ISSN 2148-2888

KARAELMAS
Journal of Educational Sciences

Volume 9, Issue 1, June 2021

International Refereed Journal

Editor
Prof.Dr. Soner YAVUZ

Associate Editors
Assoc.Prof.Dr. Turgay ÖNTAŞ
Assist.Prof.Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU
Res.Assist. Cem BÜYÜKEKŞİ

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
1992

International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Karaelmas Journal of Educational Sciences

https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Adına Sahibi */ Owner on behalf Zonguldak Bulent Ecevit University*

Prof. Dr. Mustafa ÇUFALI, Rector, Zonguldak Bulent Ecevit University

Sorumlu Müdür / *Publishing Manager*

Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Eregli Education Faculty

Yönetim Yeri / *Head Office*

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü, 67100, Zonguldak, Türkiye

Yazışma Adresi / *Correspondence Address*

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, 67300, Kdz. Ereğli / Zonguldak, Türkiye

İnternet Adresi / *Web Address*

https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd

Editör / *Editor*

Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi

Yayın Türü / *Publication Type*

Uluslararası Süreli / International Periodical

Yılda iki kez yayımlanır: Haziran, Aralık / Published two issues per year: June, December

Odak ve Kapsam /*Focus and Scope*

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi (KEBD), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi tarafından yılda 2 kez olmak üzere elektronik ortamda yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergi genel anlamda eğitim politikaları, araştırmaları, teknoloji ve uygulamaları ile ilgili eserlere yer vermekte ve bu alanlarla ilgilenen her ülkeden ve her disiplinden akademisyen, araştırmacı ve tüm eğitim uygulayıcılarına hitap eden açık erişim anlayışını benimseyen bir yayındır.

KEBD eğitimin tüm alanları ile ilgili farklı yaklaşımları, uygulamaları, nitel ya da nicel metotları içeren betimsel ve deneysel orijinal nitelikteki araştırma makalelerini ve derleme çalışmalarını kapsamaktadır. Bu noktada derginin amacı, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve yetişkin eğitiminde öğrenme ve öğretmenin kalitesini artırmaya yönelik anlayışın, araştırma sonuçları ile birlikte desteklenip geliştirilmesidir.

Derginin kapsamı oldukça geniş bir alanı içerdiğinden, aşağıda görülen başlıklar ilgili konular hakkında fikir verebilir: **Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi**; **Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi**; **Eğitim Bilimleri**: Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması, Eğitimde Düşünmeyi Öğrenme, Öğretmen Yetiştirme, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ölçme ve Değerlendirme, Araştırma Yöntem ve Desenleri, Geçerlik ve Güvenirlik, Klasik ve Alternatif Değerlendirme, Ölçek Geliştirme; **Erken Çocukluk Eğitimi**; **Fen Bilimleri Eğitimi**: Biyoloji Öğretimi, Fen ve Teknoloji Öğretimi, Fennin / Bilimin Doğası ve Felsefesi, Fizik Öğretimi, Kimya Öğretimi; **Güzel Sanatlar Eğitimi**: Müzik Öğretimi, Resim Öğretimi, Sanat Tarihi Öğretimi; **Matematik Öğretimi**; **Okuma Yazma Öğretimi**; **Öğretim Teknolojileri**: Bilgisayarlı Öğrenme Ortamları, Teknoloji ve Materyal Tasarımı, Uzaktan Eğitim, Web Destekli Eğitim; **Özel Eğitim**: Görme Engelliler Eğitimi, İşitme Engelliler Eğitimi, Öğrenme Güçlükleri, Zihinsel Engelliler Eğitimi; **Sosyal Bilimler Eğitimi**: Coğrafya Öğretimi, Felsefe Öğretimi, Hayat Bilgisi Öğretimi, Psikoloji Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyoloji Öğretimi, Tarih Öğretimi; **Türkçe Öğretimi**; **Yabancı Dil Öğretimi.**

Focus and Scope / *Odak ve Kapsam*

Karaelmas Journal of Educational Sciences (KJES) is a international journal with judge which is published in electronic two issues per year by Eregli Education Faculty of Zonguldak Bulent Ecevit University. The journal generally contains works on subjects like educational policies, research on education, technology and its application and it is a publication which accepts the motto of open access which addresses researchers interested in these fields, academics, researchers and educational practitioners from all countries and all fields.

KJES covers articles of original descriptive and experimental research that contain different approaches, applications, qualitative or quantitative methods on all areas of education and compilations. At this point, the aim of the journal is to support and improve the concept of increasing the quality of learning and education in preschool education, primary education, secondary education, higher education and adult education along with the results of research.

Since the scope of the journal cover quite a large area, the headings below can provide information about the related subjects: **Teaching Physical Education and Sports**; Religion, Ethics and Values Education; **Educational Sciences:** Curriculum and Teaching, Educational Management, Supervision and planning, Learning to Think in Education, Educating Teachers, Psychological Counseling and Guidance, **Assessment and Evaluation**, Designs and Methods of Research, Validity and Reliability, Classical and Disjunctive Evaluation, Developing Scales; **Education in Early Childhood**; **Science Education**: Teaching Biology, Teaching Science and Technology, The Nature and Philosophy of Science, Teaching Physics, Teaching Chemistry; **Teaching Fine Arts**: Teaching Music, Teaching Art, Teaching History of Art; **Teaching Mathematics**; **Teaching Reading and Writing**; **Educational Technologies**: Computer-based Learning Environments, Designing Technology and Materials, Distant Education, Web-based Education; **Special Education**: Educating the Visually Impaired, Educating the Hearing Impaired, Difficulties in Learning, Educating the Mentally Impaired; **Education of Social Sciences**: Teaching Geography; Teaching Philosophy, Teaching Science of Life, Teaching Psychology, Teaching Social Sciences, Teaching Sociology, Teaching History; **Teaching Turkish**; **Teaching Foreign Language**

Değerlendirme Süreci / *Peer Review Process*

Dergiye gönderilen çalışmalar, biçimsel kontrolü yapıldıktan sonra hakemlere gönderilir. Uygun biçimde olmayan çalışmalar, değişiklik yapılmak üzere yazarlara gönderilir. Hakem incelemesi neticesinde, düzeltilmesi gerekli görülen çalışmalar, değişiklik yapılması üzere yazarlara gönderilir. Hakem incelemesi olumsuz sonuçlanan çalışmalar, yazarlarına iade edilir.

