ben komşuları arıyorum, komşular gidip kapıyı çalıyolar. Sabah 8'de ben kaldırıyorum, kahvaltısını hazırlıyorum. Ama çocuk evde yalnız olunca napcak, tekrar uyuyup kaıyo. Uyuyup mu kaldı, ocakla mı oynadı, yani zor bir süreçti (Seda).

Katılımcılardan Ferda uzaktan eğitim sürecinde birden fazla çocuk için eğitim ortamı oluşturmaya çalışmanın kendisini zorladığını şu şekilde dile getirmiştir:

Tabi ki de zorlanmaz olunur mu? O diyo işte ben şunu yapacaktım onu yapamadım, benim işte internet çekmedi, ben bu bilgisayarı alıyım, o odaya ben geçiyim. Yani bunları da çok fazla yaşadık. Birini dükkâna getiriyom, dükkânda bağlaniyo derse (Ferda).

Teknoloji kullanımıyla ilgili yetersizlikler, birden çok çocuk için eğitim ortamı hazırlama ve çocukların derse katılımlarını sağlama bu süreçte yaşanan önemli zorluklar olarak ortaya çıkmıştır. Çocukların uzaktan eğitime katılabilmesi için gerekli unsurlardan birinin de teknoloji olduğu düşünüldüğünde uzaktan eğitim sürecinin sorunsuz işleyebilmesi için teknolojinin kullanımıyla ilgili hem çocukların hem de velilerin problem yaşamaması gerekmektedir. Velilerden bu süreçte dijital becerilerde yeterli düzeyde olması ve gerektiği yerde çocuklarına destek olabilmesi beklenmektedir. Çocuğu uzaktan eğitim sürecine katılan her veli bu yetkinlikte olmayabilir. Velilerin teknolojiyi kullanmayla ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması, çocuklarına uzaktan eğitim sürecinde gerekli desteği sağlayamamalarına sebep olabilmektedir. Evde birden fazla çocuğun bulunması da uzaktan eğitim sürecini yönetirken veliyi zorlayabilmektedir. Katılımcı ifadelerinde velilerin zorlandıkları durumlardan birinin de her çocuk için gerekli eğitim ortamını hazırlamak olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir noktanın ise çocukların derse katılımlarını sağlamak olduğu söylenebilir. Yüz yüze eğitim sürecinde eğitim; sınıfta, öğretmen gözetiminde ve denetiminde gerçekleşirken uzaktan eğitim evde, velinin kontrolünde gerçekleşmektedir. Katılımcılardan söz konusu süreçte evde olmayıp çalışan veliler, kontrolü uzaktan sağlamaya çalışmış ve bu süreçte zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Alışmak zorunda kaldık. Katılımcılardan Latife bu konuyla ilgili deneyimlerini “*Ya başta çok zorlandık. Zamanla alıştık, alışmak zorunda kaldık. Ama tabi yüz yüze gibi değil*” şeklinde ifade etmiştir.

Şebnem de fikirlerini şu biçimde belirtmiştir:

Ama şöyle uzaktan eğitime, yani alıştık artık. En azından nasıl bağlanacağımızı, bağlantı, şifre, Zoom, EBA, onları teknolojik aletlerimize nasıl yüklenir? Bunları biliyoruz. En azından o bilinmezlik yok yani. Onu bilmiyoduk. Nasıl bağlanıcaz, EBA'dan Zoom'a nasıl şifreyi aktarıcaz? Bunları çözdük (Şebnem).

Katılımcılar, uzaktan eğitime uyum sürecini değerlendirirken bu sürece alışmalarını sağlayan çeşitli nedenlere vurgu yapmışlardır. İnsanlar yeni ve alışılmamış bir durumla karşılaştıkları zaman uyum sorunları yaşayabilmektedirler. Ortaya çıkan bu uyum sorunlarını çözebilmesi; duygusal, ruhsal, fiziksel bütünlüğün sağlanabilmesi ve sosyal yaşama devam edebilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu uyum sorunlarının zamanla yerini dengeye bırakması gerekmektedir. Katılımcı ifadelerinde, uzaktan eğitim sürecini nasıl yönetecekleriyle ilgili tecrübe kazandıkça rahatladıkları ortaya çıkmıştır. Bu süreçle birlikte eğitimde meydana gelen değişime alıştıklarını, alışmak zorunda kaldıklarını vurgulamışlardır.

Öğretmen veli iletişimi. Katılımcılardan Şebnem bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Veli toplantısı yaptılar, uzaktan. Ama şöyle yani, biz ne zaman öğretmenlere ulaşmak istesek ulaştık, telefonla olsun, başka şekilde olsun. Öğretmenimiz görüntülü aradı bizi, görüntülü arayıp hani 4 kişi bağlandılar, sohbet ettiler, o çok hoşuna gitti. Veli toplantısı da yapıldı birkaç defa, zoom üzerinden katıldık. Ama mesela 8.sınıf yüz yüze olsaydı, farklı olurdu, diye düşünüyorum (Şebnem).

Yüz yüze eğitim sürecinde önemli bir yere sahip olan veli-öğretmen iletişimi, uzaktan eğitim sürecinde de oldukça önemlidir. Eğitimin paydaşları arasında yer alan öğrenci-öğretmen-veli arasındaki iletişimin kalitesiyle eğitimin çıktılarının kalitesi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu söylenebilir. Söz konusu süreçte, öğretmenle veli arasındaki iletişim, teknolojik aletler vasıtasıyla sağlanabilmiştir. Katılımcı ifadelerinde yüz yüze yapılan görüşme ve toplantıların uzaktan yapılanlara göre daha verimli olacağı ortaya çıkmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Çalışma kapsamında velilerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin deneyimleri değerlendirildiğinde Uzaktan eğitim, Psikolojik deneyimler ve Uyum süreci olmak üzere 3 alt tema ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında veliler Uzaktan eğitim alt temasında uzaktan eğitim sürecine ilişkin genel düşüncelerini dile getirmişlerdir. Bu çerçevede uzaktan eğitime yönelik velilerin genel algısı, söz konusu sürecin eğitimde devamlılık sağlaması açısından önemli bir avantaj olarak görülmektedir. Bu algıyı destekleyecek şekilde Başaran, Doğan, Karaoğlu ve

Şahin (2020), salgın döneminde yapılan uzaktan eğitim sayesinde eğitimin aksamayıp devam ettiğini ifade etmişlerdir. Alan yazında yapılan çeşitli araştırmalarda bu ifadeye benzer başka bulgulara rastlanmıştır. Uzaktan eğitim; salgın, savaş gibi kriz zamanlarında (Bozkurt & Sharma, 2020) eğitimin devamlılığını sağlayan bir yöntemdir (Demir & Özdaş, 2020; 2008; Fidan, 2020). Ancak katılımcılar uzaktan eğitimin eğitimde devamlılığı sağlasa da yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağını ifade etmişlerdir. Bunun sebepleri arasında da sınıf ortamında öğrenci ile öğretmen arasında gerçekleşen yüz yüze iletişimin aynısını ya da benzerini, ekran ve kamerayla oluşturmaya çalışmalarının duygu aktarımını tam anlamıyla gerçekleştirememesini göstermişlerdir. Arat ve Bakan (2014), uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmayacağını, uzaktan eğitimin temel eğitim yöntemi olarak görülmemesi gerektiğini, destekleyici eğitim yöntemi olarak kullanılabileceğini ifade etmektedirler. Bununla birlikte katılımcılar uzaktan eğitimin sınırlılıklarının da olduğunu vurgulamışlardır. Alan yazında ise bu durumu destekleyici ifadelere rastlanmış olup öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkinin sağlıklı bir biçimde oluşturulamaması, duygunun tam olarak aktarılamaması uzaktan eğitim için bir sınırlılık olarak belirtilmiştir (Varshneya, 2017). Başka bir çalışmada ise eğitimin paydaşları arasında gösterilen öğretmen, öğrenci ve velilerin de öğretmen öğrenci arasındaki sağlıklı iletişimi önemsedikleri belirlenmiştir. Söz konusu çalışmada öğretmenler, öğrencilerle ilişkilerinde iletişimi merkezi bir konumda gördüklerini belirtmişlerdir (Selvitopu & Köroğlu, 2022). Öğrenciler ise öğretmenleriyle kurdukları sağlıklı iletişim sayesinde bilişsel, duyuşsal gelişim gösterebilmekte ve derslere karşı motivasyon sağlayabilmektedirler (Cornelius-White, 2007). Öğrenci motivasyonunda önemli bir yere sahip olan öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim düzeyinin, uzaktan eğitim sürecinde oldukça düşük olduğu söylenebilir. Ebeveynler, çocuklarının uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitim almalarını istemekte ve buna gerekçe olarak da yüz yüze eğitim sayesinde daha sağlıklı kurulabilen öğretmen-veli, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi göstermektedirler (Yurtbakan & Akyıldız 2020). Katılımcılar uzaktan eğitim döneminde iletişimde yaşanan aksaklıkların ve değerlendirme sürecinin etkin olamamasının eğitim öğretimin niteliğinde düşüş meydana getirdiğini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde dönüt imkânının sınırlı olması, ölçme-değerlendirme sürecinde yaşanan zorluklar ve yetersizlikler, eğitimin kalitesinin düşük olmasına sebep olabilmektedir (Arat & Bakan, 2014; Dolmaz & Metin, 2021). Katılımcıların ifadeleriyle araştırma bulgularının birbirini destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Yapılan görüşmeler doğrultusunda Psikolojik deneyimler alt temasında katılımcılar yaşadıkları psikolojik deneyimlerde; uzaktan eğitim süreciyle birlikte artan sorumluluklarına, var olan düzenlerinin değişimiyle günlük hayatlarında yaşadıkları değişimlere ve bu durumların çocuklarıyla ilişkilerini ne şekilde etkilediğine değinmişlerdir. Bu süreçte velilerden; çocuklarının uzaktan eğitime devam etmesini sağlamaları (canlı derslere katılım vb.), onlara ders konusunda gerekli desteği sunmaları, evdeki eğitim süreciyle ilgili öğretmene dönüt vermeleri, günlük rutinlerini çocuklarına göre yeniden düzenlemeleri konusunda yardımcı olmaları beklenmektedir (Başaran ve diğ., 2020; Özdoğru, 2021). Katılımcılar, evde üstlendikleri ebeveynlik rollerine yeni bir rol olarak öğretmenlik rolünün de eklendiğini belirterek artan sorumluluklarını yerine getirirken bazı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Alan yazında yapılan bazı çalışmalarda uzaktan eğitim sürecinde velilerin artan sorumluluklarının getirdiği kaygı düzeyine yönelik benzer bulgulara rastlanmıştır (Altunel & Özoğul, 2020). Diğer yandan Türk Eğitim Derneği (TEDMEM, 2020) tarafından hazırlanan raporda, Türkiye'nin salgın döneminde uzaktan eğitimin içeriklerine odaklandığı, süreçte öğretmen ve velilerin rollerinin, görev ve sorumluluklarının net bir biçimde açıklanmadığı için uzaktan eğitim sürecinde problemlerin görüldüğü belirtilmiştir. Katılımcıların da ilk kez karşılaştıkları bu durumu yönetirken veli olarak görev ve sorumluluklarını yerine getirirken problem yaşamalarının sebebi olarak söz konusu sürece dair daha önce bir tecrübe yaşamamaları, bu süreçte veli olmakla ilgili eğitsel ve teknik destek almamaları gösterilebilir. Eğitimin uzaktan yürütülmek zorunda olması fiziki ve psiko-sosyal problemleri de beraberinde getirebilmektedir (Fidan, 2020). Uzaktan eğitim süreciyle birlikte çocukların uyku, çalışma ve beslenme alışkanlıklarında olumsuz değişimler ortaya çıkmıştır (Arslan, Arı & Kanat, 2021; Yılmaz ve diğ., 2020). Bunun sonucunda çocuklarda; huzursuzluk, agresif davranışlar, çatışma, sıkılma, stres, ani duygusal değişimler, motivasyon kaybı, kaygı gibi durumlar meydana geldiği söylenebilir (Çetin & Kıral, 2021). Bunlara ek olarak katılımcılar; uzaktan eğitim sürecinde çocukların internet, bilgisayar kullanımı konusundaki kısıtlamaların azalmasıyla birlikte daha fazla ekran karşısında vakit geçirmeye başladığını belirtmişlerdir. Bu duruma bağlı olarak da çocuklarıyla ilgili endişelerinin arttığını ve beraberinde gelen ebeveyn-çocuk çatışmalarını yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Alan çalışmaları incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin teknoloji ve ekran bağımlılığının arttığını belirleyen araştırma bulgularına ulaşılmıştır (Arslan ve diğ., 2021; Bayburtlu, 2020; Yılmaz ve diğ., 2020). Alanda ailelerin çocuklarının aşırı teknoloji kullanımı konusunda kaygılı olmalarına dair çalışmalar mevcuttur (Saltuk & Erciyes,

2020). Araştırma sonucunda, katılımcılar da söz konusu süreçte alan yazında ortaya çıkan problemleri ve bu problemlere bağlı olarak çocuklarıyla çatışma yaşadıklarını belirterek bu durumun kendilerini yıpratıldığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmanın psikolojik deneyimler alt temasında elde edilen bulguları arasında teknolojiye erişimde yaşanan fırsat eşitsizliklerinin veliyi ve öğrenciyi olumsuz yönde etkilemesi de yer almaktadır. Literatür incelendiğinde, teknolojik imkânsızlıklar ve kısıtlamaların internet tabanlı uzaktan eğitim hizmetlerinden alınan verimi düşürdüğü saptanmıştır (Austin, 2009). Katılımcılar uzaktan eğitimde kullanılan internet, bilgisayar, tablet, telefon gibi unsurların belli bir maliyetinin olmasına, birden çok çocuğu olanların bu maliyetten daha fazla etkilenmesine ve öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğine değinmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde bilgisayar veya tableti olmayan ve sosyo-ekonomik düzeyi nedeniyle bunları temin edemeyen veliler bulunmaktadır (Arslan ve diğ., 2021). Uzaktan eğitim sürecinde mevcut eşitsizlikler (cihaz ve güvenilir internet bağlantısı olmaması, ebeveynlerin ekonomik yetersizlikleri vb.) olması (Anderson, 2020) araştırma bulgularını desteklemektedir.