Peer Review Process / *Değerlendirme Süreci*

Studies submitted to the journal will be sent to referees after the formal control. Studies, which are not in accordance with journal format, are sent to the authors to make necessary changes. As a result of peer review, articles will be sent to the author for modification, if necessary. Adverse results in peer review activities, shall be returned to the authors.

Açık Erişim Politikası / *Open Access Policy*

Bu dergi açık erişim sağlama politikasını benimsemiştir. Açık erişim bilginin global değişimini artırarak insanlık için yararlı sonuçlar doğurmaktadır.

Open Access Policy / *Açık Erişim Politikası*

It has adopted a policy of providing open access journals. Open access leads to beneficial results for humanity by increasing the global exchange of knowledge.

Yayım İzni / *Subscriptions*

Bireysel kullanım dışında, Karaelmas Eğitim Bilimleri dergisinde yayımlanan makaleler, şekiller ve çizelgeler yazılı izin olmaksızın çoğaltılamaz, bir sistemde arşivlenemez veya reklam ya da tanıtım amaçlı materyallerde kullanılamaz. Bilimsel makalelerde uygun şekilde kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Permission Request / *Yayım İzni*

Manuscripts, figures and tables published in the Karaelmas Journal of Educational Sciences cannot be reproduced, achieved in a retrieval system, or used for advertising purposes, except personal use.

Quotations may be used in scientific articles with proper referral.

Indexing / *İndekslendiği Veri Tabanları*

Index Copernicus, Scientific Indexing Services (SIS), Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index), Google Scholar.

International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

KJES

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi
Karaelmas Journal of Educational Sciences

https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd

Editor in Chief / Editör

Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey

Associate Editors / Editör Yardımcıları

Assoc. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey
Academic / Akademik

Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey
Academic / Akademik – Secretariat-String-Layout / Sekretarya-Dizgi-Mizanpaj

Res. Assist. Cem BÜYÜKEKŞİ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey
Secretariat-String-Layout / Sekretarya-Dizgi-Mizanpaj

Section Editors / Bölüm Editörleri

Assist. Prof. Dr. Bayram GÖKBULUT *Assist. Prof. Dr. Selçuk TURAN*	*Educational Sciences* *Eğitim Bilimleri*
Assist. Prof. Dr. Gizem ÖZER	*Education in Early Childhood* *Erken Çocukluk Eğitimi*
Prof. Dr. Soner YAVUZ *Prof. Dr. Naim UZUN* *Assoc. Prof. Dr. Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN*	*Science Education-Chemistry Education / Fen Eğitimi-Kimya Eğitimi* *Biology Education / Biyoloji Eğitimi* *Physics Education / Fizik Eğitimi*
Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU	*Educational Technologies* *Öğretim Teknolojileri*

International Editorial Board / Uluslararası Yayın Kurulu	
Dr. Ali AZAR	*Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*
Dr. Ali ERYILMAZ	*Middle East Technical University, Turkey*
Dr. Ana Rita MOTA	*Faculdade De Ciências Da Universidade Do Porto, Portugal*
Dr. Antonio OLMOS-GALLO	*University of Denver, Morgridge College of Education, USA*
Dr. Austin N. NOSİKE	*Metropolitan International University, Uganda*
Dr. Ayhan YILMAZ	*Hacettepe University, Turkey*
Dr. Bayram GÖKBULUT	*Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*
Dr. Canan NAKİBOĞLU	*Balıkesir University, Turkey*
Dr. Deniz ESERYEL	*Oklahoma University, USA*
Dr. Duan ZHANG	*University of Denver, Morgridge College of Education, USA*
Dr. Emine ERDEM	*Hacettepe University, Turkey*
Dr. Gizem ÖZER	*Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*
Dr. İsmail ÖNDER	*Sakarya University, Turkey*
Dr. Jacinta A. OPARA	*Kampala International University, Uganda*
Dr. Jiwon LEE	*Korea National University Of Education, Korea*
Dr. Kathy GREEN	*University of Denver, Morgridge College of Education, USA*
Dr. Kelly MILLER	*Harvard University, USA*
Dr. Melody N. MODEBELU	*Michael Okpara Unıversity Of Africultur, Nigeria*
Dr. Naim UZUN	*Aksaray University, Turkey*
Dr. Nasser MANSOUR	*Exeter University, England*
Dr. Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN	*Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*
Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU	*Amasya University, Turkey*
Dr. Ömür AKDEMİR	*Yıldırım Beyazıt University, Turkey*
Dr. Özgül KELEŞ	*Aksaray University, Turkey*
Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU	*Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*
Dr. Soner YAVUZ	*Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*
Dr. Selçuk TURAN	*Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey*
Dr. Turgay ÖNTAŞ	*Namık Kemal University, Turkey*
Dr. Ümit Işık ERDOĞAN	*Hacettepe University, Turkey*