Çalışma kapsamında katılımcıların Uyum süreci alt temasında uzaktan eğitim sürecine uyum sağlarken farklı deneyimler yaşadıkları saptanmıştır. Araştırma bulgularında eğitimin paydaşlarından olan veliler, uyum sürecinde çocuklarını kontrol altında tutmak istediklerini belirtmişlerdir. Veliler, çocuklarını kontrol altında tutmaya çalışırken duygusal-davranışsal problemlerle karşılaştıklarını ve zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar uzaktan eğitim döneminde çocuklarının eğitim süreçlerini daha yakından takip edebildiklerini ve böylece kontrolü daha kolay sağlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Alan yazında bu bulguyla benzer çalışmalara rastlanılmış olup uzaktan eğitimde velilerin süreci daha yakından takip edebildikleri saptanmıştır (Dolmaz & Metin, 2021). Araştırmada yer alan bazı katılımcılar ise uzaktan eğitim sürecinde evde, çocuklarının yanında olamadıkları için süreci takip edip yönetmekte ve çocuklarını kontrol etmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun sebebi olarak da salgın döneminde işe devam etmek zorunda olmalarını göstermişlerdir. Alan yazında da benzer ifadelere rastlanmıştır. İncelenen araştırmalarda velilerin bir yandan salgın nedeniyle alışlagelmişten farklı bir düzen kurmaya, evde olmaya, esnek çalışmaya veya çocukları evdeyken kendileri işe gitmek zorunda olmaya uyum sağlarken diğ er yandan çocuklarıyla ilgili artan sorumluluklarını yerine getirmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır (Aral & Kadan, 2021). Diğ er yandan uzaktan eğitim sürecinde çalışan velilerin çocuklarının söz konusu süreçte kontrolsüz kaldıkları da söylenebilir (Bayburtlu, 2020; Özdoğ ru, 2021). Salgın sürecinde işlerini evden devam ettiren veliler çocuklarına yeterli eğitimsel desteği

sağlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir (Akbaş & Dursun, 2020). Araştırmaya katılan veliler de bu bulgulara benzer şekilde, uzaktan eğitim döneminde iş, ev, çocukla ilgili sorumluluklarını aynı anda yürütmek durumunda olmalarının kendilerini zorladığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde yaşadıklarını ifade ettikleri zorluklardan biri de teknolojinin kullanımı ile ilgili problem durumlarıdır. Teknoloji kullanımıyla ilgili yaşadıkları problemleri; öğrencilerin fazla internet, bilgisayar, telefon kullanımından kaynaklı sorunlar ve velilerin teknolojiyi etkin kullanabilme becerilerindeki yetersizlikler olarak gruplamak mümkündür. Katılımcı ifadeleriyle benzer şekilde Arslan ve diğ. (2021) ile Bayburtlu (2020) araştırmalarında, uzaktan eğitim döneminde çocuklarda teknoloji ve ekran bağımlılığının arttığını bulgulamışlardır. Öğrencilerin uzaktan eğitim döneminde, ders dışında da internette zaman geçirmesi, sorumlulukların yerine getirilmesinde aksaklıklara neden olabilmektedir (Yıldırım & İpek, 2020). Velilerin teknolojik becerilerde yetersiz olması; uzaktan eğitim sürecinde kontrol, takip ve eğitime katılım durumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Demir & Kale, 2020). Araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde velilerin süreci yönetirken zorlandıkları belirlenmiş ve alan yazındaki diğer araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Katılımcılar uzaktan eğitim döneminde, veli ve öğretmen iletişiminin sürecin daha sağlıklı yürütülmesi ve yönetilmesine sağladığı katkıya vurgu yapmışlardır. Veli ve öğretmen arasındaki etkili iletişim öğrenci performansını olumlu yönde etkilemektedir (Hatipoğlu & Kavas, 2016). Uzaktan eğitim döneminde, öğretmenle velinin etkili iletişimi, öğrencinin derse katılımını ve ilgisini artırmaktadır (Kuzu, 2020). Bu bağlamda öğretmen ve velilerin uzaktan eğitim sürecini yönetirken iletişim halinde olması gerekmektedir (Üstündağ, 2021). Alan yazın bulgularıyla katılımcı ifadelerinde benzer şekilde, öğretmen veli arasındaki iletişimin önemine değindikleri ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Bu çalışmada, COVID-19 salgın döneminde uzaktan eğitim sürecinin velileri nasıl etkilediği irdelenmiştir. Benzer çalışma başka velilerle de yapılarak bu çalışmanın bulgularını destekleyip desteklemediği incelenebilir. Bu araştırmanın çalışma grubu sadece velilerden oluşmuştur. Farklı araştırmalarda çalışma grubuna öğretmen, yönetici ve öğrenciler de dâhil edilerek onların da uzaktan eğitim sürecinden nasıl etkilendikleri ve ne tür deneyim yaşadıkları irdelenebilir. Mevcut araştırma kapsamında olağanüstü gelişebilecek olan salgın ve afetlerde politika yapıcılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

Söz konusu süreçlerde yapılacak uzaktan eğitimle ilgili aile katılımı da sağlanarak aile destek programları düzenlenebilir. Olağanüstü koşullarda hemen devreye alınabilecek sağlam bir alt yapıya sahip uzaktan eğitim sistemi kurulabilir. Sağlıklı iletişim kanalları kurarak ülke genelinde ortaya çıkabilecek salgın ve afetlere yönelik hızlı-sağlıklı iletişim kaynağının oluşturulması sağlanabilir. Bu çerçevede velilerin korku ve kaygı düzeyleri azaltılabilir. Söz konusu süreçlerde uzaktan eğitimde kullanılmak üzere sosyal iletişim ağlarından faydalanılarak hazır ders içerikleri ve modülleri oluşturulabilir. Sosyal devlet olmanın gereği olarak belirgin hale gelen ekonomik eşitsizlikleri azaltmak için dezavantajlı gruplara daha fazla destek sağlanabilir.

Kaynakça

Ak, A., Oral, B., & Topuz, V. (2018). Marmara Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu uzaktan öğretim sürecinin değerlendirilmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 2(1), 71-80.

Akbaş, Ö. Z., & Dursun, C. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi sürecinde özel alanına kamusal alanı sığdıran çalışan anneler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 78-94.

Altunel, M., & Özoğul, E. T. (2020). 5 soru: Koronavirüs salgınında veliler. <https://www.setav.org/5-soru-koronavirus-salgininda-veliler> Erişim tarihi: 10 Mayıs 2021.

Anderson, J. (2020). *The coronavirus pandemic is reshaping education*. Quartz. <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/> Erişim tarihi: 07 Mayıs 2021.

Aral, N., & Kadan, G. (2021). Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 99-114.

Arat, T., & Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.

Arklan, Ü. (2013). Bilgi toplumu ve iletişim: Bilginin yayılması sürecinde kitle iletişim araçları ve internet. *Selçuk İletişim*, 5(3), 67-80.

Arslan, K., Görgülü-Arı, A., & Hayır-Kanat M. (2021). COVID-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 192-206.

Austin, E. K. (2009). Limits to technology-based distance education in MPA curricula. *Journal of Public Affairs Education*, 15(2), 161-176.

Başaran, M, Doğan, E, Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209, 368-397. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitim/issue/54643/753149>

- Bayburtlu, Y. S. (2020). COVID-19 Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), I-VI.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal Of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A metaanalysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Creswell, J. W. (2002). *Research design: Qualitative, quantitative. and mixed methods approaches*.(2. baskı). Sage Publications.
- Çetin, M., & Kırıl, B. (2021). Pandemi, veli ve çocuk yönetimi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 1(1), 30-44.
- Demir, S., & Kale, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, COVID-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Dolmaz, M., & Metin, Ö. (2021). Ebeveynlerin gözüyle COVID-19'un eğitim-öğretim sürecine ve sosyal hayatlarına etkileri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 96-121.
- Fidan, M. (2020). COVID-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43. Doi: <https://doi.org/10.29065/usakead.736643>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Green, P. (2020). Risks to children and young people during COVID-19 pandemic. *The BMJ*, 369. Doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.m1669>
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(4),1012-1034.
- Hughes, C. (2020). Some implications of COVID-19 or remote learning and the future of schooling current and critical issuesin curriculum. *Learning and Assessment*, 36, 3-17.
- Kurtdaş, E. M. (2021). Dijital çağda uzaktan eğitim: Umutlar, hayaller ve gerçekler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2347-2378. Doi:<https://doi.org/10.17679/inuefd.1006089>

Kuzu, Ç. İ. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkökul uzaktan eğitim programı (Eba tv) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 505-527.

Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.

Özdoğru, M. (2021). COVID-19 sürecinde değişen veli rolleri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 35-50.

Patton, M. O. (1987). *How to use qualitative methods in education*. Newbury Park, CA: Sage.

Patton, M. O. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.

Saltuk, M. C., & Erciyes, C. (2020). Okul öncesi çocuklarda teknoloji kullanımına ilişkin ebeveyn tutumlarına dair bir çalışma. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 4(2), 106-120.

Selvitopu, A., & Köroğlu, G. (2022). Öğretmenlerin sınıf içi gündelik deneyimleri: Fenomenolojik bir çalışma. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 51-65.

SETA (Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı), (2020). *Koronavirüs salgınında veliler*. http://covid19.setav.org/koronavirus-salgininda-veliler_26 Erişim tarihi: 01 Mayıs 2021.

TEDMEM (Türk Eğitim Derneği), (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri* (TEDMEM Analiz Dizisi 7).

TÜBA (Türkiye Bilimler Akademisi), (2020). *COVID-19 pandemi değerlendirme raporu*.

Üstündağ, A. (2021). Pandemi sırasında ebeveynlerin uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 572-589.

Varshneya, A. K. (2017). Distance learning through ICT: Benefits and challenges. *Journal of Advanced Research in English & Education*, 2(3), 6-9.

Witt, A., Ordóñez, A., Martin, A., Vitiello, B., & Fegert, J. M. (2020). Child and adolescent mental health service provision and research during the COVID-19 pandemic: Challenges, opportunities, a call for submissions. *Child Adolescent Psychiatry Ment Health*, 14(19).1-4.

Yıldırım, O., & İpek, İ. (2020). Yeni koronavirüs salgını dolayısıyla gündeme gelen sosyal izolasyon ve gönüllü karantina döneminde internet ve sosyal medya kullanımı. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (52), 69-94.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Seçkin.

Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., & Arın Yılmaz, D. (2020). Farklı eğitim kademelerindeki öğrencilere verilen uzaktan eğitim hizmetinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 477-503.

Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research* (2.baskı). Sage.

Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin COVID-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977.

Extended Abstract

Purpose

This study examines parents' experiences regarding the distance education process during the COVID-19 epidemic. In line with the purpose of the study, the views of the parents whose children participated in the distance education process were examined.

Results

When the findings were evaluated within the scope of the study, three sub-themes emerged Distance education, Psychological experiences and Adaptation process.

The common point emphasized in the participant statements is that distance education ensures continuity in education. However, participants state that distance education cannot replace face-to-face education. However, considering that children will not be able to receive any education at all, it has been stated that the distance education alternative is better. They stated that distance education carried out with technological tools, cannot fully transfer emotions between the teacher and the student. Additionally, it was stated that during the distance education process, children's success(failure) could not be measured, and there was no transparent environment for this measurement.

In the statements of the participants, it was revealed that their children use technology a lot in the distance education process, and therefore they want to set rules and limits for their children regarding the use of technology, but they have conflicts with their children due to this issue. It has been determined that parents working from home during the epidemic have difficulties supporting their children in educational activities. In the statements of the participants, it was revealed that during the distance education process, they experienced uneasiness because they could not be with

their children as parents during the continuing education at home, and the increase in responsibility that emerged with this process wore them out.

It can be said that parents want to keep their children under control to prevent their children's possible negative behaviors, monitor their participation in the lesson, motivates them to participate in the lesson, and guide them. Parents who go to work during the distance education process and whose child attends distance education at home think they cannot control themselves because they cannot be with their children. Additionally, inadequacies in using technology, preparing an educational environment for more than one child, and ensuring children's participation in the lesson emerged as important difficulties in this process. In the statements of the participants, it was revealed that they relaxed as they gained experience managing the distance education process. They emphasized that with this process, they got used to the change in education and had to get used to it.

Discussion and Conclusion

In the research findings, parents stated that they want to keep their children under control during the distance education process. This process is seen as an important advantage in providing continuity in education. However, the participants stated that although distance education provides continuity, it cannot replace face-to-face education. The participants stated that the problems experienced in communication during the distance education period and the ineffective evaluation process decreased the quality of education.

In the research findings, the parents, who are the stakeholders of education, stated that the role of teaching was added as a new role to the parenting roles they assumed at home in psychological experiences and stated that they had some problems while fulfilling their increasing responsibilities. They stated that in the distance education process, children started to spend more time in front of the screen as the internet and computer use restrictions decreased. They stated that depending on this situation, their concerns about their children increased, and they experienced parent-child conflicts that came with it. Participants mentioned that elements such as the internet, computers, tablets, and phones used in distance education have a certain cost, that those with more than one child are more affected by this cost, and the inequality of opportunity among students.

In the research findings, parents, who are among the education stakeholders, stated that they want to keep their children under control during the adaptation process. Parents stated that they encountered emotional-behavioral problems and had difficulties while trying to keep their children under control. Some participants stated that they could follow their children's education processes more closely during the distance education period, and thus, they could establish control more easily.

Suggestions for policymakers in epidemics and disasters that may develop extraordinarily within the scope of the current research are presented below:

Family support programs can be organized by ensuring the family's participation regarding the distance education to be carried out during the said processes. A distance education system with a solid infrastructure that can be put into operation immediately in extraordinary conditions can be established.

ETİK BEYAN: “*COVID-19 Salgın Döneminde Veli Olmak: Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Veli Deneyimleri*” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve veriler toplanmadan önce Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 09.09.2021 tarih ve 2021/08- 2021/146 karar numaralı etik izin alınmıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirmeye gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

ÇEVİRİMİÇİ TROL DAVRANIŞ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ¹

DEVELOPING AN ONLINE TROLLING BEHAVIOUR SCALE

Fırat KIZILTEPE²

Prof. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU³

Başvuru Tarihi: 15.08.2022

Yayına Kabul Tarihi: 02.04.2023

DOI: 10.21764/maeuefd.1162631

(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu çalışmanın amacı İnternet kullanıcılarının çevrimiçi trol davranışlarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmek ve ölçekten elde edilen psikometrik bulguları ortaya koymaktır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılarak çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Çalışmaya 12-62 yaş aralığında 1524 kişi katılmıştır. Katılımcıların %58,8'i kadın (n=896) ve %41,2'si erkektir (n=628). Katılımcıların eğitim düzeyine göre dağılımı ortaokul %1,8 (n=27), lise %18,3 (n=279), ön lisans %7,9 (n=121), lisans %51,2 (n=780), yüksek lisans %12,3 (n=187), doktora %8,5 (n=130) şeklindedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış olup toplam 22 maddenin yer aldığı tek faktörden oluşan çevrimiçi trol davranış ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0,973 çıkmıştır. Öte yandan ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonları 0,596 ile 0,902 arasında değişmekte ve t-değerleri (p<.001) düzeyinde anlamlıdır. Çalışma kapsamında elde edilen verilere göre, geliştirilen ölçek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Anahtar Sözcükler: *trol, trolleme, siber zorbalık, çevrimiçi trollük*

Abstract: The aim of this study is to develop a scale for measuring Internet users' online trolling behaviour and to reveal the psychometric findings obtained from the scale. The data were collected online using the measurement tool developed by the researchers. 1524 people between the ages of 12-62 participated in the study. 58.8% of the participants are women (n = 896) and 41.2% are men (n = 628). The participants were distributed according to their education level as follows: 1,8% secondary school (n=27), %18,3 high school (n=279), %7,9 undergraduate degree (n=121), %51,2 bachelor degree (n=780), %12,3 master's degree (n=187) and %8,5 doctorate level (n=130). The validity and reliability analysis of the scale were performed and the Cronbach Alpha coefficient of the online trolling behaviour scale consisting of 22 items and a single factor was found to be .973. On the other hand, item-total correlations for all items in the scale ranged from 0.596 to 0.902 and t-values were significant (p<.001). According to the data obtained in the study, the scale is a valid and reliable measurement tool.

Keywords: *troll, trolling, cyberbullying, online trolling*

¹ Bu çalışma Fırat KIZILTEPE'nin Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalında Prof. Dr. S.Sadi SEFEROĞLU danışmanlığında tamamladığı "Çevrimiçi Trol Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Trol Davranışlarına Yönelik Farkındalığın İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans Tezinden türetilmiştir.

² Millî Eğitim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara/Türkiye firatkiltepe@meb.gov.tr, Orcid ID: 0009-0003-4317-2259

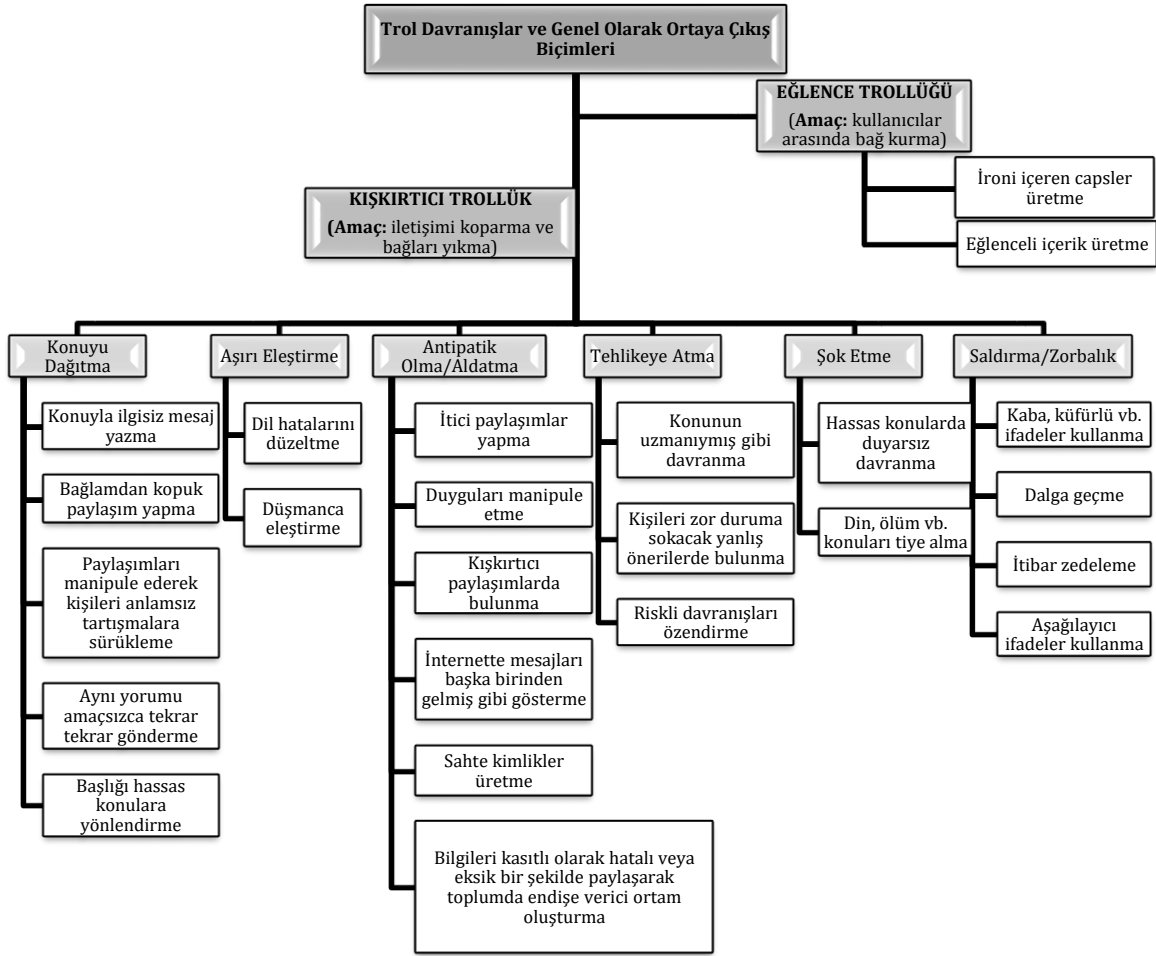
³ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara/Türkiye, sadi@hacettepe.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-5010-484X

Giriş

İnternetin günlük hayatımıza yoğun bir şekilde girmesiyle birlikte kişilerarası iletişim farklı boyutlara taşınmıştır. Öte yandan sosyal ağların gelişmesi ve farklı çevrimiçi platformların ortaya çıkmasıyla çevrimiçi sosyal ağ kullanıcılarının sayısında da önemli artışlar meydana gelmiştir (DataReportal, 2023). Gelişen web teknolojileri sayesinde, kullanıcılar kolaylıkla farklı türde içerikler oluşturup başka kullanıcılarla paylaşabilmektedirler (Shachaf & Hara, 2010). Çevrimiçi ortamlarda paylaşım sunulan bu içerikler, sosyal ağlar üzerinden geniş kullanıcı kitlelerinin etkileşimine maruz kalmakta ve kullanıcıların kendilerinin de yapmış oldukları eklemelerle hızla çoğalan bir içerik havuzuna dönüşmektedir (Mercimek, Yaman, Kelek, & Odabaşı, 2016). Bu etkileşim trafiği içerisinde kışkırtıcı ve saldırgan içerikler üretilip iletişimin bozulmasına neden olarak dikkat çekmeye çalışan ve bu davranışlarının sonuçlarından haz alan çeşitli kitleler ortaya çıkmıştır (Kopecký, 2016). İnternet trolleri olarak da ifade edilen bu kişilerin yapmış oldukları konuyla ilgisi olmayan, kullanıcıları tahrik eden, tehdit ya da saldırı amaçlı içeriklerin sosyal ağlar üzerinden gönderilerek internet kullanıcılarını kışkırtma eylemlerine ise “trollük yapma” başka bir deyişle “trolleme” denilmektedir (Bishop, 2013). Trol davranışları, çevrimiçi ortamlarda asıl konudan bağımsız içeriklerle konuyu dağıtma, provokatif mesajlarla kitleleri kutuplaştırma, başkalarıyla dalga geçme, aşağılama, hedef gösterip itibar zedeleme ve gerçek olmayan bilgiler paylaşarak toplumsal kaos ortamı yaratma şeklinde de karşımıza çıkabilmektedir (Ladanyi & Doyle-Portillo, 2017; Niezen, 2013).

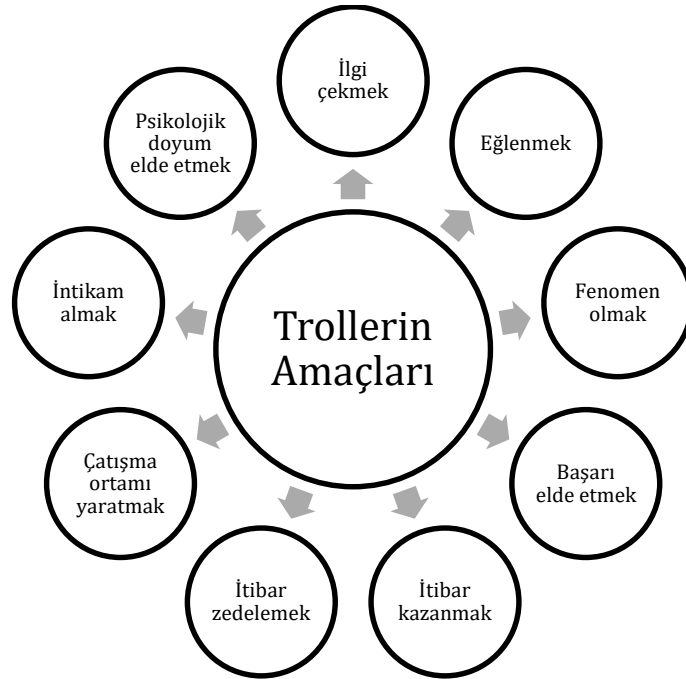
Çoğunlukla gündemi yakından takip eden kişiler olarak görülen troller, özellikle etkileşimin ve bilgi akışının yüksek olduğu Twitter gibi sosyal medya ortamlarında bilgi dezenformasyonu yaparak kitleleri hareketlendirme, bilinçli olarak muhalefet etme, küfür ve hakaret içerikli, ırkçı ve cinsiyetçi paylaşımlarla kargaşa ortamı yaratmaktadırlar (Doğan, Çınar, & Seferoğlu, 2017; Hardaker, 2013; Mercimek vd., 2016). Çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilen trol davranışlarına ilişkin olarak alanyazında çeşitli sınıflandırmalar yapılmaktadır. Örneğin Bishop (2014) trolleri genel olarak, eğlence amaçlı trollük yapan kişiler ile anonim hesaplar yoluyla kışkırtıcı trollük yapan kişiler şeklinde iki grupta ele almıştır. Eğlence trollüğünde paylaşımlar kullanıcılar arasında bir bağ kurma amacı güderken kışkırtıcı trollükte ise kişilerarası iletişimi koparma ve bağları yıkmaya amacı güdülmektedir (Karataş & Binark, 2016). Öte yandan Yıldızgörür (2015) İnternet trollerinin, davranışlarına bakılarak tespit edilebileceğini vurgulamış ve trolleri “seçkin, komik, kinci, saldırgan ve kopyacı” şeklinde sınıflandırmıştır. Veszelszki (2017) ise trolleri iki grupta ele almıştır.

Buna göre kişilere hakaret etme, bilinçli bir şekilde paylaşımları yanlış yorumlama ve paylaşım sahiplerine yıkıcı mesajlar gönderme davranışında bulunanlar “saldırgan trollere” olarak değerlendirilmektedir. "Kışkırtıcı troller" ise genellikle bir soru sorma bahanesiyle bir konu oluşturarak kullanıcıları öfkelenmeyi amaçlayan ya da tartışılan asıl konunun dağılmasına sebebiyet veren kullanıcılar olarak tanımlanmıştır. Trollere yönelik en kapsamlı sınıflandırmalardan birisi Hardaker (2013) tarafından yapılmıştır. Buna göre tipik trol davranışları genel olarak bir konuyu asıl amacından saptırma, acımasızca eleştiride bulunma, kızdırma-nefret söylemi, başkalarını tehlikeye atma, şok etme ve saldırma şeklindedir. Alanyazın taraması sonucunda oluşturulan trol davranışlara ilişkin sınıflandırma Şekil 1’de verilmiştir (Bishop, 2014b; Doğan vd., 2017; Hardaker, 2010; Karataş & Binark, 2016; Mercimek vd., 2016; Mihaylov vd., 2015; Özsoy, 2015; Rafferty & Vander Ven, 2014).



Şekil 1. Troller ve trol davranışlarının sınıflandırılması

Trol davranışların ortaya çıkış biçimlerinin gösterildiği Şekil 1 incelendiğinde trollere atfedilen özelliklerin daha çok kışkırtıcı trollük bağlamında ele alındığı görülmektedir. Bu yüzden trollerin başkalarını kandırma, kışkırtma yoluyla tartışma ortamı yaratma, konunun uzmanı gibi davranarak başkalarını riskli davranışlara özendirme ve yanlış bilgileri yayma şeklinde sergiledikleri bu davranışların sadizm ile ilişkili olduğu ve bu davranışların ortaya çıkmasında sadizmin etkisinin olabileceği ifade edilmiştir (Baughman, Dearing, Giammarco, & Vernon, 2012; Buckels, Trapnell, & Paulhus, 2014; Raine vd., 2006). Buna göre troller çevrimiçi ortamlarda can sıkıntısından kurtulma, başkalarının ilgisini çekme, başarı elde etme (Hardaker, 2010; Shachaf & Hara, 2010), eğlenme, fenomen olma, itibar kazanma, intikam alma, psikolojik doyum elde etme (Yıldızgörür, 2015), yalnızlıktan kurtulma (Fichman & Sanfilippo, 2015) gibi sebeplerden dolayı trol davranışlarda bulunmaktadır. Ayrıca, trollerin bu davranışları çeşitli siyasi düşünceler doğrultusunda sergiledikleri de anlaşılmaktadır (Özsoy, 2015). Öte yandan trollerin temel motivasyon kaynaklarını, toplumsal nedenler, farkındalık yaratma, mali gelir elde etme, siyasi aidiyet, siyasi görüşler ve siyasi partiler tarafından iş olanaklarının sağlanması gibi durumların oluşturduğu ifade edilmektedir (Petykó, 2017). İnternet kullanıcılarının trol davranışlarını sergilemelerinin altında yatan bu nedenlerden bazıları Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Trollerin trol davranışlarının altında yatan nedenlerden bazıları

Ülkemizde genel olarak insanların gruplaştığı siyasi tartışmalar veya spor müsabakaları gibi eğlence etkinliklerine paralel olarak eğlence amaçlı veya kışkırtmaya yönelik paylaşımlar yapılmaktadır. Daha çok gündemdeki bir konuyu farklı espriler yoluyla tiye alan paylaşımlarda bulunma eğlence trollüğü bağlamında ele alınırken kişileri manipüle etmek amacıyla provokatif ve düşmanlık hissiyatı uyandıran içeriklerin dolaşıma sokulması kışkırtıcı trollük olarak görülmektedir (Binark, Karataş, Çomu, & Koca, 2015). Bu doğrultuda trolleme, insanları kasıtlı olarak -çoğu zaman gizli bir biçimde yapılan- kızdırma sanatı şeklinde değerlendirilmektedir (Sanfilippo, Yang, & Fichman, 2017). Bu sanatın icra edilmesine en büyük katkıyı, çevrimiçi ortamların sağlamış olduğu anonim olabilme özelliği sunmaktadır. Bu sayede kullanıcılar sahte hesaplar yoluyla kimliklerini saklı tutabildiklerinden kendilerine sınırsız özgürlük alanı bulabilmektedirler. Nitekim bu durum da davranışlarının karşı tarafta oluşturacağı yıkımı düşünmeden rahat bir biçimde zararlı içerikler üretip paylaşma konusunda kullanıcıları cesaretlendirmektedir (Hardaker, 2013; Vandebosch & Cleemput, 2008; Willard, 2007). Çünkü kullanıcılar arasında trollemeye yönelik davranışı sergiledikten sonra kolaylıkla ortadan kaybolacakları ve asla takip edilemeyecekleri düşüncesi bulunmaktadır (Lallas, 2014; Rafferty & Vander Ven, 2014; Suler, 2004).

Çevrimiçi ortamlarda anonim olabilmek önemli bir unsurdur. Bu durum trol davranışları kolaylaştırıcı bir etken olarak görülmektedir. Anonim olma seçeneğinin ortadan kaldırılması durumunda yani sitelere gerçek kimlik bilgileriyle üye olmanın zorunlu hale getirilmesi halinde kullanıcıların tanınma korkusundan dolayı daha az saldırgan içerikler paylaşacakları düşünülmektedir (Binns, 2012). Buradan hareketle çevrimiçi ortamlarda trollerle mücadele etmeye yönelik çeşitli yöntemler önerilmektedir. Buna göre trollerin etkileşimden beslendiği iddiasından yola çıkılarak “trolleri beslemeyiniz” sloganı geliştirilmiş ve trollerin tahriklerine kapılmayıp paylaşımlarına yanıt vermeyerek görmezden gelinmesi gerektiği vurgulanmıştır (Hardaker, 2010; Haque, 2014). Dolayısıyla çevrimiçi ortamlarda bilinçli bir biçimde yanlış haber, bilgi paylaşarak insanların tepkisini ölçmeye çalışan, topluluklar arasında çatışma ortamı yaratmayı amaç edinen bu kişilerin başarısız olacakları düşünülmektedir. Bu durum nedeniyle de benzer paylaşımlarda bulunma oranlarının düşme eğilimi göstereceği öngörülmüştür. Öte yandan engelleme, site yönetimine şikâyet etme, diğer kullanıcılarla paylaşma gibi yöntemler de trollere karşı etkili olabilmektedir (Doğan vd., 2017). Bununla birlikte gelişen yapay öğrenme teknolojileri kullanılarak trollerin, çeşitli özelliklerine göre otomatik olarak algılanması ve bu doğrultuda çeşitli

önlemlerin alınmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Escalante vd., 2017; Li, Gharibshah, Papalexakis, & Faloutsos, 2017). Yapay zekâ algoritmaları kullanılarak, kullanıcılar tarafından yapılan paylaşımların bir trol saldırısına maruz kalıp kalmayacağı ve ayrıca ne tür içeriklerin trollerin hedefi olacağı kestirilebilmektedir (Tsantarliotis, Pitoura, & Tsaparas, 2017). Tüm bu stratejilerin yanı sıra toplumun çevrimiçi trol davranışlara yönelik farkındalığının artırılması ile gizlilik ve güvenlik ihlalleri gibi konularda bilinçlendirilerek bilgi okuryazarlık düzeyinin artırılması trollerle mücadelede önemli etkinlikler olarak değerlendirilmektedir.

Troller, İnternet kullanıcılarına yönelik yıkıcı davranışlar sergileyip çatışma ortamı yaratarak insanların mağduriyetlerinden ve hayal kırıklıklarından kendilerine eğlence çıkarmaktadırlar. Dolayısıyla, İnternet kullanıcılarının trollerin çevrimiçi ortamlarda sergiledikleri davranış türlerini ve bu davranışların ortaya çıkış biçimlerini anlamaları, trollerin amaçlarını öğrenip onlara doğru tepki vermeleri açısından trol ve trolleme ile ilgili yapılacak çalışmalar önem kazanmaya başlamıştır. Bu doğrultuda yurt içinde trollerle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların genellikle söylem analizi ve alanyazın taraması niteliğinde olduğu görülmektedir (Binark vd., 2015; Doğan vd., 2017; Karataş & Binark, 2016; Mercimek vd., 2016; Özsoy, 2015; Türk & Tugen, 2015; Yıldızgörür, 2015). Bu doğrultuda trol ve trolleme gibi çevrimiçi olumsuz davranışların ayrıntılı bir biçimde incelenmesinde kullanılacak ölçme araçlarına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu çalışmada çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilen trol davranışları ölçmeye yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Çevrimiçi trol davranış ölçeği, katılımcıların trol davranışlarda bulunma durumlarını ölçmede geçerlik ölçütlerini sağlamakta mıdır?
2. Çevrimiçi trol davranış ölçeği, katılımcıların trol davranışlarda bulunma durumlarını ölçmede güvenilirlik ölçütlerini sağlamakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Tarama modeli, bir durumun betimlenmesi ve o duruma ilişkin genel resmin ortaya konmasında kullanılan araştırma yöntemidir (Karasar, 2009). Bu desen, bireylerin belirli konulara yönelik tutumlarını, eğilimlerini ve öznel değerlendirmelerini sayısal olarak betimlemek için kullanılmaktadır (Creswell, 2014). Bu çalışmada da katılımcıların trol davranışları gerçekleştirme durumlarının incelenmesine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlandığından tarama modeli kullanılmıştır.