Reviewers of This Issue / Bu Sayının Hakem Kurulu	
Dr. Ahmet KURNAZ	*Necmettin Erbakan Üniversitesi*
Dr. Aydin ASLAN	*Selçuk Üniversitesi*
Dr. Ayla ÇETİN DİNDAR	*Bartın Üniversitesi*
Dr. Cumhur GÜNGÖR	*Afyon Kocatepe Üniversitesi*
Dr. Dündar YENER	*Abant İzzet Baysal Üniversitesi*
Dr. Efecan KARAGÖL	*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi*
Dr. Erhan ALABAY	*Sağlık Bilimleri Üniversitesi*
Dr. Erhan YEŞİLYURT	*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi*
Dr. Fikret CİHAN	*Kırklareli Üniversitesi*
Dr. Hasan DEMİRTAŞ	*İnönü Üniversitesi*
Dr. Kerim KARABACAK	*İstanbul Üniversitesi*
Dr. Murat İNCE	*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi*
Dr. Mustafa ERSOY	*Sivas Cumhuriyet Üniversitesi*
Dr. Mustafa FİDAN	*Bartın Üniversitesi*
Dr. Mustafa TÜYSÜZ	*Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi*
Dr. Sabri BALTA	*Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi*
Dr. Seda OKUMUŞ	*Atatürk Üniversitesi*
Dr. Subhan EKŞİOĞLU	*Sakarya Üniversitesi*
Dr. Yakup Alper VARIŞ	*Ondokuz Mayıs Üniversitesi*
Dr. Yücel Atila ŞEHİRLİ	*Trakya Üniversitesi*
Bilim Uzmanı Hasan ER	*Uludağ Üniversitesi*
Bilim Uzmanı Pınar İNCEEFE	*Düzce Üniversitesi*
Bilim Uzmanı Serkan FURTUN	*Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi*

EDİTÖRDEN

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi on altıncı sayısından itibaren DergiPark platformunda yayın hayatına devam etme kararı almıştır. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında hızla artan bilgi birikimine katkı verme çabamız sizlerin ve DergiPark'ın desteği ile artarak devam etmektedir.

Bu sayımızda, dergimize yapılan başvurular sonucu hakem değerlendirme işlemleri tamamlanan toplam on bir adet makale ile karşınızdayız.

Dergimizin 2019 yılı sayılarının, Index Copernicus tarafından dizinlenme ve etki değeri hesaplanma işlemleri tamamlanmıştır. Index Copernicus, ICI Master Journal List kapsamında taranan dergimizin 2019 yılı sayıları için bu değer 57,13 olarak belirlenmiştir. Bu başarıdan dolayı, dergimizin tüm ekibini tebrik ediyoruz. Dergimizin 2020 yılı sayılarının da taranması için gerekli çalışmalar tamamlanmış olup, değerlendirme sonucu beklenmektedir.

Dergimizin hazırlanması sürecinde, katkı veren ve çalışmaları titizlikle değerlendiren tüm hakemlerimize ve çalışma arkadaşlarıma, yoğun iş tempoları arasında dergimizin niteliği adına verdikleri emek ve özveriden ötürü içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Yeni sayılarımızda görüşmek üzere…

Prof. Dr. Soner YAVUZ

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Baş Editörü

International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

KJES

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Karaelmas Journal of Educational Sciences

https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

	Pages
Investigation of the Relationship Between Playfulness Tendencies of Pre-School Teacher Candidates and Their Professional Self-Efficacy Perceptions Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimleri ile Mesleki Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi *Fulya ÖZDEMİR, Cevat EKER*	**1-20**
Investigation of Freshman Students' Views on Parental Involvement in the University Adjustment Process Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversiteye Uyum Sürecinde Ana Baba Katılımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi *Cumhur GÜNGÖR*	**21-34**
Teachers 'Views on the Use of Computer Technologies in School Song Teaching in Middle School Music Applications Ortaokul Müzik Dersi Uygulamalarındaki Okul Şarkıları Öğretiminde Bilgisayar Teknolojileri Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri *Ahmet KARATAŞ, Yasemin KARATAŞ*	**35-46**
Investigation of Environmental Ethical Attitudes of Preschool Teachers Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevreye Yönelik Etik Tutumlarının İncelenmesi *Buse DURU, Çiçek Dilek BAKANAY*	**47-63**
Teachers' Pedagogical Content Knowledge for Models and Modeling in Science Teaching Öğretmenlerin Fen Öğretiminde Modeller ve Modelleme ile İlgili Pedagojik Alan Bilgileri *Erol ALTAY, Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN, Betül DEMİRDÖĞEN*	**64-83**
Ziya Gökalp's Work entitled Principles of Turkism in the Context of History Education Tarih Eğitimi Bağlamında Ziya Gökalp'in Türkçülüğün Esasları Adlı Eseri *Osman Kubilay GÜL, Nagihan EVCİ*	**84-100**

	Pages
Content Analysis of Articles Published in The Subject Area of Science Education: Example of the Journal of Science Teaching Fen Eğitimi Konu Alanında Yayınlanmış Makalelerin İçerik Analizi: Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi Örneği *Ayberk BOSTAN SARIOĞLAN, Gamze DOLU, İlayda YILMAZ*	**101-119**
The Opinions Shared in Internet Forums About Schools' Distance Education Due to Covid-19 Pandemic Covid-19 Pandemisi Sebebiyle Okulların Uzaktan Öğretim Yapması ile ilgili İnternet Forumlarında Paylaşılan Görüşler *Betül YAVUZ, Erdal TOPRAKÇI*	**120-139**
Cecily O'Neill's Process Drama: Teacher and Functions Cecily O'Neill'in Süreçsel Draması: Öğretmen ve Fonksiyonları *Ayhan YURDAGÜL*	**140-158**
Examination of The Cartoon "Rafadan Tayfa" in Terms of Educational Principles of Children's Literature "Rafadan Tayfa" Çizgi Filminin Çocuk Edebiyatının Eğitsel İlkeleri Açısından İncelenmesi *Müjdat AYDOĞAN, Ayşe Özgül İNCE SAMUR*	**159-183**
Examining Teachers' Reflective Thinking Tendencies, Democratic Behaviors and 21st Century Teacher Skills by CHAID Analysis Method Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri, Demokratik Davranışları ve 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerinin CHAID Analizi Yöntemi ile İncelenmesi *Tuba DEMİR, Ali ARSLAN*	**184-203**

International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

KJES

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi
Karaelmas Journal of Educational Sciences

https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd

Investigation of the Relationship Between Playfulness Tendencies of Pre-School Teacher Candidates and Their Professional Self-Efficacy Perceptions

Fulya ÖZDEMİR[1], Cevat EKER[2]

Received: 08 March 2021, **Accepted:** 20 March 2021

ABSTRACT

In this study, the relationship between pre-school teacher candidates' playfullness tendencies and their professional self-efficacy perceptions was examined. Along with this general purpose, pre-school teacher candidates' play tendencies and their professional self-efficacy perceptions were compared in terms of variables such as gender, grade level, mother's education level and father's education level. In this regard, this research is a descriptive research designed as a relational survey method. The research was carried out with 188 pre-school teacher candidates studying pre-school teaching at a university in the Western Black Sea Section. Frequency, percentage, mean, standard deviation, Mann-Whitney U and Kruskall-Wallis tests were used to analyze the data. Moreover, Spearman Rank correlation coefficient was examined in order to determine the relationship between pre-school teacher candidates' playfullnes tendencies and their professional self-efficacy perceptions. The findings indicated that pre-school teacher candidates have a high level of playfulness, there is a significant difference according to the gender variable, but there is no significant difference according to grade level, mother's education level and father's education level. It was also concluded that pre-school teacher candidates' perceptions of professional self-efficacy were quite high, there was a significant difference according to the grade level variable, but there was no significant difference according to the gender variable. In addition, the results confirmed that there is a positive relationship between pre-school teacher candidates' affectionate tendencies and professional self-efficacy.

Keywords: Playfullness, Professional Self-Efficacy, Preschool Teaching

Ethical Committee Date / Number : Zonguldak Bulent Ecevit University Ethical Committee, 07 November 2019, No: 648

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Children learn more easily through play in the preschool period, which has a special importance since the majority of mind, body, language and social skills develop in the 0-6 age period (MEB, 2013: 15). It is thought that the people who will ensure the positive development of these developmental areas will be preschool teachers who graduated from the education faculty. In order to improve their game skills, pre-school teacher candidates are expected to adopt the idea of play and internalize the concept of play. The more the pre-school teacher candidate has a joy of play, the higher his/her ability as a teacher to ensure the learning of in his classroom through play. Teachers' professional self-efficacy is also expected to be high in order to perform these behaviors. It is known that teachers with a high level of professional self-efficacy perceptions follow a supportive way for the development of children during educational process and prepare them for real life rather than providing information. For this reason, it is considered that

[1] Graduate Student, Zonguldak Bulent Ecevit University, fulyaozturk957@gmail.com 0000-0002-9641-8772

[2] Assoc. Prof. Dr., Zonguldak Bulent Ecevit University, Eregli Faculty of Education, cevateker@gmail.com 0000-0003-4215-1854

determining the relationship between pre-school teacher candidates' playfulness characteristics and their professional self-efficacy perceptions will be a guide for preschool teachers' education.

Purpose and Sub-Problems

The aim of this study is to determine the relationship between pre-school teacher candidates' playfullness tendencies and their professional self-efficacy perceptions. Within this purpose, answers were sought to the following sub-problems.

- What are the pre-school teacher candidates' playfullness tendencies?
- Do the scores of pre-school teacher candidates' playfullness tendencies differ significantly in terms of gender, grade, mother's education level, father's education level?
- What are the professional self-efficacy perceptions of pre-school teacher candidates?
- Do the scores of pre-school teacher candidates' professional self-efficacy perceptions differ significantly in terms of gender, grade, mother's education level, father's education level?
- Is there a significant relationship between pre-school teacher candidates' playfulness tendencies and their professional self-efficacy perceptions?

Methods

The research is a correlational survey research. Correlational studies examine the relationship between two or more variables. In addition, the differentiation status of the teacher candidates in the relevant variables (gender, grade, mother's education and father's education) was examined according to the demographic characteristics determined.

Results and Recommendations

The results obtained from the research are as follows; Preschool teacher candidates' fun seeking which is a sub-dimension of playfulness tendencies, and playfulness tendencies, were at high levels, but levels of uninhibitedness and spontaneity were at a moderate level; when compared by gender, there was a statistically significant difference between female and male preschool teacher candidates in the fun seeking sub-dimension, and there was no significant difference in the sub-dimensions of uninhibitedness and spontaneity; when compared by grade, there was no significant difference in all sub-dimensions (fun seeking, uninhibitedness and spontaneity); there was no significant difference in all sub-dimensions (fun seeking, uninhibitedness and spontaneity) when compared in terms of mother's education levels; and there was no significant difference in all sub-dimensions (fun seeking, uninhibitedness and spontaneity) when compared by the father’s educational levels.

The results revealed that all sub-dimensions of pre-school teacher candidates' professional self-efficacy perceptions (student engagement, instructional strategies and classroom management) and their perceptions of professional self-efficacy were quite sufficient, when compared by gender, there was no significant difference in perceptions of professional self-efficacy in all sub-dimensions of professional self-efficacy (student engagement, classroom management and teaching strategies), when compared by grade level, perceptions of professional self-efficacy differed significantly in all sub-dimensions of professional self-efficacy (student engagement, classroom management and teaching strategies), There was a significant difference in teaching strategies sub-dimension of professional self-efficacy compared to mother's education level, there was no significant difference in perceptions of professional self-efficacy and professional self-efficacy, there was a significant difference in classroom management and teaching strategies sub-dimension when compared with the educational level of the father, and there was no significant difference in perceptions of professional self-efficacy with the student engagement sub-dimension.

It was concluded that the relationship between fun seeking, which is the sub-dimension of pre-school teacher candidates' playfulness tendencies, and student engagement, classroom management and instructional strategies, which are the sub-dimensions of professional self-efficacy, and was positive, and there was a significant relationship between them.