Katılımcılar

İnternet kullanıcılarının çevrimiçi trol davranış durumlarının ele alındığı bu araştırmaya 1524 internet kullanıcısı katılmıştır. Katılımcıların %41,2'si erkek (n=628) ve %58,8'i kadındır (n=896). Katılımcıların cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

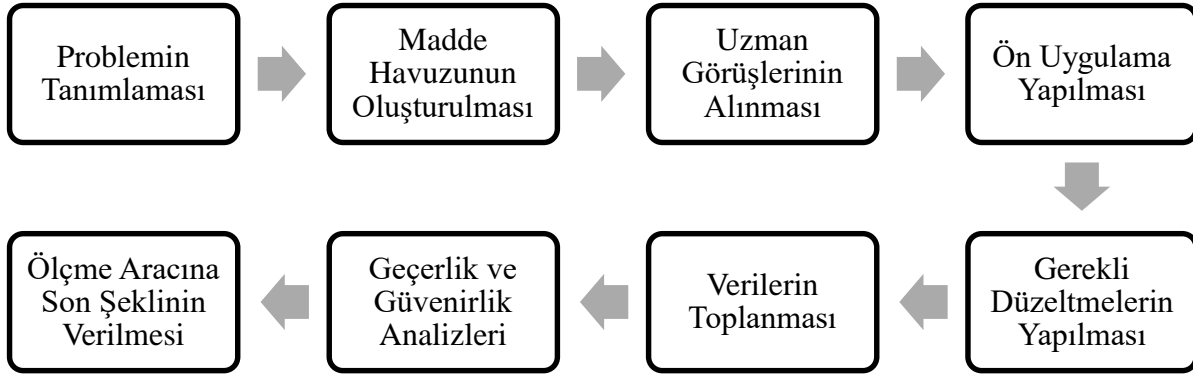
Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyet, Yaş ve Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Değişkenler	Seçenekler	f	%
Cinsiyet	Kadın	896	58,8
	Erkek	628	41,2
	Toplam	1524	100
Yaş	12-18	341	22,4
	19-24	639	41,9
	25-30	237	15,6
	31-36	161	10,6
	37-62	146	9,6
	Toplam	1524	100
Eğitim Düzeyi	Ortaokul	27	1,8
	Lise	279	18,3
	Ön lisans	121	7,9
	Lisans	780	51,2
	Yüksek lisans	187	12,3
	Doktora	130	8,5
	Toplam	1524	100

Ölçeğin Geliştirilmesi Süreci

Çalışma kapsamında Çevrimiçi Trol Davranış Ölçeği geliştirilirken Büyüköztürk'ün (2005) ölçme aracı geliştirmede takip edilmesini önerdiği aşamalar dikkate alınarak Şekil 3'te verilen süreç takip edilmiştir.



Şekil 3. Ölçme Aracı Geliştirme Süreci

Ölçme araçlarının geliştirilmesi sürecinde alanyazın taraması madde havuzunun oluşturulmasında önemli bir yere sahiptir (De Vaus, 2002). Bu doğrultuda, benzer amaca yönelik hazırlanmış ölçme araçlarının analiz edilmesi ve eksik kalan yönleri de dikkate alınarak güncel bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda alanyazın incelemesi neticesinde benzer konuları ele alan iki farklı trol davranış ölçeğine erişilmiştir. Bunlardan Craker ve March (2016) tarafından geliştirilmiş ve Facebook'ta gerçekleşen trol davranışları inceleyen ölçek ile Zezulka ve Seigfried-Spellar'ın (2016) geliştirdiği trol davranış ölçeğinden biçim ve içerik açısından yararlanılmıştır.

Ölçek maddeleri oluşturulurken ayrıca alanyazında trol davranışların ortaya çıkış biçimlerinin ele alındığı çalışmalar incelenmiş ve bir madde havuzu hazırlanmıştır. Madde havuzu oluşturulurken 8, 9, 10, 12, 14, 18, 20, 22, 25. maddeler Zezulka ve Seigfried-Spellar (2016) tarafından geliştirilen trol davranış ölçeğinden uyarlanmıştır. Bununla birlikte, 3, 17, 19. maddelerin geliştirilmesinde Craker ve March'ın (2016) hazırladığı Facebook Trol Davranış Ölçeği'nden yararlanılmıştır.

Madde havuzu oluşturulduktan sonra, ölçme aracının amacına hizmet etme ve anlaşılabilirlik durumunu gözden geçirmek üzere ölçme değerlendirme alanında iki uzman, Türkçe alanında uzman iki kişi ve çeşitli üniversitelerde görevli bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında uzman on iki akademisyenden görüş istenmiştir. Bu kapsamda, gelen geri bildirimler doğrultusunda ölçme aracında biçim ve içerik açısından çeşitli düzenlemeler yapılmış ve istatistiksel olarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmak üzere ölçme aracına son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma kapsamında veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Bu amaçla, Google Formlar üzerinde bir form oluşturulmuş ve formun bağlantı adresi üniversite mezun gruplarına e-posta olarak gönderilmiş, ayrıca Twitter, Facebook, Instagram, sözlük sayfaları gibi sosyal medya ortamlarında paylaşılmıştır. Bu bağlamda veri toplama formu Ekim 2018 – Ocak 2019 tarihleri arasında potansiyel katılımcılar tarafından doldurulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular sunulmuştur.

Çevrimiçi Trol Davranış Ölçeğinin Geçerliliği

Geçerlik, ölçme araçlarının ölçülmek istenen asıl özelliği ne derecede ölçtüğünü ifade etmektedir (Karasar, 2009). Ölçme araçlarının ölçülecek yapıya yönelik göstergelerinin doğruluğunun test edilmesi ve bilimsel olarak gösterilmesi de yapı geçerliği olarak ifade edilmektedir (Akalin, 2015). Başka bir deyişle, yapı geçerliği, ölçme aracının ölçülmek istenen asıl yapıyı ne düzeyde ölçtüğünün ortaya konulması amacıyla yapılan geçerlik çalışmasıdır (Muijs, 2004).

Yapı geçerliğinin analizinde değişkenler arasındaki ilişkinin daha az sayıdaki veriye indirgenerek açıklandığı faktör analizi yöntemi kullanılabilir (Akalin, 2015). Faktör analizinin uygulanabilmesi için bazı gerekliliklerin sağlanması gerekmektedir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi sonuçları ölçme aracından elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmede kullanılmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkiye dayalı olarak örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını test etmede kullanılan KMO katsayısının örneklem yeterliği için 0.6'nın üzerinde bir değer alması beklenir (Büyüköztürk, 2018). Öte yandan, Bartlett küresellik testi ile değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenir ve çıkan sonucun anlamlı olup olmama durumuna göre değişkenlerin faktör analizine uygunluğu değerlendirilir (Güriş & Astar, 2013; İslamoğlu & Alınacı, 2013).

Bu amaçla, veri toplama aracından elde edilen veriler SPSS analiz paket programına işlenmiş ve faktör analizine uygunluğunun denetimi için KMO ve Bartlett küresellik testi sonuçları değerlendirilmiştir. Ölçme aracında 3. ve 15. maddeler ters madde olarak kodlandığından analize başlamadan önce bu maddelerin ters madde olarak çalışıp çalışmadıkları analiz edilmiştir.

Maddeler arası ilişki tablosundan elde edilen verilere göre bu maddelerin diğer maddelerle olan ilişkisinin düşük olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu maddeler, (5 için 1, 4 için 2, 3 için 3, 2 için 4, 1 için 5) olacak şekilde yeniden kodlanmıştır.

Faktör analizi yapılırken kullanılabilir maksimum olabirlik çoklu gruplandırma, temel eksenler ve temel bileşenler analizi gibi çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bu araştırmada, yorumlanması görece daha kolay olan ve değişken azaltma ve anlamlı kavramsal yapılara erişmenin amaçlandığı durumlarda kullanılan temel bileşenler analizi kullanılmıştır (Muijs, 2004).

SPSS üzerinden yapılan temel bileşenler analizi neticesinde elde edilen KMO katsayısına göre örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğu görülmüştür ($.978 > 0.5$). Ayrıca Bartlett küresellik testinin sonucunun anlamlı olması ($p < .05$) ölçeğe faktör analizinin uygulanabileceğini göstermiştir. Buna göre, yapılan ters kodlama sonrası ortaya çıkan maddelerin ortak varyans değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Ters Kodlama Sonrası Oluşan Maddelerin Ortak Varyans Değerlerinin Dağılımı

Maddeler	Özdeğer	Varyans
S01	1,000	,578
S02	1,000	,608
S04	1,000	,674
S05	1,000	,613
S06	1,000	,635
S07	1,000	,761
S08	1,000	,742
S09	1,000	,684
S010	1,000	,775
S011	1,000	,716
S012	1,000	,705
S013	1,000	,828
S014	1,000	,825
S016	1,000	,716
S017	1,000	,858
S018	1,000	,740
S019	1,000	,730
S020	1,000	,720
S021	1,000	,619
S022	1,000	,821
S023	1,000	,601
S024	1,000	,840
S025	1,000	,851
S3Tershali	1,000	,667

S15tershali

1,000

,542

Tablo 2 incelendiğinde faktörler arasındaki varyansların 0,542 ile 0,858 aralığında değer aldığı görülmektedir. Buna göre, analizde üç faktörün önemli olarak ortaya çıktığı ve bu faktörlerin ölçeğin varyansını ve maddelerin toplam varyansını açıkladığı görülmektedir. Yapılan analizler neticesinde ulaşılan faktörler ve varyans değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

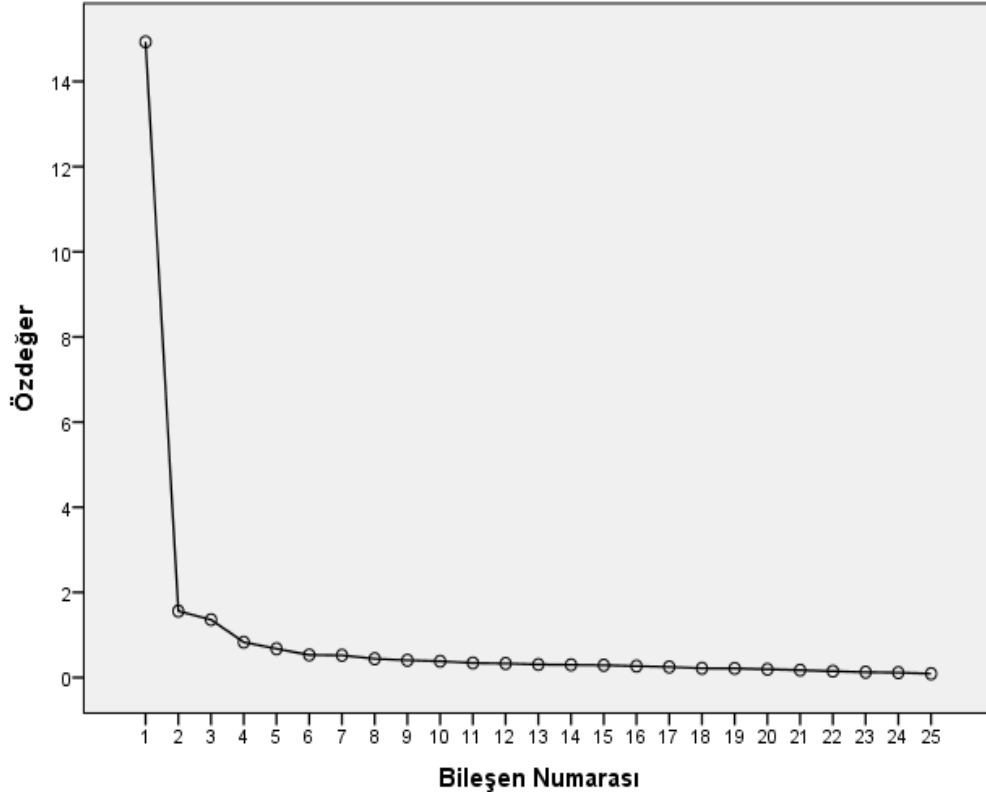
Tablo 3

Ters Kodlama Sonrası Oluşan Faktörler ve Açıkladıkları Toplam Varyanslar Tablosu

Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			Yüklerin Kareler Toplamı			Döndürme Sonrası Yüklerin Kareler Toplamı		
	Toplam	% Varyans	% Birikimli Varyans	Toplam	% Varyans	% Birikimli Varyans	Toplam	% Varyans	% Birikimli Varyans
1	14,929	59,717	59,717	14,929	59,717	59,717	10,853	43,410	43,410
2	1,560	6,241	65,957	1,560	6,241	65,957	5,219	20,875	64,286
3	1,359	5,434	71,392	1,359	5,434	71,392	1,777	7,106	71,392
4	,829	3,317	74,709						
5	,676	2,705	77,413						
6	,531	2,124	79,537						
7	,523	2,092	81,629						
8	,442	1,767	83,396						
9	,406	1,623	85,020						
10	,382	1,528	86,548						
11	,343	1,373	87,921						
12	,330	1,320	89,242						
13	,306	1,224	90,466						
14	,299	1,198	91,664						
15	,289	1,156	92,820						
16	,269	1,075	93,895						
17	,248	,991	94,886						
18	,218	,873	95,759						
19	,213	,854	96,613						
20	,193	,773	97,386						
21	,174	,695	98,082						
22	,149	,597	98,679						
23	,125	,500	99,179						
24	,115	,460	99,639						
25	,090	,361	100,000						

Tablo 3 incelendiğinde 25 maddenin üç faktör altında yığıldığı görülmektedir. Özdeğeri 1'den büyük olan bu faktörler toplam varyansın %71,392'sini açıklamaktadır.

Analiz işlemi yapılırken özdeğer ölçütü baz alınarak önemli faktör sayısı 3 şeklinde belirlenmiştir. Özdeğerlere ilişkin çizilen Şekil 2’deki scree plot grafiğinde de görüldüğü üzere ilk faktörü takiben ani bir düşüş gerçekleşmiştir. Bu durum, ölçeğin tek faktörlü bir yapıdan oluştuğu şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 2. Faktör Analizine İlişkin Scree Plot Grafiği

Büyüköztürk’e (2018) göre, ölçeğin maddelerinin döndürme işlemi yapılmadan önce birinci faktörün varyansın büyük çoğunluğunu tek başına açıklaması, faktör yükünün yüksek olması ve ilk faktörün özdeğerinin (14,929) geriye kalan önemli faktörlerin özdeğerinin (2,919) üç katını geçmesi halinde tek boyutlu bir ölçek olarak kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu durumda, ölçeğin maddelerinin önemli bir bölümünün yük değerlerinin birinci faktörde toplanması ve her bir faktöre asgari üç maddenin yüklenmesi gerektiğinden, ikinci faktör altında yer alan S03 ile S015 kodlu maddelerin ayrı faktör şeklinde ele alınamayacağı görülmüştür. Ayrıca, S01 için tek faktörlü yapıdaki değerine göre analize dahil edilip edilmeyeceğine karar verilmiştir. Yapılan analiz neticesinde ortaya çıkan faktör yük dağılımına ilişkin bileşen matrisi Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Ters Kodlama Sonrası Oluşan Faktörler ve Faktör Yüklerinin Dağılımı (Bileşen Matrisi a)

Madde No	Bileşenler		
	1	2	3
S017	,916		
S025	,906		
S024	,905		
S014	,901		
S013	,897		
S022	,890		
S010	,872		
S011	,837		
S08	,832		
S020	,830		
S012	,821		
S018	,819		
S016	,810		
S07	,810		,325
S019	,809		
S09	,808		
S023	,755		
S021	,742		
S04	,719		,397
S06	,683		,410
S05	,680		,380
S02	,629	,445	
S3Tershali		,797	
S15Tershali		,581	,441
S01	,484	-,490	,321

Ölçeğin tek faktörlü yapıya uygunluğuna yönelik analiz işlemi SPSS paket programı üzerinden “fixed number of factors” yöntemi ile yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir. Bu yöntem özdeğeri 1 olanlar yerine araştırmacının faktör sayısına karar verebildiği dolayısıyla tek faktörlü bir yapıda hangi maddelerin faktör yapısına uygun olmadığına karar vermede kullanılabilir. Tablo 5’teki veriler, analiz edilen değişkenlerdeki varyansların açıklanma miktarını göstermektedir. “Özdeğer” bölümündeki veriler, her bir değişken için, analizdeki tüm faktörlerin açıkladığı varyans miktarını ifade etmektedir. Bu değer temel bileşenler analizinde her zaman 1.00’dür. “Varyans” bölümündeki veriler ise değişkenlerin yüklendiği faktör tarafından açıklanan varyansın oranıdır (Field, 2013). Varyans sütunundaki değerlerin düşük olması durumunda bu değişkenlerin faktör analizinden elde edilen yapıya elverişli olmadığı ve analizden çıkarılmaları gerektiği belirtilmektedir (İslamoğlu & Alınacak, 2013).