Based on the research findings, the following suggestions can be made;

- The reasons that cause the differences in tendencies of playfulness in terms of gender can be investigated and precautions to develop them can be taken.
- Optional courses and subjects that improve the skills of "Student Engagement", "Classroom Management" and "Instructional Strategies" can be added to the undergraduate education program aimed at improving professional self-efficacy.
- Necessary precautions can be taken by investigating the reasons why "Fun Seeking", "Student Engagement" and "Classroom Management" skills affect each other positively.
- Optional courses can be added to the undergraduate education program by investigating the reasons for the difference between playfulness tendencies and professional self-efficacy levels; workshops, social activities can be organized.

- By expanding the sample of this research, a research can be conducted with preschool teachers working in different regions.
- In addition to the use of quantitative data, by using qualitative data, pre-service teachers' playfulness tendencies and their perceptions of professional self-efficacy can be examined.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimleri ile Mesleki Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Fulya ÖZDEMİR[1], Cevat EKER[2]

Başvuru Tarihi: 08 Mart 2021, **Kabul Tarihi:** 20 Mart 2021

ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu genel amaç ile birlikte, okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından karşılaştırılmıştır. Bu bakımdan bu araştırma betimsel nitelikli ilişkisel tarama araştırmasıdır. Araştırma Batı Karadeniz Bölümünde yer alan bir üniversitede okul öncesi öğretmenliği okuyan 188 okul öncesi öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin analizi için frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, Kolmogorow-Smirnov testi, Mann-Whitney U testi, Kruskall Wallis testi kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu ancak sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının oldukça yüksek düzeyde olduğu, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu ancak cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları pozitif yönde olup anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Oyun Severlik, Mesleki Öz Yeterlik, Okul Öncesi Öğretmenliği

Etik Kurul İzni Tarih / Sayı : Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Komisyonu, 07 Kasım 2019, No: 648

1. Giriş

Yaşadığı topluma uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmek için eğitimin bireylere küçük yaşlardan itibaren verilmesi önemlidir. Bu eğitimi sağlayacak önemli eğitim kademlerinden biri okul öncesi eğitim olduğu söylenebilir. 3-6 yaş grubuna hitap eden okul öncesi eğitimi çocukları ilköğretime hazırlamayı, şartları elverişsiz yerlerden gelen çocuklar için ortak bir alan oluşturmayı, Türkçeyi doğru kullanmayı ve sosyal, bilişsel, fiziksel ve dil gelişimini desteklemeyi amaç edinmiştir (MEB, 2013:10). Bu amaçları kazandırmada okul öncesi öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. MEB (2013:10)'e göre bu görevler:

- Her çocuğun farklı bir birey olduğunu ve gelişimlerinde bireysel farklılıklarının olabileceğini göz önünde bulundurabilmeli,
- Çocuklara güvenli bir ortam hazırlayabilmeli, çocuklarda bulunan yeteneklerini geliştirip sonuçtan çok sürece önem vermeli,
- Yeni öğrenme fırsatları sağlamalı ve en önemlisi çocuklara iyi model olabilmelidir.

Bu görevleri yerine getirmeye ek olarak öğretmenlerin, okul öncesi dönem çocuklarına kazandırması gereken birtakım beceriler vardır (MEB, 2015:112-117). Bunlar, çocukların kendilerini ifade etme becerisi, başkalarıyla ilişkilerini kontrol edebilme becerisi, problem çözme becerisi, eleştirel düşünme ve neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisi, etkin dinleme becerisi, empati kurabilme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, bulunduğu çevreye ve kültüre saygı duyabilme becerisidir. Bu becerileri kazandırmada MEB (2013:15) en etkili yolun oyun olduğunu belirtmektedir. Bu bilgi ve beceriyi kazandırmada okul öncesi öğretmenliği lisans programında "Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğitimi" dersi kapsamında oyunun tanımı, önemi, etkili bir yöntem olarak kullanılması, oyunu desteklemesi gibi amaçlara yer verilmiştir (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2018:8). Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara kazandıracağı bu becerileri oyun yoluyla kazandırabilmesi için oyunu sevmesi, oyun ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir.

[1] Yüksek Lisans Öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, fulyaozturk957@gmail.com 0000-0002-9641-8772

[2] Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, cevateker@gmail.com 0000-0003-4215-1854

İçsel olarak motive edici ve eğlenceli bir kişilik özelliği olan oyun severlik eğilimi, öğretmenlere pozitif bir ruh hali kazandırır ve bu özellik okul öncesi öğretmenleri için önemli bir özelliktir. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun severlik eğilimi, okul öncesi dönem çocuklarının motivasyonunu artırmasını, hayal kırıklığı ve pes etme davranışı yerine devam etme ve mücadele etme davranışını olumlu yönde etkilemektedir. (Bateson ve Martin, 2013:102-103). Öğretmenlerin oyunu sevmesi ise içsel bir durum olduğundan oyun severlik eğilimleri yüksek oldukça çocuklardaki öğrenme isteğini ve yaratıcılıklarını harekete geçirerek onların daha aktif ve çevreleriyle uyumlu olmalarını sağlamaktadır (Zembat ve Yılmaz, 2020:441). Okul öncesi öğretmenlerinin belirtilen özelliklere sahip olması halinde eğitim-öğretim sürecinin etkili bir biçimde yürütüleceği düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin oyun severlik eğilimlerinin önemli olduğu kadar bu beceriyi yansıtmayı sağlayacak inançlarının olması da önem arz etmektedir. Literatürde bu inanç, öz yeterlik inancı olarak tanımlanmaktadır. Öz yeterlik, kişinin olası durumları yönetebilmek için gereken planlamayı yapabilmeye, yönetebilmeye ve uygulayabilmeye yönelik inanç olarak ifade edilmiştir (Bandura, 1986:2). Ajzen (2002:676) öz yeterliği bir davranışı gerçekleştirmenin kolaylığı veya zorluğunun insanın gerçekleştirmek için kendine olan güvenine bağlı olması şeklinde açıklamıştır. Bu sayede bir davranıştaki zorluk veya kolaylık, insanların performansını azaltır veya artırır. Kaçar (2016:4) ise öz yeterliği kişinin sahip olduğu becerileri uygularken başarılı olmaya yönelik gösterdiği inanç şeklinde açıklamıştır. Öz yeterlik inancı ise bireylerin gösterdiği performansı başarılı veya başarısız bulmasına dair inanç olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007:945). Öz yeterlik inancı, bireyin motivasyonu, başarısı ve refahı için en temel yapıdır ve bu yapı bireylerin üretken olmalarından kötümser yaklaşımlarına kadar tüm motivasyon şeklini etkilemektedir (Pajares, Johnson ve Usher, 2007:105).