Tablo 5

Ters Faktörlü Temel Bileşenler Analizinde Maddelerin Ortak Varyans Değerlerinin Dağılımı

Maddeler	Özdeğer	Varyans
S01	1,000	,235
S02	1,000	,396
S04	1,000	,516
S05	1,000	,462
S06	1,000	,466
S07	1,000	,656
S08	1,000	,692
S09	1,000	,652
S010	1,000	,760
S011	1,000	,701
S012	1,000	,674
S013	1,000	,804
S014	1,000	,811
S016	1,000	,656
S017	1,000	,840
S018	1,000	,671
S019	1,000	,655
S020	1,000	,688
S021	1,000	,551
S022	1,000	,791
S023	1,000	,570
S024	1,000	,818
S025	1,000	,821
S3Tershali	1,000	,032
S15Tershali	1,000	,010

Tablo 5’te sunulan verilere dayalı olarak sırasıyla S01, S03 ve S015 numaralı maddeler testten çıkarılmış ve analiz tekrar edilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Trol Davranış Ölçeği Faktör Yüğü Tablosu

Maddeler	Boyut
S017	,919
S025	,910
S024	,907
S014	,903
S013	,900
S022	,892
S010	,874
S011	,837
S08	,832
S020	,832

S012	,823
S018	,820
S016	,811
S019	,810
S07	,808
S09	,808
S023	,756
S021	,741
S04	,716
S06	,681
S05	,677
S02	,617
Açıklanan Varyans	66,689

Tablo 6'daki veriler, maddelerin tek faktörlü bir yapıda olduğunu ve faktör yük değerlerinin 0,617 ile 0,919 arasında değiştiğini ve ölçeğin toplam varyansın %66,689'unu açıkladığını göstermektedir. Tek faktörlü ölçekler için açıklanan varyansın %30 ve üzeri olmasının yeterli olacağı ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bu bağlamda geliştirilen bu ölçme aracının toplam varyansın yaklaşık %67'sini açıklaması sebebiyle geçerlik doğrultusunda oldukça yeterli olarak değerlendirilebilir.

Çevrimiçi Trol Davranış Ölçeğinin Güvenirliği

Güvenirlik, ölçme araçlarının yinelenen ölçme işlemlerinde aynı sonucu vermesi ve hatalardan arınık olmasını ifade etmektedir (Muijs, 2004). Başka bir ifadeyle güvenilirlik, ölçeğin maddelerine katılımcılar tarafından verilen yanıtların kendi içindeki tutarlılık düzeyidir (Büyüköztürk, 2018). Ölçme araçlarındaki maddelerin birbirlerine olan yakınlıklarını ortaya koymak için çeşitli güvenilirlik testleri yapılmaktadır (Akalin, 2015). Bunlardan Cronbach Alpha Katsayısı, ölçme araçlarının iç tutarlılık güvenirlığının test edilmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu katsayı, farklı sorulardan oluşan ölçekte yer alan maddeler arasındaki uyum düzeyini göstermektedir (İslamoğlu & Alnaçık, 2013). Bu test için ölçme aracında yer alan soruların, katılımcıların maddelerde yer alan ifadelerle katılım düzeylerinin belirtildiği likert şeklinde hazırlanmış olması gerekir (Güriş & Astar, 2014). Dolayısıyla bu çalışma kapsamında çevrimiçi trol davranışlara yönelik 5'li likert ölçek türünden faydalandığından güvenilirlik analizi için Cronbach Alpha katsayısına bakılmıştır.

Tablo 7

Trol Davranış Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonucu

	Cronbach Alfa Değeri	Madde Sayısı
Trol davranış ölçeği	0,973	22

Tablo 7'deki verilere göre, 22 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,973 olarak bulunmuştur. 0 ile 1 arasında değer alan ve alanyazında genel olarak 0.6'dan büyük bir değer olması gerektiği ifade edilen bu katsayı, +1 düzeyine ne kadar yaklaşırsa ölçekteki maddeler arasındaki içsel uyumun da o derecede artış gösterdiği ve testin güvenilirliğinin arttığı ifade edilmektedir. (Akalin, 2015; Büyüköztürk, 2018; İslamoğlu & Alınacı, 2013). Dolayısıyla ölçeğin Cronbach Alfa değeri ($\alpha \geq 0.9$) olduğundan testin iç tutarlılığının yüksek olduğu söylenebilir. Ölçme araçlarının güvenilirlik testleri için diğer bir yöntem ise alt %27 ile üst %27'lik gruplar için t-testi analizinin gerçekleştirilmesidir. Böylelikle her bir madde için ortalama puan değerinden yola çıkılarak farkların anlamlılık kontrolü yapılabilmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen t-testi ve madde analiz sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Trol Davranış Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	t (Alt %27-Üst %27)2
S02	,596	28,662***
S04	,695	15,680***
S05	,660	20,858***
S06	,664	21,096***
S07	,793	15,243***
S08	,815	15,383***
S09	,784	15,445***
S010	,853	13,989***
S011	,819	19,349***
S012	,799	17,809***
S013	,879	11,703***
S014	,883	15,531***
S016	,788	20,036***
S017	,902	14,839***
S018	,797	18,890***
S019	,788	22,212***
S020	,806	14,471***
S021	,713	20,249***
S022	,873	16,154***
S023	,730	20,895***

S024	,887	14,088***
S025	,888	12,732***

¹ n=1524 ² n₁=n₂=411 ***p<.001

Tablo 8'deki verilere göre, ölçekteki her bir madde için madde-toplam korelasyonları 0,596 ile 0,902 aralığında değer almış ve yapılan t-testi anlamlı (p<.001) sonuç vermiştir. Maddelerin ayırt ediciliğinde madde toplam korelasyonununun 0.30 ve üzeri olması ve gruplar arasında istendik yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması testin iç tutarlığında bir gösterge olarak kabul edilebilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bu sonuçlardan yola çıkılarak; ölçekte yer alan maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu, katılımcıları trol davranışları sergileme durumları açısından ayırt edici olduğu ve aynı davranışları ölçmeye yönelik maddelerden oluştuğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı bir biçimde gelişimiyle beraber kullanıcılar arasında artan etkileşim, sanal dünyada bilinçli olarak muhalif ve saldırgan içerikler paylaşarak insanları kışkırtıp onları tuzağa çekme davranışları sergileyen İnternet trollerinin ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır (Veszelszki, 2017). Bu kişiler, çoğu zaman anonim hesaplar yoluyla, toplumsal hassasiyetin olduğu ve çatışma yaratabilecek inanç, etnik kökenler, siyaset gibi konularda duyarsız davranarak kışkırtıcı içeriklerle internet kullanıcılarını anlamsız tartışmalara sürüklemektedirler (Bishop, 2014). Öte yandan troller, kullanıcıların yorumları, fotoğrafları ve benzeri paylaşımlarıyla ilgili acımasız eleştirilerde bulunarak paylaşım sahiplerinin psikolojik olarak etkilenip tepki vermelerini sağlamakta ve gelen bu tepkilerden beslenmektedirler (Binns, 2012). Bunun yanı sıra çeşitli konularda araştırma yapan kullanıcılara konunun uzmanı gibi davranarak onlar açısından tehlikeli sonuçlar doğuracak önerilerde bulunabilmektedirler (Hardaker, 2013). Özellikle bilginin kullanıcılar arasında hızlı yayılmasını fırsat bilen bu kişiler gerçek olmayan (fake) içerikler paylaşarak halk arasında karmaşaya sebep olmaktadır (Karataş & Binark, 2016). Paylaşılan bu bilgilerin hatalı ve/veya yanlış olduğu çeşitli doğrulama siteleri tarafından ortaya konulmasına rağmen, paylaşım maruz kalan kişilerin haberin yanlış olduğuna dair bilgilenmeleri oldukça zor olmaktadır. Dolayısıyla çevrimiçi bilgi okuryazarlığının giderek önem kazandığı günümüzde trollerin bilgi bozukluğu hiciv veya parodi, çarpıtma, taklit, uydurma, yanlış ilişkilendirme, yanlış bağlam ve manipülasyon şeklindeki bilgileri/içerikleri kullanıcıları aldatıcı bir şekilde paylaştıklarının farkında olunmalı ve bu doğrultuda gerekli önlemler alınmalıdır (Wardle &

Derakhshan, 2017). Buradan hareketle çağımızın önemli sorunlarından biri olan çevrimiçi olumsuz davranışlardan trol davranışların incelenmesi, kullanıcıların bu davranışları gerçekleştirme sıklıklarının ölçülmesi ve bu davranışlarla ilgili olarak kullanıcıların bilgilendirilmesine yönelik çalışmaların yapılması bir gereklilik olmuştur.

Bu amaçla çevrimiçi yayınlanan veri toplama sürecine gönüllü katılım sağlayan farklı eğitim düzeyindeki 1524 kişiden elde edilen verilere dayalı olarak çevrimiçi trol davranış ölçeği geliştirilmiştir. İlk olarak, elde edilen verilerin analizini belirlemede kullanılan KMO değerine ($.978 > 0.5$) bakılmış ve örneklemin faktör analizi için yeterli olduğu görülmüştür (Büyüköztürk, 2018). Ayrıca Bartlett küresellik testinin sonucunun anlamlı olması ($p < .05$) ölçeğe faktör analizinin uygulanabileceğini göstermiştir (Güriş & Astar, 2013). Başlangıçta 25 maddeden oluşan ölçeğe yönelik yapılan analizler neticesinde, faktör analizine ilişkin ölçütleri karşılamayan 1, 3 ve 15 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 22 madde uygulanan faktör analizi neticesinde tek faktör altında toplanmış ve faktör yükleri 0,617 ile 0,919 aralığında değer almıştır. Toplam varyansın %66,689'unu açıklayan bu ölçeğin maddelerin madde-toplam korelasyonları 0,596 ile 0,902 arasında değişmekte olup t-değerleri anlamlı sonuç vermiştir ($p < .001$). Geliştirilen bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,973 çıkmıştır. Bu sonuçlar ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğunu, trol davranışlarda bulunma durumları bakımından katılımcıları ayırt ettiğini ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları şeklinde değerlendirilmektedir (Akalin, 2015; Büyüköztürk, 2018; İslamoğlu & Alınacı, 2013). Dolayısıyla ölçekten elde edilen ilk psikometrik bulgular ölçeğin geçerlik ve güvenirlik ölçütlerini karşıladığını göstermektedir. Öte yandan geliştirilen bu ölçeğe doğrulayıcı faktör analizinin uygulanmamış olması ve tek faktörlü bir yapıda olması araştırmanın sınırlılıklarından olup ölçekten faydalanılması durumunda doğrulayıcı faktör analizinin yapılması önerilmektedir.

Sonuç olarak geliştirilen bu ölçek İnternet kullanıcılarının trol davranışlarda bulunma durumlarının ölçülmesi ve var olan durumun ortaya konmasında kullanılabilir. Öte yandan günümüzde ölçme araçlarına katılımcıların ilgisi oldukça düşüktür. Bu nedenle veri toplama sürecinde kullanıcıların katılımını teşvik edici ödül mekanizmaları işe koşulabilir.

Kaynakça

- Akalın, M. (2015). *Örnek açıklamalarıyla sosyal bilimlerde araştırma tekniği*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Baughman, H. M., Dearing, S., Giammarco, E., & Vernon, P. A. (2012). Relationships between bullying behaviors and the Dark Triad: A study with adults. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 571-575.
- Binark, M., Karataş, Ş., Çomu, T., & Koca, E. (2015). Türkiye’de Twitter’da trol kültürü. *Toplum ve Bilim*, 135, 124-158.
- Binns, A. (2012). Don't feed the Trolls! *Journalism Practice*, 6(4), 547-562.
- Bishop, J. (2013). The art of trolling law enforcement: a review and model for implementing ‘flame trolling’ legislation enacted in Great Britain (1981–2012). *International Review of Law, Computers & Technology*, 27(3), 301-318.
- Bishop, J. (2014). Representations of ‘trolls’ in mass media communication: a review of media-texts and moral panics relating to ‘Internet trolling’. *International Journal of Web Based Communities*, 10(1), 7-24.
- Buckels, E. E., Trapnell, P. D., & Paulhus, D. L. (2014). Trolls just want to have fun. *Personality and Individual Differences*, 67, 97-102.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Craker, N., & March, E. (2016). The dark side of Facebook®: The Dark Tetrad, negative social potency, and trolling behaviors. *Personality and Individual Differences*, 102, 79-84.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni* (Çev. Ed: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- DataReportal. (2023) *Digital 2023 Global overview report*. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report> adresinden 14.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- De Vaus, D. A. (2002). *Surveys in social research*. Crows Nest. New South Wales: Allen and Unwin.
- Doğan, D., Çınar, M., & Seferoğlu, S. S. (2017). Sosyal medyanın karanlık yüzleri trollerle ilgili bir inceleme. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Ed). *Eğitim teknolojileri okumaları 2017*, (45. Bölüm, ss. 887-915). TOJET ve Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.
- Escalante, H. J., Villatoro-Tello, E., Garza, S. E., López-Monroy, A. P., Montes-y-Gómez, M., & Villaseñor-Pineda, L. (2017). Early detection of deception and aggressiveness using profile-based representations. *Expert Systems with Applications*, 89, 99-111.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. sage.

- Fichman, P., & Sanfilippo, M. R. (2015). The bad boys and girls of cyberspace: How gender and context impact perception of and reaction to trolling. *Social Science Computer Review*, 33(2), 163-180.
- Güriş, S., & Astar, M. (2014). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik*. İstanbul: Ders Yayınları.
- Haque, A. (2014). *Twitch plays Pokemon, machine learns twitch: Unsupervised context-aware anomaly detection for identifying trolls in streaming data*. UTCS Department of Computer Science.
- Hardaker, C. (2010). Trolling in asynchronous computer-mediated communication: From user discussions to academic definitions. *Journal of Politeness Research. Language, Behavior, Culture*, 6(2).
- Hardaker, C. (2013). “Uh. . . not to be nitpicky,,,,,but...the past tense of drag is dragged, not drug”: An overview of trolling strategies. *Journal of Language Aggression and Conflict*, 1(1), 58-86.
- İslamoğlu, A. H., & Alnaçık, Ü. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, Ş., & Binark, M. (2016). Yeni medyada yaratıcı kültür: Troller ve ürünleri ‘caps’ ler. *TRT Akademi. Dijital Medya*, 1(2), 426-448.
- Kopecký, K. (2016). Misuse of web cameras to manipulate children within the so-called webcam trolling. *Telematics and Informatics*, 33(1), 1-7.
- Ladanyi, J., & Doyle-Portillo, S. (2017). The development and validation of the Grief Play Scale (GPS) in MMORPGs. *Personality and Individual Differences*, 114, 125-133.
- Lallas, D. J. (2014). On the condition of anonymity: Disembodied exhibitionism and oblique trolling strategies. In *Digital rhetoric and global literacies: Communication modes and digital practices in the networked world* (pp. 296-311). IGI Global.
- Li, T. C., Gharibshah, J., Papalexakis, E. E., & Faloutsos, M. (2017). TrollSpot: Detecting misbehavior in commenting platforms. In *Proceedings of the 2017 IEEE/ACM International Conference on Advances in Social Networks Analysis and Mining 2017* (pp. 171-175). ACM.
- Mercimek, B., Yaman, N. D., Kelek, A., & Odabaşı, H. F. (2016). Dijital dünyanın yeni gerçeği: Troller. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 67-77.
- Muijs, D. (2004) *Doing quantitative research in education with SPSS*. Los Angeles: Sage Publications, Cop.
- Niezen, R. (2013). Internet suicide: Communities of affirmation and the lethality of communication. *Transcultural Psychiatry*, 50(2), 303-322.

- Özsoy, D. (2015). Tweeting political fear: Trolls in Turkey. *Journal of History School (JOHS)*, 12(22), 535-552.
- Petykó, M. (2017). *You're trolling because... – A corpus-based study of perceived trolling and motive attribution in the comment threads of three British political blogs*. 5th Conference on CMC and Social Media Corpora for the Humanities (cmccorpora17). CMC-Corpora Conference Series.
- Rafferty, R., & Vander Ven, T. (2014). I hate everything about you: A qualitative examination of cyberbullying and on-line aggression in a college sample. *Deviant Behavior*, 35(5), 364-377.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., & Liu, J. (2006). The reactive–proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32(2), 159-171.
- Sanfilippo, M. R., Yang, S., & Fichman, P. (2017). Managing online trolling: from deviant to social and political trolls. In *Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences*, 1802-1811.
- Shachaf, P., & Hara, N. (2010). Beyond vandalism: Wikipedia trolls. *Journal of Information Science*, 36(3): 357-370.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior*, 7(3), 321-326.
- Tsantarliotis, P., Pitoura, E., & Tsaparas, P. (2017). Defining and predicting troll vulnerability in online social media. *Social Network Analysis and Mining*, 7(1), 26.
- Türk, G. D., & Tugen, B. (2015). Türk toplumunda sosyal medyaya eleştirel bakış eksikliği: Türk troller ve trolleme. *1. Uluslararası Kritik ve Analitik Düşünme Sempozyumu*, Sakarya, s. 74-83.
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 499-503.
- Veszelszki, Á. (2017). Verbal and visual aggression in trolling. In A. Benedek & Á. Veszelszki (Eds.). *Virtual reality - Real visibility* (141-155). Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Wardle, C. & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, IL: Research Press. Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Yıldızgörür, M. R. (2015). *Trolling in twitter in Turkey: Who they are? What they want?* Paper presented at the International Conference on Communication, Media, Technology and Design, Dubai, United Arab Emirates.

Zezulka, L. A., & Seigfried-Spellar, K. C. (2016). Differentiating cyberbullies and Internet Trolls by personality characteristics and self-esteem. *Journal of Digital Forensics, Security and Law*, 11(3), 7-26.

Extended Abstract

There is a lot of content being published on social networks thanks to the expansion of various communication networks, and people communicate with each other more than ever before. Internet users can use these messages for a wide range of purposes, including socialising, exchanging information, assisting one another, raising awareness of various dangers, and simply having fun online. Within this flow of information, trolls have emerged who cause the disruption of communication in online social networks by provoking internet users, luring them into their traps by baiting them, and damaging the reputations of various institutions or organisations or primarily famous people.

There is a growing body of literature showing that the general aims of trolls are to draw attention and have fun with what they are doing. In general, trolling behaviours are classified into two categories: entertaining trolling and provocative trolling. For the first one, trolls create entertaining content by altering videos and photos, which is also called "meme". This is the approach that online trolls find to be most successful in gaining more likes and expanding their audience. On the other hand, the offensive trolls in this community engage in a variety of disruptive behaviours, one of which is the use of deceptive information to steer victims in the direction of fulfilling the trolls' agenda. They share posts regarding sensitive issues such as political, ethnic, or religious groups to polarise internet users. Trolls particularly focus on these issues and social engineering by changing information such as photographs, videos, and newspaper headlines, and linking them with the incorrect settings.

People who engage in trolling behaviours have a variety of psychological problems and are constantly looking for new strategies to engage in trolling behaviours. This situation motivates the researchers to find novel ways to combat trolls. For instance, the purpose of certain studies is to investigate the efficacy of employing artificial intelligence systems to protect internet users from being exposed to information that may be considered offensive. Studies that have been carried out in Turkey on trolls have been limited and, for the most part, have the quality of a literature review. In this regard, the goal of this study is to create an online trolling behaviour scale to address the gap left by the lack of a measurement instrument for online trolling behaviour in the existing body of Turkish literature.

In order to accomplish this goal, an online trolling behaviour scale was developed using the data collected from 1,524 people with various educational levels. When the KMO value that was used to decide the analysis of the given data was examined (.978 > 0.5), it was seen that the sample was enough for factor analysis. In addition, the Bartlett sphericity test demonstrated that component analysis could be utilised with the scale ($p < .05$). Items 1, 3, and 15 were eliminated from the scale since they did not fulfil the requirements for component analysis after being subjected to the analyses that were performed on the scale, which initially had 25 different questions. After the factor analysis, the remaining 22 elements were grouped together under a single factor, and the factor loads ranged from 0.617 to 0.919. The item-total correlations of the items on this scale varied from 0.596 to 0.902. The t-values produced significant findings ($p < .001$), and the scale alone explains 66.689 percent of the total variance. The Cronbach Alpha value is found to be 0.973 which shows the reliability of this scale. The validity of the items in the scale is strong, they differentiate the participants in terms of their trolling behaviour and assess the same behaviour. These findings are evaluated based on the validity of the items on the scale. Because of this, the initial psychometric data obtained from the scale demonstrate that it meets the criteria for validity and reliability.

Consequently, the scale may be utilised to quantify the trolling behaviours of Internet users and shed light on the current circumstances. On the other hand, the participant's interest in the measuring tools available today is at a relatively low level. Because of this, it is possible to implement incentive systems that stimulate the engagement of users in the process of data collection.

ETİK BEYAN: "*Çevrimiçi Trol Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan 17/04/2018 tarihli, 35853172 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayım ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

EK. Çevrimiçi Trol Davranış Ölçeği

Çevrimiçi Sosyal Etkileşim Durumları Ölçeği (Görünen Başlık)

Bu bölümde çeşitli sosyal medya ortamını kullanım durumlarıyla ilgili maddeler bulunmaktadır. Lütfen bu maddelerdeki ifadelere katılım durumunuzu "Hiçbir Zaman Her Zaman" seçeneklerinden birisini seçerek belirtiniz.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1. Ciddi konuları tiye alan (dalga geçen) paylaşımlarda bulunurum.	①	②	③	④	⑤
2. Gitmediğim yerler (restoran, otel vb.) ile ilgili gitmiş gibi paylaşımlarda bulunurum.	①	②	③	④	⑤
3. Tanınmamak için kullanıcı bilgilerimi değiştiririm.	①	②	③	④	⑤
4. Sahte (fake) hesap açarım.	①	②	③	④	⑤
5. Profilimde başkalarına ait fotoğraflar kullanırım.	①	②	③	④	⑤
6. Bilinçli olarak eksik ya da yanıltıcı bilgi paylaşıyorum.	①	②	③	④	⑤
7. Bilmediğim konularda konunun uzmanı gibi davranarak yönlendirici paylaşımlarda bulunurum.	①	②	③	④	⑤
8. Başkalarını kendileri için riskli olabilecek davranışlara yönlendiririm.	①	②	③	④	⑤
9. Başkalarıyla dalga geçen paylaşımlarda bulunurum.	①	②	③	④	⑤
10. Küfürlü veya hakaret içerikli ifadeler kullanırım.	①	②	③	④	⑤
11. Virüs içeren paylaşımlarda bulunurum.	①	②	③	④	⑤
12. Tartışılan asıl konuyu başka yöne çekecek ilgisiz paylaşımlar yaparım.	①	②	③	④	⑤
13. Kurum veya kişilerle ilgili olumsuz paylaşımları desteklerim.	①	②	③	④	⑤
14. İnsanlar arasında çatışmaya yol açacak paylaşımlarda bulunurum.	①	②	③	④	⑤
15. Başkalarını kızdıracak siyasi paylaşımlarda bulunurum.	①	②	③	④	⑤
16. Eleştirilerim başkaları tarafından rahatsız edici olarak algılanır.	①	②	③	④	⑤
17. İnanç, ölüm, hayvan hakları gibi konularda insanları kızdıracak esprili paylaşımlarda bulunurum.	①	②	③	④	⑤
18. Paylaşılan mesajın içeriğinden ziyade şekil veya dil bilgisi hatalarına yönelik yorum yaparım.	①	②	③	④	⑤
19. İnsanları kızdırmak amacıyla gerçek düşüncemin aksine yorumlar yaparım.	①	②	③	④	⑤
20. Bazı konuları bildiğim halde bilmiyormuş gibi davranarak insanların tepki göstermesini sağlarım.	①	②	③	④	⑤
21. Yapay gündem oluşturacak paylaşımlarda bulunurum.	①	②	③	④	⑤
22. Gerçek olmayan (fake) haber/bilgi paylaşıyorum.	①	②	③	④	⑤

ANNE BABALARIN OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUKLARIN RİSKLİ OYUNLARINA İZİN VERMELERİ İLE ÇOCUKLARIN PROBLEM DAVRANIŞLARI VE SOSYAL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ¹

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PARENTS' ALLOWING CHILDREN'S RISKY PLAY IN PRESCHOOL PERIOD AND THE CHILD'S PROBLEM BEHAVIORS AND SOCIAL SKILLS

Ümmü Gül BORA²

Şükran KILIÇ³

Başvuru Tarihi: 24.08.2022 Yayına Kabul Tarihi: 27.04.2023 DOI: 10.21764/maeuefd.1166359
(Araştırma Makalesi)

Özet: Okul öncesi dönemdeki çocuklarının birden fazla gelişim alanına katkı sağlayan oyun türlerinden biri riskli oyundur. Uluslararası alan yazında riskli oyun konusunda yapılan araştırmaların olduğu anlaşılmaktadır. Ancak Türkiye’de bu alandaki araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu araştırma, riskli oyun alanındaki çalışmalara katkı sağlayabilmesi açısından ve anne babaların riskli oyunlara izin verme düzeylerinin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ilişkisinin yordanabilmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden çocukların anne babalarının riskli oyunlara izin verme düzeylerinin çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını yordayıp yordamadığının incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ili Sultangazi ilçesinde bulunan devlete bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokula bağlı anasınıflarında okul öncesinde öğrenim gören 48-66 aylık normal gelişim gösteren 253 okul öncesi dönemdeki çocuklarının ve çocukların anne babaları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak; Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği ve Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeğinin iki alt ölçeği olan Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; çocukların sosyal becerilerinin ve problem

Abstract: One of the play types that contribute to more than one development area of preschool children is a risky play. There are studies on risky gaming in international literature. However, there are a limited number of studies in this area in our country. The research is important in terms of contributing to the studies in the field of risky play and predicting the relationship between the level of parents' permission for risky plays and their children's social skills and problem behaviors. In this context, the aim of the research is to examine whether the level of permission of the parents of children attending pre-school education predicts the social skills and problem behaviors of the children. The study group of this research, in which the relational screening model was used, consists of 253 pre-school children aged 48-66 months with normal development and their parents, who study in-state independent kindergartens and kindergartens affiliated to primary school in the Sultangazi district of Istanbul. As a data collection tool within the scope of the research; The Social Skills Scale and the Problem Behavior Scale, which are the two subscales of the Allowing Risky Play Scale and the Kindergarten and Kindergarten Behavior Scale, were used. According to the findings obtained from the research; It was concluded that children's social skills and problem behaviors predict the level of parents' allowing risky plays, and there is a positive relationship

¹ Bu makale aynı başlıklı 2.yazar Prof. Dr. Şükran KILIÇ danışmanlığında Ümmü Gül ELMALLI (BORA)’nın yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu makale aynı başlık ile VI. Uluslararası EJER-2021 kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Öğretmen/Bilim Uzm. Millî Eğitim Bakanlığı, guulbora@gmail.com / ORCID No: 0000-0001-5729-9849

³ Prof. Dr., Aksaray Üniversitesi, sukrankilic@aksaray.edu.tr / ORCID No: 0000-0001-7411-1852

davranışlarının anne babaların riskli oyunlara izin verme düzeylerini yordadığı ve anne babaların riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile sosyal beceri arasında pozitif, problem davranış ile arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Riskli oyun, sosyal beceri, problem davranış, okul öncesi.

between parents' levels of allowing risky plays and social skills, and a negative relationship between problem behavior.

Keywords: Risky play, social skills, problem behavior, preschool

Giriş

Oyun ve çocuk birbirlerini tamamlayan iki ögedir (Bodrova & Leong, 2007). Oyun; mümkün olduğunca özgürce seçilmesi, kişisel olarak yönlendirilmesi ve özünde oyuna katılan çocukları motive etmesi gereken bir aktivitedir (Conway, 2008). Ayrıca çocuğu hayata hazırlayan ve çocuk için vazgeçilmez bir eğlence kaynağıdır (Bodrova & Leong, 2007). Risk kavramı ise zarar, kayıp veya kazançla sonuçlanabilecek tehlikeye maruz kalma olarak tanımlanır (Little, Sandseter, & Wyver, 2012). Çoğu insan günlük yaşamında risk unsuru içeren durumlarla karşılaşır. Yetişkinlerin bu riskleri karşılamaya ve onları yönetmeye hazırlıklı olmaya, deneyim yoluyla öğrenmeye ihtiyacı vardır (Sandseter & Kennair, 2011). Çocukluk perspektifinden bakıldığında ise risk almak, çocukların kendilerini kapasitelerinin sınırlarına kadar zorlamalarını sağlar ve ilerlemelerini teşvik eder. Bununla birlikte 'yapabilirim' tutumunu göstermek, çocuklar için önemli bir özelliktir (Sandseter, 2011).

Riskli oyun Sandseter tarafından “fiziksel yaralanma riski içeren heyecan verici oyun şekilleri” olarak tanımlanmıştır (Sandseter, 2009). Riskli oyun terimi sıklıkla “sosyal oyun” ya da “kaba saba oyun” gibi bir oyun kategorisindeymiş gibi anılmaktadır. Ancak, risk almak sadece çocukların oyun oynarken yaptığı şeylerden biridir. Önemli bir miktar risk almak, oyunda sınırlarını zorlamak olduğu için çoğu oyunun bir şekilde riskli olduğu ortaya çıkmaktadır (Sandseter, 2011). Çocukların neden riskli oyunları tercih ettiklerinin ise bazı olası açıklamaları şunlardır; neyin mümkün olup olmadığını test etmek, neyin tehlikeli olup olmadığını öğrenmek ve hem çevreleri hem de kendileri hakkında bilgi edinmek (Apter, 2007; Ball, 2002; Smith, 1998). Bununla birlikte çocuklarla yapılan görüşmeler, çocukların eğlence, heyecan, gurur ve kendine güven gibi olumlu duyguları deneyimlemek için riskli oyunlara katıldığını göstermiştir (Coster & Gleeve, 2008). Riskli oyun hem korku hem heyecan aynı zamanda da eğlenmeye ilişkin zıt duyguları içerdiğinden (Sandseter, 2007; Stephenson, 2003) çocuklara yeteri kadar riskli oyun olanağı sağlanmadığında korku uyandıran durumlarla başa çıkma yeteneklerini yaşayamadıkları ileri sürülmektedir (Sandseter & Kennair, 2011). Literatürde dış mekândaki riskli oyunlara daha fazla izin verilen

ülkelerde zaman içerisinde yeni sınırlamalar getirildiği belirtilmiştir. Bu durumun nedenlerinin de anne babalarda artan sorumluluk korkusu, gelişimsel fırsatlara karşın güvenlik konusunu ön plana alma, yetişkinlerin deneyim düzeylerinin artması olabileceği ifade edilmiştir (Sandseter & Sando, 2016).

Riskli oyun hakkında literatürde belirtilen sınırlamaların yanı sıra riskli oyunun çocuklara sağladığı faydalar da göz ardı edilemez. Riskli oyun çocuğu adım adım zorluk seviyesini arttırmaya teşvik eder (Kleppe, Melhuish & Sandseter, 2017). Riskli oyun sayesinde çocuklar, riski tanımlamak, gerçek hayata adapte etmek ve riski ileriki yaşamlarındaki kaygı ve korkuları veya sınırlamaları azaltacak şekilde yönetmek için evrimsel mekanizmalara erişebilirler (Sandseter & Kennair, 2011; Tremblay vd., 2015). Aldıkları risklerin de çocukların gelişimde önemli bir rolü vardır (Ünüvar ve Kanyılmaz, 2017). Riskli oyunun çocuklara sağladığı bu faydalara olan inancın, eğitimcilerin ve anne babaların endişelerinden ağır bastığı ifade edilmektedir (New, Mardell & Robinson, 2005).