Eğitim-öğretim sürecinin nitelikli olmasında önemli görülen öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri, literatürde mesleki öz yeterlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Mesleki öz yeterlik kavramı ise Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (1998:223) tarafından, belirli bir öğretme işini başarabilmek amacıyla gerekli olan eylemleri organize etme ve uygulama becerisine olan inanç şeklinde tanımlanmaktadır. Guskey ve Passaro (1994:628) öğretmen öz yeterliğini, tüm öğrencileri öğrenme konusunda etkileyebilmeye dair inanç olarak tanımlarken, Demirtaş, Cömert ve Öner (2011:99) ise öğretmen öz yeterliğini, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları uygulayabilmek için öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlamaktadır. Kaçar (2016:27) ise öğretmen öz yeterlik inancını, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları problemlere çözüm yolları bulabilmeye ve yapabildiğinin en iyisini yapmaya karşı olan inanç olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak öğretmen öz yeterliğinin, öğretmenlerin ortaya koyacağı eğitim öğretim sürecinin niteliğini etkileyeceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları, öğrencilerin güdülenmesini etkilediğinden öğrencinin tutularının olumlu olmasını ve akademik başarısının da önemli derecede artmasına neden olmaktadır (Eker, 2014: 164). Mesleki öz yeterliği yüksek olan öğretmenler, akademik faaliyetlere daha çok vakit ayırır, öğrencilerinin aktif katılımlarını desteklemekle birlikte geri bildirimde bulunmaya gayret eder, öğrencilerin başarılarını takdir edip başarısızlıklarında daha az eleştiride bulunurlar (Gibson ve Dembo, 1984:570). Ateş (2016:9)'e göre mesleki öz yeterliği yüksek olan öğretmenler öğretme gücüne inanır, öğrencilerinin başarılı olacağına dair kendine inanır ve motivasyonu ile kendine güveni yüksek olur. Mesleki öz yeterliği yüksek olan öğretmenler yeniliklere açıktır, kendini tanır, bir işte başarılı olabilmek için emek ve vakit ayırır ve her zaman kendini geliştirmeye odaklanır. Böylelikle öz yeterliği yüksek öğretmenler, öğrencilerin de öz yeterliğinin yüksek olmasını sağlar ve onların meslek hayatında başarılı bireyler olmasına zemin hazırlar (Kaçar, 2016:8). Bu bilgiler ışığında mesleki öz yeterlik yüksek oldukça öğretmenlerin bir işi başarma duygusunun da o kadar yüksek olacağını söylemek mümkündür.

1.1. Araştırmanın Önemi

Zihin, beden, dil ve sosyal becerilerinin büyük bir çoğunluğunun 0-6 yaş döneminde geliştiği için ayrı bir öneme sahip olan okul öncesi dönemde çocuklar, oyun yoluyla daha kolay öğrenir (MEB, 2013:15). Bu gelişim alanlarının olumlu yönde gelişmesini sağlayacak kişilerin de eğitim fakültesinden mezun olan okul öncesi öğretmenleri olacağı düşünülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun konusundaki becerilerinin gelişmesi için oyun fikrini benimsemiş olmaları ve oyun kavramını içselleştirmiş olmaları beklenmektedir. Okul öncesi öğretmen adayının oyun sevgisi ne kadar çok olursa, bir öğretmen olarak kendi sınıfındaki çocuklarının öğrenmelerini oyun yoluyla sağlama becerisi o kadar yüksek olması gerekir. Bu davranışları gerçekleştirmek için öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerinin de yüksek olması

beklenmektedir. Mesleki öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler, eğitim- öğretim sürecinde çocukların gelişimini destekleyici bir yol izledikleri, çocuklara bilgi vermekten çok hayata hazırladıkları bilinmektedir. Bu nedenden dolayı okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik özellikleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi okul öncesi öğretmenlerin eğitiminde rehber olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ne düzeydedir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri; cinsiyete, sınıf düzeyine, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algıları; cinsiyete, sınıf düzeyine, anne eğitim düzeyine ve baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Etik Kurul İzni

Çalışmanın etik olarak uygun olduğu Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Komisyonunun 07 Kasım 2019 tarihli ve 648 numaralı kararıyla onaylanmıştır.

2.2. Araştırma Modeli

Okulöncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma bir ilişkisel (korelasyonel) tarama araştırmasıdır. Korelasyonel araştırmalar iki veya daha fazla değişkenin birbiriyle olan ilişkisini inceler. Ayrıca öğretmen adaylarının ilgili değişkenlerin (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi) belirlenen demografik özelliklere göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Bu yönüyle nedensel karşılaştırma araştırmasıdır (Balcı, 2010:255; Can, 2016:15).

2.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesindeki Okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 188 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin sosyo-demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcılarının % 77.7'si kadın, % 22.3'ü erkek katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıları % 29.3'ü 1. Sınıf, % 29.8' 2. Sınıf, % 20.7'si 3. Sınıf, % 20.2' sinin 4. Sınıfta öğrenim gördüğü, anne eğitim düzeyi ise, % 66.0'ı ilkokul, %17.0'ı ortaokul, % 12.2'si lise, % 4.8'i üniversite mezunu olduğu, baba eğitim düzeyi, % 38.8'i ilkokul, % 20.2'si ortaokul, % 23.9'u lise, % 17.1'i üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 1
Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Dağılım

	Gruplar	**(f)**	**(%)**
Cinsiyet	Kadın	146	77,7
	Erkek	42	22,3
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	55	29,3
	2. sınıf	56	29,8
	3. Sınıf	39	20,7
	4. Sınıf	38	20,2
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	124	66.0
	Ortaokul	32	17.0
	Lise	23	12,2
	Üniversite	9	4,8
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	73	38,8
	Ortaokul	38	20,2
	Lise	45	23,9
	Üniversite	32	17,1

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri "Yetişkin Eğlence Eğilimi Ölçeği" ve "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Aşağıda bu ölçeklere ait bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

2.4.1. Yetişkin Eğlence Eğilimi Ölçeği

Yetişkin Eğlence Eğilimi Özeliği Ölçeği (YEEÖÖ) Shen, Chick ve Zinn (2014) tarafından geliştirilmiş ve Yurt, Keleş ve Koğar (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. "Playfulness" olarak yabancı kaynaklarda yer alan oyun severlik, Türkçeye "Eğlence Eğilimi, Oynama Eğilimi, Oyunsallık, Oyun Severlik" olarak çevrilmektedir. Keleş, Yurt ve Koğar (2016)2ın Türkçeye uyarladığı ölçekte "Yetişkin Eğlence Eğilimi" şeklinde çevirisi yapılmış, yapılan araştırmada "Oyun Severlik" kavramı kullanılmıştır. Yetişkin Eğlence Eğilimi Özelliği Ölçeği, bir bireyin eğlence arayışı, girişkenlik, tepkisellik, baskılanmamışlık ve kendiliğindenlik düzeylerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için geliştirilmiştir. YEEÖÖ 19 maddeden ve eğlence arayışı, baskılanmamışlık ve kendiliğindenlik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu maddeler "Eğlence Arayışı (bu alt boyut Eğlence İnanışı:10. ve 17. madde Girişkenlik:4., 6., 13., 19. madde ve Tepkisellik:2., 7. Ve 14. madde olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır)", "Baskılanmamışlık(1., 3., 9., 12. ve 18. madde)" ve "Kendiliğindenlik(5., 8., 11., 15.ve 16. madde)" şeklindedir. Ölçeğin 4 maddesi (1., 9., 12. ve 18.) olumsuz yapıda, diğer 15 maddesi olumlu yapıdadır.

Yurt, Keleş ve Koğar (2016:653)'ın Türkçeye uyarladığı ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı değerleri eğlence arayışı alt boyutu için .84, baskılanmamışlık alt boyutu için .58 ve kendiliğindenlik alt boyutu için .73'tür. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha değeri, .85'tir. Ölçek beşli likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan, 19-95 aralığındadır. Yetişkin eğlence eğilimi puan ortalamaları yorumlanırken; 1.00 – 1.80 arası çok düşük, 1.81 – 2.60 arası düşük, 2.61 – 3.40 arası orta, 3.41 – 4.20 arası yüksek, 4.21 – 5.00 arası çok yüksek aralıklarında yer alan puan aralıkları kullanılmıştır.

2.4.2. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği:

Ölçek, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından 2001 yılında geliştirilmiştir. Ölçek Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla 399 öğretmen adayı ve 225 öğretmen üzerinde yapılan uygulamadan elde edilen bulgular sonucunda geliştirilmiştir. Ölçek üç boyuttan (Öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi) oluşmaktadır. Ölçeğin her boyutunda sekizer madde toplamda 24 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin tümü olumlu yapıda oluşturulmuştur. Ölçeğin özgün formunun açıklanan toplam varyansı % 54'tür. Faktörlere ait yük değerleri ise, .60 ile.85 arasında değişmektedir. Bu araştırma örneklemi üzerinde yapılan güvenilirlik analizinde ise alfa iç tutarlık katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekte bulunan maddeler dokuzlu derecelendirmeyle geliştirilmiştir. Ölçeğin toplam puanının ve alt boyutlara ait puanların güvenilirlik katsayıları, toplam puan için 0,94; Öğrenci Katılımı (ÖK) için 0,87, Öğretim Stratejileri (ÖS) için 0,91 ve Sınıf Yönetimi (SY) için 0,90'dır (Tschannen Moran ve Woolffolk-Hoy, 2001:790). Ölçeğin orijinal yapısı ve Türkçeye uyarlanan hali aynı boyutlardan oluşmaktadır. Türkçeye uyarlama çalışmasının sonucunda ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı; toplam özyeterlik puanı için 0,93; Öğrenci Katılımı için 0,82, Öğretim Stratejilerinde 0,86, Sınıf Yönetimi için 0,84 bulunmuştur (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005:77). Ölçekten, alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 216'dır. Öğretmenlik mesleği öz yeterlik inancı puan ortalamaları yorumlanırken; 1.00– 2.60 arası yetersiz, 2.61 – 4.20 arası çok az yeterli, 4.21 – 5.80 arası biraz yeterli, 5.81 – 7.40 arası oldukça yeterli, 7.41 – 9.00 çok yeterli aralıklarında yer alan puan aralıkları kullanılmıştır.