Çocuk oyun sayesinde hem eğlenir hem de sosyal becerileri edinir (Brown, Odom & McConnell, 2008). Toplumda var olan diğer bireylerle etkileşimde bulunabilmek için gerekli olan; oyun kurabilme, duygularını ifade edebilme, diğer insanlardan yardım isteme ve onlara yardımcı olma davranışlarının tümü sosyal becerileri kapsamaktadır (Saltalı, 2013). Çocukların fiziksel ve bilişsel gelişim alanlarını olduğu gibi özellikle sosyal ve duygusal gelişim alanları oyun ile olumlu yönde desteklenir (Brown, Odom & McConnell, 2008). Erken çocukluk döneminde sosyal beceri gelişimi desteklenmeyen çocuklarda problem davranışlar ortaya çıktığı belirtilmektedir (Özdenk, 2007). Problem davranış ise bireyin yaşadığı veya yaşayacağı sorunların devamlı hale gelmesi olarak tanımlanmıştır (Yavuzer, 2019). Problem davranışların azaltılmasında okul öncesi dönemde en önemli ve uygun yollardan biri oyun olarak tanımlanabilir (Zirpoli, 2013). Oyun oynayan çocukların oyunlarının kısmen ya da tamamen engellenmesi durumunda çocukta problem davranışların sık görüleceği ve var olan olumsuz davranışları da artıracığı ileri sürülmektedir. Erken çocukluk döneminde sosyal beceri gelişimi desteklenmeyen çocuklarda problem davranışlar ortaya çıktığı ve bu nedenle oyun oynayan çocukların oyunlarının kısmen ya da tamamen engellenmesi durumunda çocukta problem davranışların sık görüleceği ve var olan olumsuz davranışları da artıracığı ileri sürülmektedir (Özdenk, 2007).

Literatürdeki bilgilerden yola çıkarak, riskli oyunun sosyal beceri ve problem davranışları yordayabileceği düşünülerek bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Yabancı alan yazınında riskli oyun

kavramı uzun zamandır var olmakla birlikte özellikle Türkçe alan yazınında riskli oyun çalışmalarının araştırıldığı kadarıyla sınırlı olduğu görülmüştür. Bu sebeple hem riskli oyun konusundaki Türkçe alan yazınına katkı hem de riskli oyunun sosyal beceri ve problem davranışlar ile olan ilişkisini açıklama konusunda alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitime devam eden çocukların anne babalarının riskli oyunlara izin verme düzeylerinin çocukların sosyal becerilerini ve problem davranışlarını yordayıp yordamadığını incelenmesidir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Anne babaların çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri ile okul öncesi dönemdeki çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Anne babaların çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeyleri, okul öncesi dönemdeki çocuklarının sosyal becerilerini ve problem davranışlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-66 aylık çocukların anne babalarının riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve yordayıp yordandığını anlaşılmaması amacıyla yapılan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki ya da daha fazla değişken arasında beraber değişim olup olmadığını veya ne düzeyde değişim yaşandığını belirlemeyi amaçlayan modele ilişkisel tarama modeli denir (Karasar, 2017).

Çalışma Grubu

Yapılan araştırmaya, seçkisiz örnekleme yöntemi ile İstanbul ili Sultangazi ilçesinde bulunan devlete bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokula bağlı anasınıflarında okul öncesinde öğrenim gören 48-66 aylık normal gelişim gösteren 114 kız, 139 erkek çocuğu ve çocukların anne babaları katılmıştır. Anne babalardan 193'ü anne (76,3) iken 60'ı babadır (23,7). Çalışma grubu Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunda Yer Alan Anne Baba ve Çocukların Demografik Özellikleri

Cinsiyet		Kız		Erkek		Toplam	
		f	%	f	%	F	%
		114	45.1	139	54.9	253	100.0

Değişken		Grup		Cinsiyet		Toplam	
		Anne	Baba	F	%	F	%
Öğrenim Durumu	İlköğretim	53	20.9	18	7.1	71	28.1
	Ortaöğretim	71	28.1	19	7.5	90	35.5
	Yükseköğretim	69	27.3	23	9.1	92	36.4
Çalışma Durumu	Çalışan	75	29.6	47	18.6	122	48.2
	Çalışmayan	118	46.9	13	5.1	131	51.8
Toplam		193	76.3	60	23.7	253	100.0

Çalışmaya katılan çocukların cinsiyetleri Tablo 1’de verilmiştir. Araştırmaya katılan çocukların %45,1’ini kız çocuklar; %54,9’unu erkek çocukları oluşturmaktadır. Tablo 1 incelendiğinde çalışmada yer alan ebeveynlerin eğitim durumları ve çalışma durumlarının yer aldığı görülmektedir. Ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu ebeveynlerin sayısı birbirine oldukça yakinken (%35,5- %36,4) ilköğretim mezunu ebeveynlerin sayısı (28,1) nispeten daha az olduğu anlaşılmaktadır. Çalışan ve çalışmayan ebeveynlerin de toplam yüzdelerinin (%48,2-%51,8) birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği” ve “Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği” aracılığıyla veriler toplanmıştır. Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan kişisel bilgi formunda; çocuklar için çocuğun cinsiyeti yer alırken, anne babalar için anne babanın cinsiyeti ve öğrenim durumu maddeleri yer almaktadır. Riskli oyunlara izin verme ölçeği, Ünüvar ve Kanyılmaz (2017) tarafından geliştirilen ve 4-6 yaş çocuklarına uygun olan Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği toplam 4 boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır. İlk boyut olan çok riskli yüksekliklerde oyun 9 maddeden, tehlikeli aletlerle oyun alt boyutu 6 maddeden, az riskli yüksekliklerde oyun alt boyutu 3 maddeden ve son alt boyut olan tehlikeli doğal unsurlara yakın oyun da 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert

tipindedir. Ölçeğin geliştirilme çalışmasındaki toplam puanın cronbach alfa değeri .88 iken bu araştırmada elde edilen ölçeğin toplam puan güvenilirliği .90'dır.

Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği "Sosyal Beceri Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği" olarak iki alt ölçekten oluşmaktadır. Özbey (2009) tarafından tekrar incelenerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tarafından yapılmıştır. Sosyal beceri ölçeği,'nin bağımsız iki alt ölçeğinden biridir. Sosyal iş birliği becerileri 11 maddeden, sosyal bağımsızlık ve sosyal kabul becerileri 8 maddeden, sosyal etkileşim becerileri 4 maddeden olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 23 maddeden oluşan Sosyal Beceri Ölçeği dördümlü likert tipindedir. Ölçeğin uyarılama çalışmasındaki toplam puanın cronbach alfa değeri .94 iken bu araştırmada elde edilen ölçeğin toplam puan güvenilirliği 0.87'dir. Bu değerler ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Problem davranış ölçeği ise Dışa yönelim 16 maddeden, İçe Yönelim 5 maddeden, Antisosyal 3 maddeden ve Benmerkezci 3 maddeden olmak üzere 4 alt boyuttan oluşan dördümlü likert tipindedir. Toplamda 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarılama çalışmasındaki toplam puanın cronbach alfa değeri .96 bulunurken bu araştırmada elde edilen ölçeğin toplam puan güvenilirliği 0.86'dir. Bu değerler ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanma Süreci ve Analizi

Araştırma için öncelikle Aksaray Üniversitesi 2019/10-18 sayılı Etik Kurul İzni devamında da İstanbul Valiliği'ne bağlı İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Anne babalara araştırmaya katılmalarına yönelik onam formu verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden anne babalara veri toplama araçları kapalı zarflar içinde okul idarecileri ve öğretmenler aracılığı ile ulaştırılmıştır. Araştırmadaki kullanılan analizler SPSS 25.0 ve JASP 0.14 programı ile analiz edilmiştir. Analiz aşamasında ilk olarak normallik testi yapılmıştır.

Tablo 2

Ölçek Puanlarının Normallik Test Sonuçları

Ölçekler	Mod	Medyan	\bar{X}	Çarpıklık	Basıklık
Riski Oyunlara İzin Verme	41.00	43.00	45.15	.679	.318
Sosyal Beceri	78.00	76.00	74.72	-.718	.701
Problem Davranış	51.00	53.00	52.58	-.000	.388

Verilere ait aritmetik ortalama, mod ve medyanın birbirlerine yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde 0'a yakın olması verilerin normal dağılım gösterdiğine kanıt olarak sunulmaktadır (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2014; McKillup, 2012). Buna göre Tablo 2'de basıklık, çarpıklık katsayıları ve dağılımın betimleyici istatistikleri incelendiğinde ölçek puanlarına ait mod, medyan ve aritmetik ortalamaların birbirlerine yakın olması, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması sebebi ile verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Normal dağılım gösteren iki değişkenin karşılaştırıldığı durumlar için de pearson correlation testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon yapılmıştır. Çoklu regresyon yapılması için gerekli olan normallik varsayımını karşıladığı Tablo 2'de görülmüştür. Ek olarak bu değerler homojen dağılım grafiğinde üzerinde de görsel olarak sağlaması yapılmıştır. Bir diğer gereklilik olan VIF değeri incelendiğinde $1.110 < 10$ (Tablo 5) olarak bulunmuştur. 1'e yakın, 10 ve altı değerler çoklu doğrusallık adına uygun değerler arasında olduğu varsayılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2015). Çoklu bağlantılılık (multicollinearity) probleminin olup olmadığı incelendiğinde ise bağımsız değişkenlerin korelasyon değerleri sırasıyla 0.381 ve -0.414 (Tablo 5) olarak bulunmuştur. Değerlerin 0.80 altında olması durumunda çoklu bağlantılılık (multicollinearity) problemi olmadığı varsayılmaktadır (Berry & Stenley Feldman, 1985). Çoklu Regresyon analizi için gerekli bir diğer varsayım olan Cook's Distance maksimum değerinin 1'in üzerinde olması bir ya da birden fazla uç değer varlığını işaret etmektedir. Bu değer 1'in altında olması uç değerlerin olmadığını göstermektedir ve sağlıklı bir çoklu regresyon analizi için 1'in altında olması beklenmektedir (Cook & Weisberg, 1982). Bu çalışmadaki Cook's Distance bakıldığında ise maksimum değer 0.121 (Tablo 5) bulunmuştur ve uygun değer aralığında olduğu görülmektedir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının toplam alt boyut sayısının 11 olması nedeniyle çalışmanın anlaşılabilirliği, yalınlığı ve akıcılığını korumak adına veri toplama araçlarının toplam puanları üzerinden analiz yapılmasına karar verilmiştir. Bu amaçla araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının bu çalışma grubunda toplam puanın uygunluğunu görmek ve ölçeğin bu veri setinde kullanılabilirliğini test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin amacı önceden tanımlanan bir faktör modelinin elde edilen veriler ile uyuma yeteneğini ve ne derece uyum sağladığını saptamaktır. GFI, CFI, TLI, NFI VE NNFI değerleri 1'e yaklaştıkça RMSEA ve SRMR değeri .10'un altında olmak kaydıyla 0 değerine

yaklaştıkça uyum göstergesinin yüksek olduğu kabul edilmektedir (Suhr, 2006; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Kline, 2015).

Tablo 3

Ölçeklerin Toplam Puanlarının Doğrulayıcı Faktör Analizi İyilik Uyum Değerleri

Ölçekler	χ^2	Df	GFI	CFI	TLI	NFI	NNFI	SRM _R	RMSEA	p
Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği	359.956	158	.89	.92	.89	.86	.89	.05	.07	<.001*
Sosyal Beceri Ölçeği	364.790	201	.89	.91	.88	.82	.88	.06	.05	<.001*
Problem Davranış Ölçeği	481.497	287	.88	.89	.87	.78	.87	.05	.05	<.001*

Tablo 3 incelendiğinde Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeği'nin DFA sonucunda toplam puanın GFI değeri .89, CFI değeri .92, TLI değeri .89, NFI değeri .86, NNFI değeri .89, SRMR değeri .05 ve RMSEA değeri .07 saptanmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği'nin DFA sonucunda toplam puanın GFI değeri .89, CFI değeri .91, TLI değeri .88, NFI değeri .82, NNFI değeri .88, SRMR değeri .06 ve RMSEA değeri .05 saptanmıştır. Problem Davranış Ölçeği'nin DFA analiz sonucunda toplam puanın GFI değeri .88, CFI değeri .89, TLI değeri .87, NFI değeri .78, NNFI değeri .87, SRMR değeri .05 ve RMSEA değeri .05 olarak belirlenmiştir. Yapılan DFA analizleri sonucu tüm ölçeklerin toplam puan faktörlerinin CFI, TLI, NFI uyum indekslerinin 1'e yakın olduğu; RMSEA değerinin ise 0,10 değerinin altında olduğu görülmüştür. Bu nedenle tüm ölçeklerin yüksek ve kullanılabilir değerlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın sorularına paralel olacak şekilde araştırma bulguları açıklanmıştır. Bulgular Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4

Anne babaların Riskli Oyunlara İzin Verme Düzeyleri ile Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Sosyal Becerileri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

İlişki	N	R	P
Riskli Oyunlara İzin Verme- Çocukların Sosyal Becerileri	253	0.38**	0.00*
Riskli Oyunlara İzin Verme- Çocukların Problem Davranışları	253	-0.41**	0.00*

Tablo 4'te araştırmaya katılan anne babaların riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r (n=253) =0,38; p<,05$). Anne babaların riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile problem davranışları arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir ($r (n=253) =-0,41; p<,05$).

Tablo 5

Anne babaların Riskli Oyunlara İzin Verme Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r	VIF
Sabit	38.603	8.740	-	4.417	.00*	-	-	-
Sosyal Beceri	.408	.085	.278	4.787	.00*	.381	.290	1.110
Problem Davranış	-.455	.081	-.326	-5.614	.00*	-.414	-.335	1.110

R= .491

R²= .241**

F (2,250) = 39.639

p=.000

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri ve problem davranış değişkenleri birlikte, anne babaların riskli oyunlara izin verme düzeyleri ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R= ,491; R^2= ,241; p=,000$). Tablo 5 incelendiğinde çocukların sosyal beceri ve problem davranış değişkenleri ile anne babaların riskli oyunlara izin verme düzeylerindeki toplam varyansın %24'ünü açıklamaktadır. Modelde sosyal beceri ($\beta=-0.278; t=-4,787; p=0.00$) ve problem davranış ($\beta=-0.378; t=-5,614; p=0.00$) varyansa anlamlı katkı sağlamıştır. Bu katkı incelendiğinde; riskli oyunların çocukların sosyal becerilerine yönelik yordayıcı etkisinin pozitif yönde olduğu, problem davranışlar üzerinde de negatif yönde yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma

Anne babaların çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin, çocukların sosyal becerilerini yordadığı ve aralarında pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sandseter (2015) riskli oyunun gelişim açısından yararlarını konu edinen bir çalışmada riskli oyunun sosyal becerileri geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu olguyu destekler nitelikte literatürde mevcut çalışmalarda çocukların riskli oyununun sosyal gelişim alanında birçok fayda sağladığını ve sosyal becerilerini arttırdığı belirtilmiştir (Brussoni vd., 2015; Bundy, 2017). Literatür incelendiğinde Türkçe ve uluslararası alanyazında araştırıldığı kadarıyla anne babaların riskli oyunlara izin verme düzeyi ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma bulgusuna rastlanamamıştır. Ancak oyun ile sosyal becerilerin ilişkisiyle ilgili çalışmalar literatürde yer almaktadır. Literatürde rastlanan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Çocukların oyun oynarken risk alarak sosyal becerilerini geliştirmeyi öğrenebilecekleri dile getirilmiştir (Greenfield, 2004). Çocukların oyun ortamlarındaki riskin artırılması ile sosyal becerilerinin desteklendiğini Bundy ve arkadaşları (2009) ifade etmişlerdir. Fantuzzo ve arkadaşları (2005) çocukların serbest oyun zamanında sosyal iş birliği becerilerinde ve akran etkileşimlerinde artış olduğunu belirtmiştir. Çocukların oyun zamanlarında hem daha fazla risk aldığı hem de özgür olduğu oyunun serbest oyun zamanı olduğu düşünüldüğünde riskli oyunların sosyal iş birliği ve akran etkileşimini geliştirdiği söylenebilir. Kahrıman Pamuk ve Ahi (2019) yaptıkları çalışmada orman okulu uygulamalarının çocuklara riskli oyun fırsatı sunduğunu ve orman okullarının çocukların sosyal becerilerinde olumlu gelişmeler sağladığını ifade etmişlerdir. León Castro (2012), riskli oyunların sosyal oyunla ilişkili olduğunu, bunun yanında riskli oyunların sosyal deneyimleri ve becerileri geliştirdiğini belirtmiştir. Sandseter & Kennair (2011) riskli oyunların sosyal beceri gelişimine katkıda bulunabileceğini dile getirmişlerdir. Aynı zamanda orman okullarındaki gibi açık hava aktivitelerinde de yer alan çocukların sosyal becerilerinde ilerleme olduğu belirtilmektedir (California Department of Education, 2009). Anne babaların müdahalede bulunmadığı açık hava oyunlarının, çocuklardaki bir gruba dahil olabilme, paylaşabilme gibi sosyal becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Waite, Rogers & Evans, 2013). Riskli oyunların çocukların sosyal gelişimine destek sağladığı, sosyal gelişimi ile pozitif yönde ilişkili olduğu başka kaynaklarda da vurgulanmaktadır (Route, 2012; Kleppe, 2018; Pellegrini,

1988; Pellis & Pellis, 2007). Bu çalışmalara ek olarak; Obee, Sandseter & Harper (2020) riskli oyunların çocukların sosyal becerileri desteklediğini ifade etmiştir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan biri de anne babaların çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin, çocukların problem davranışlarını yordadığı ve aralarında negatif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde Türkçe ve uluslararası alanyazında araştırıldığı kadarıyla anne babaların riskli oyunlara izin verme düzeyi ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma bulgusuna rastlanamamıştır. Ancak Kılınç (2016) çocukların oyun davranışları ve problem davranışları arasında negatif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla beraber; Brussoni, Ishikawa, Brunelle & Herrington (2017) yaptıkları çalışma sonucunda oyun alanına doğal malzemeler eklendiğinde ve risk arttırıldığında anti sosyal davranışların azaldığını gözlemlemişlerdir. Araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte Hart & Nagel (2017) anti sosyal davranışların denetim altına alınmasında riskli oyunları müfredata ve erken çocukluk pedagojisine dahil etmenin etkili olabileceğini ifade etmiştir. Hart & Nagel (2017)'in araştırmasının sonuçları incelendiğinde riskli oyunlara izin veren anne babaların çocuklarının problem davranışlarının azaldığı görülmüştür. Riskli oyunların genellikle dış mekanlarda ve yer değiştirmeye dayalı hareketler içerdiği düşünüldüğünde çocuklar riskli oyun sırasında potansiyel olarak problem davranışa dönüşebilecek içsel enerjilerini atmasına olanak sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca riskli oyun genellikle yalnız başına değil bir arkadaş grubu ile oynandığından sosyal etkileşimi de içinde barındırdığı için çocuklarda içe kapanıklık gibi içe yönelim problem davranışları azaltabilir.

Sonuç

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların anne babalarının riskli oyunlara izin verme düzeylerinin çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını yordayıp yordamadığı ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda anne babaların çocuklarının riskli oyunlarına izin verme düzeylerinin çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını yordadığı; çocukların sosyal becerileri ile pozitif yönde ve problem davranışları ile negatif yönde bir ilişki olduğu pearson korelasyon testi ve regresyon analizi sonuçları ile görülmüştür. Bu araştırmanın sonuçları ve literatür bulguları bir arada değerlendirildiğinde, riskli oyuna izin verme düzeyleri yüksek olan anne babaların çocuklarının sosyal beceri puanlarının yüksek; problem davranış puanlarının düşük

olması da öngörülebilir bir durumdur. Bu çalışmada elde edilen bu bulguların da alan yazımına destek olacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde okul öncesi dönemde önemli bir yere sahip olan riskli oyunun özellikle ülkemizdeki çalışmalarda çok az yer aldığı görülmüştür. Alana katkı sağlamak amacıyla riskli oyunun farklı gelişim alanlarına etkisini araştırmak adına boylamsal çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında okul öncesi dönemdeki çocukların riskli oyun algılarını değerlendirme amaçlı resimli öyküler içeren bir ölçme aracı geliştirilebilir. Riskli oyunlarda anne babaların etkisini olumlu yöne çevirebilmek adına; anne babaların farkındalık ve bilgisini artırma amaçlı seminer, eğitim programları hazırlanabilir. Bu eğitimlerde anne babalara çocuklarının pozitif riskler alması ile tehlikeli durum ve ortamlarda yer almasının farkları anlatılabilir. Çocukların anne babalarını rol model aldıkları düşünüldüğünde, anne babalara öğretmenler veya uzmanlar tarafından, ilk etapta kendi hayatlarında aldıkları kararlar, karşılaştıkları durumlar vb. risk alarak çocuklarına da rol-model olmaları gerektiği anlatılabilir.

Anne babaların riskli oyunlara izin verme düzeyi yükseldikçe çocukların gelişimlerinde önemli etkisi olan sosyal becerilerin arttığı ve problem davranışların azaldığı yapılan çalışmanın sonuçlarındandır. Bu bağlamda, çocuklara riskli oyun fırsatlarını daha fazla sunabilmek adına bazı düzenlemeler yapılabilir. Okul öncesi eğitime devam eden çocuklara daha fazla riskli oyun fırsatı sunmak adına okullardaki oyun alanlarına uygun materyaller, aşama halinde artan riskli unsurlar ve doğal unsurlar dahil edilebilir. Çocukların güvenliğinden endişe etmeden riskli oyunlara katılabilmeleri için güvenli oyun alanları oluşturulabilir. Okul öncesi eğitim programına çocukların risk yönetme becerilerini destekleyecek kazanım ve kavramlar eklenebilir. Gerekli imkanlar ve güvenlik önlemleri sağlanarak çocukların orman veya açık havada oyun oynamaları desteklenebilir. Bu konuda anne baba, öğretmen ve okul yöneticileri iş birliği içinde çalışabilir.

Kaynakça

Apter, M. J. (2007). *Danger: Our quest for excitement*. Oxford: Oneworld.

Ball, D. J. (2002). *Playgrounds- risks, benefits, and choices*. London: Middlesex University for the Health and Safety Executive.

- Berry, WD. and Feldman, S. (1985) *Multiple Regression in Practice (Quantitative Applications in the Social Sciences)*. SAGE Publications, Thousand Oaks, CA.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. H., Bienenstock, A., Tremblay, M. S. (2015). What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, 6423-6454.
- Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S., & Herrington, S. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centers. *Journal of Environmental Psychology*, 139-150.
- Bundy, A., Engelen, L., Wyver, S., Tranter, P., Ragen, J., Bauman, A., Naughton, G. (2017). Sydney Playground Project: A Cluster-Randomized Trial to Increase Physical Activity, Play, and Social Skills. *Journal of School Health*, 87: 751-759.
- Büyüköztürk, Ş., Şekercioğlu, G., & Çokluk, Ö. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- California Department of Education. (2009). Perceptual and Motor Development Domain. 10 07, 2020 tarihinde California Infant/Toddler Learning & Development Foundations: <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/itf09percmotdev.asp> adresinden alındı
- Conway, M. (2008). Playwork Principles. F. Brown, & C. Taylor içinde, *Foundations of Playwork* (s. 119-123). Maidenhead: Open University Press.
- Cook, R. Dennis; Weisberg, Sanford. (1982). *Residuals and Influence in Regression*. New York: Chapman and Hall. Retrieved from the University of Minnesota Digital Conservancy, <https://hdl.handle.net/11299/37076>.
- Coster, D., & Gleeve, J. (2008). Give us a go! Children and young people's views on play and risk-taking. London: Play England by the National Children's Bureau. 06 07, 2020 tarihinde www.playday.org.uk adresinden alındı
- Dodson, F. (1995). *Çocuk Yaşken Eğilir* (S. Selvi, Çev.). İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.
- Fantuzzo, J., Manz, P., Atkins, M., & Meyers, R. (2005). Peer-Mediated Treatment of Socially Withdrawn Maltreated Preschool Children: Cultivating Natural Community Resources. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, Vol. 34, No. 2, 320–325.
- Greenfield, C. (2004). Can run, play on bikes, jump the zoom slide, and play on the swings?: Exploring the value of outdoor play. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(2), 1-5.
- Hart, J. L., & Nagel, M. C. (2017). Including playful aggression in early childhood curriculum and pedagogy. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41-48.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

- Kahriman Pamuk, D., & Ahi, B. (2019). Orman Okuluna Devam Eden Çocukların Okul Kavramına Yönelik Fenomenolojik Bir Araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1386-1407.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kılınç, N. (2016). *5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri ve Problem Davranışları ile Oyun Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karabük: Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kleppe, R. G. (2018). *One-to-three-year-olds' Risky Play in Early Childhood Education and Care*. Oslo: Educational Sciences for Teacher Education Faculty and Education and International Studies OsloMet - Oslo Metropolitan University.
- Kleppe, R., Melhuish, E., & Sandseter, E. H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-19.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling Fourth Edition* (Methodology in the Social Sciences). New York: The Guilford Press.
- León Castro, E. L. (2012). *The Value of Risky Play at Natural Outdoor Environment to Develop Children's Relationship* (Unpublished master's thesis). Oslo: Faculty of Education and International Studies Oslo and Akershus University College of Applied Sciences.
- Little, H., Sandseter, E. H., & Wyver, S. (2012). Early Childhood Teachers' Beliefs about Children's Risky Play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 300-316.
- McKillup, S. (2012). *Statistic explained: An introductory guide for life scientists (Second Edition)*. United States: Cambridge University Press .
- New, R. S., Mardell, B., & Robinson, D. (2005). Early childhood education as risky business: Going beyond what's 'safe' to discovering what's possible. *Early Childhood Research and Practice*.
- Obee, P., Sandseter, E. H., & Harper, N. J. (2020). Children's use of environmental features affording risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 1-19.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeği'nin (Pkbs-2) geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdenk, Ç. (2007). *6 yaş grubu öğrencilerin psiko-motor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Elâzığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Pellegrini, A. D. (1988). Elementary-School Children's Rough-and-Tumble Play and Social Competence. *Developmental Psychology*, 802-806.
- Pellis, S. M., & Pellis, V. C. (2007). Rough-and-Tumble Play and the Development of the Social Brain. *Current Directions in Psychological Science*, 95-98.
- Route, A. (2012, 05 21). Special Educational Needs. 10 08, 2020 tarihinde Joining the big adventure: <https://senmagazine.co.uk/content/activities/outdoors/1073/joining-the-big-adventure-making-outdoor-play-accessible-to-all/> adresinden alındı
- Saltalı, N. D. (2013). Okul Öncesi Dönemde Duygusal Becerilerin Geliştirilmesi. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 107-119.
- Sandseter, E. B. (2007). Categorizing risky play—How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.
- Sandseter, E. H. (2009). Children's expressions of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood* 10(2), 92-106
- Sandseter, E. H. (2015). Can Child Injury Prevention Include Healthy Risk Promotion; Developmental Benefits of Children's Risky Play(Web Supplement 1). *BMJ Journal*, 21(5), 344-347. doi:http://dx.doi.org/10.1136/injuryprev-2014-041241
- Sandseter, E. H., & Kennair, L. O. (2011). Children's Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2): 257-284.
- Sandseter, E. H., & Sando, O. J. (2016). “We don't allow children to climb trees”: How a focus on safety affects Norwegian children's play in early childhood education and care settings. *American Journal of Play*, 8 (2), 178.
- Smith, S. J. (1998). Risk and Our Pedagogical Relation to Children: On the Playground and Beyond (Sunny Series, Early Childhood Education) (SUNY series, *Early Childhood Education: Inquiries and Insights*). New York: State University of New York Press.
- Stephenson, A. (2003). Physical Risktaking: Dangerous or endangered? *Early Years*, Vol. 23, No. 1.
- Suhr, D. D. (2006). Exploratory or confirmatory factor analysis? . *SAS Users Group International Conference* (s. 1-17). Cary, North Carolina, U.S.: SAS Institute, Inc.
- Tabachnick, B., & Fidell , L. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tremblay, M. S., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Bradstreet, C. C., Carr, D., . . . Brussoni, M. (2015). Position Statement on Active Outdoor Play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12 (6), 6475–6505.

Ünüvar, P., & Kanyılmaz, E. S. (2017). 4-6 Yaş Çocukları İçin Riskli Oyunlara İzin Verme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 510-523.

Waite, S., Rogers, S., & Evans, J. (2013). Freedom, flow and fairness: exploring how children develop socially at school through outdoor play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 255–276.

Yavuzer, H. (2019). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Extended Abstract

Introduction

Play and child are two elements that complement each other. The play; is an activity that should be chosen as freely as possible, be personally guided, and, in essence, motivate children who participate in the play. It is an indispensable source of entertainment for the child that prepares the child for life. Risk is defined as exposure to danger that may result in loss, loss, or gain. Exciting and risky play is an activity that children feel at the limit of out-of-control, usually due to height or speed, overcome the fear, excite the activity in the first place, overcome the unknown. Problem behaviors occur in children whose social skills development is not supported in early childhood. It is claimed that if children's plays are partially or completely prevented, problem behaviors will be seen frequently in children and will increase existing negative behaviors. In this study, answers to the following questions were sought: Is there a significant relationship between parents' levels of allowing their children to play risky plays and preschool children's social skills and problem behaviors? Do parents' levels of allowing their children to play risky plays predict the social skills and problem behaviors of preschool children? All social skills include defining, playing plays, expressing feelings, asking for help from other people, and helping them, which are necessary for interacting with other individuals in society. Experiences and environmental opportunities in early childhood should positively support social skills. Because the knowledge, habits, and skills acquired during this period affect the later periods of their lives both academically and socially-emotionally. Problem behavior, on the other hand, is defined as the persistence of the problems that an individual has or will experience. There are some criteria for the behaviors exhibited by

children to be problem behaviors. These criteria are defined by the American Psychological Association (APA, 2013) as behaviors that are repeated for a certain period of time and that occur in at least two places.

Purpose

The aim of this study is to examine the relationship between the levels of allowing risky plays of parents of children attending pre-school education, and the social skills and problem behaviors of children, and to examine whether children's social skills and problem behaviors predict their parents' levels of allowing risky plays. In addition, risky play, which is one of the sub-titles of physical activity plays, provides support to children's development areas to a great extent. This study was conducted considering that risky play may affect social skills and problem behaviors. In addition to these, the research is important in terms of eliminating the deficiency in the field where the effects of risky plays on parental evaluations and children's development are examined and contribute to the literature.

Method

The relational screening model was used in this study, which was conducted to predict the relationship between the levels of allowing risky plays and the social skills and problem behaviors of the parents of 48-66-month-old children attending pre-school education institutions. With the purposeful sampling method, 114 girls, 139 boys, and their parents of children aged 48-66 months who were studying in the state independent kindergartens and kindergartens affiliated to the primary school in the Sultangazi district of Istanbul, with normal development, participated in the study. While 193 of the parents are mothers, 60 of them are fathers.

Data Collection Tools

In this study, data were collected through the "Personal Information Form", "Allowing Risky Games Scale" and "Kindergarten and Preschool Behavior Scale". In the personal information form prepared by the researcher to be used in the study, the gender of the child was included for the children, while the gender and education level of the parents were included for the parents.

Discussion

It has been determined that the level of parents allowing their children to play risky plays predicts the social skills of the children and there is a positive relationship between them. One of the findings obtained in this study was that the level of parents' allowing their children to play risky plays predicted the problem behaviors of the children and there was a negative relationship between them. It can be said that risky plays improve social cooperation and peer interaction, considering that children take more risks during playtime and play is free playtime. Considering that risky plays generally involve movements based on displacement and outdoors, it is thought that children can throw away their internal energies that can potentially turn into problem behavior during risky play. In addition, since risky play is usually played not alone but with a group of friends, it can reduce internalizing problem behaviors such as introversion in children, since it also includes social interaction.

Conclusion

As a result, the level of parents allowing their children to play risky plays predicted social skills and problem behaviors of children; Pearson correlation test and regression analysis results showed that there was a positive relationship with children's social skills and a negative relationship with problem behaviors. When the results of this study and the literature are evaluated together, it is seen that the children of parents with high levels of allowing risky play have high social skill scores; It is also predictable that problem behavior scores are low. It is thought that these findings obtained in this study will also support the literature.

ETİK BEYAN: “*Anne Babaların Okul Öncesi Dönemde Çocukların Riskli Oyunlarına İzin Vermeleri ile Çocukların Problem Davranışları ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Aksaray Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik araştırmalar Etik Kurulu’ndan 23.10.2019 tarih ve 2019/10-18 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde “Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. ”