2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri Kasım 2019'da toplanmıştır. Araştırmacı tarafından, öğretmen adaylarına araştırmanın amacına yönelik gerekli bilgilendirme yapılarak ölçekler öğrencilere dağıtılmış ve cevaplandırmaları istenmiştir. Ölçekler belirtilen süre sonunda elden toplanmıştır. Araştırmada verilerin betimlenmesi için frekans (f), yüzde (%), ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) kullanılmıştır. Puanların normal dağılım durumlarının incelenmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları ve Kolmogorow-Smirnov testi incelenmiştir. Tablo 2'de puanların normalliğine ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 2.
Puan Dağılımlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	$\bar{X}$	**SS**	**Basıklık**		**Çarpıklık**		**K-S Testi**
			Katsayı	Standart H.	Katsayı	Standart H.	
Oyun severlik eğilimleri	3,43	0,38	-0,043	0,355	-0,217	0,178	Z= 0,070 p=0,38
Mesleki öz yeterlik algıları	6,97	0,95	1,355	0,355	-0,864	0,178	Z=0,083 p= 0,43

Kolmogorow-Smirnov Testi, p>0.05

Tablo 2.2'de oyun severlik eğilimleri ölçeği ve mesleki öz yeterlik algıları ölçeğine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, her iki ölçek için de basıklık (Kurtosis) katsayısı değerlerinin $\pm$1.5 aralığının üzerinde olduğu ancak çarpıklık (Skewness) katsayısı değerlerinin $\pm$1.5 aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki ölçek için de Kolmogorow-Smirnov testi sonuçları p>0.05 olduğu görülmektedir. Bu değer ölçek puanlarının normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Ölçekte çarpıklık-basıklık ve Kolmogorow-Smirnov testi birlikte değerlendirildiğinde puan dağılımlarının normal (simetrik) dağılmadığı kabul edilmiştir. Verilerin normal bir dağılım göstermemesinden dolayı nonparametrik testler olan Mann-Whitney U ile Kruskall-Wallis testleri kullanılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Spearman Rank korelasyon katsayısına bakılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ne düzeydedir?" şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ölçek alt boyutlarına göre sunulmuştur. Bulgular aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılarak verilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3.
Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri düzeyine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{X}$	SS
Eğlence Arayışı	188	1,78	5,00	3,90	0,61
Baskılanmamışlık	188	1,40	4,20	2,77	0,51
Kendiliğindenlik	188	1,40	5,00	3,22	0,79
Oyun Severlik	188	2,37	4,37	3,42	0,38

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmeni adaylarının "*Eğlence Arayışı*" alt boyutundan aldıkları puanları ($\bar{X}$=3,90; SS= 0,61) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının eğlence arayışlarının yüksek düzeyde olduğunu görülmektedir. "*Baskılanmamışlık*" alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{X}$ =2,77; SS= 0,51) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının baskılanmamışlık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu görülmektedir. *"Kendiliğindenlik*" alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{X}$=3,22; SS=0,79) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının kendiliğindenlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. *"Oyun Severlik*" boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{X}$=3,42; SS=0,38) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

3.2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken Mann- Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis Testi'nden yararlanılmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4
Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Eğlence Arayışı	Kadın	146	100,05	14608,00	2255,0	0,09*
	Erkek	42	75,19	3158,00		
Baskılanmamışlık	Kadın	146	97,49	14234,00	2629,0	0,15
	Erkek	42	84,10	3532,00		
Kendiliğindenlik	Kadın	146	92,50	13504,50	2773,5	0,34
	Erkek	42	101,46	4261,50		
Oyun Severlik (Genel)	Kadın	146	99,05	14461,00	2402,0	0,03*
	Erkek	42	78,69	3305,00		

* P<0,05

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçları görülmektedir. *"Eğlence Arayışı"* alt boyutunda kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının (U=2255,0; p=0,09) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. *"Baskılanmamışlık"* alt boyutunda kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının (U=2629,0; p=0,15) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. *"Kendiliğindenlik"* alt boyutunda kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının (U=2773,5; p=0,34) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. *"Oyun Severlik"* eğilimleri boyutu genel puanlara göre kadın ve erkek okul

öncesi öğretmen adaylarının (U=2402,0; p= 0,03) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5
Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Farkın Kaynağı
Eğlence Arayışı	1.Sınıf	55	4,1766	3	7,11	0,06	Fark yoktur.
	2.Sınıf	56	3,9880				
	3.Sınıf	39	3,9769				
	4.Sınıf	38	4,1661				
Baskılanmamışlık	1.Sınıf	55	2,9344	3	0,69	0,87	Fark yoktur.
	2.Sınıf	56	2,9266				
	3.Sınıf	39	2,9055				
	4.Sınıf	38	2,9104				
Kendiliğilindenlik	1.Sınıf	55	3,3156	3	2,01	0,56	Fark yoktur.
	2.Sınıf	56	3,5724				
	3.Sınıf	39	3,5157				
	4.Sınıf	38	3,4510				
Oyun Severlik (Genel)	1.Sınıf	55	3,5575	3	2,75	0,43	Fark yoktur.
	2.Sınıf	56	3,5333				
	3.Sınıf	39	3,4869				
	4.Sınıf	38	3,5683				

* P<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları görülmektedir. *"Eğlence Arayışı"* alt boyutundan aldıkları puanlar (X^2=7,11; Sd=3; P=0,06) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. *"Baskılanmamışlık"* alt boyutundan aldıkları puanlar (X^2=0,69; Sd=3; P=0,87) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. *"Kendiliğindenlik"* alt boyutundan aldıkları puanlar (X^2=2,01; Sd=3; P=0,56) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. *"Oyun Severlik"* eğilimi boyutundan aldıkları genel puanlar (X^2=2,75; Sd=3; P=0,43) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Farkın Kaynağı
Eğlence Arayışı	İlkokul	124	94,34	3	4,314	0,22	Fark yoktur.
	Ortaokul	32	84,45				
	Lise	23	96,70				
	Üniversite	9	126,78				
Baskılanmamışlık	İlkokul	124	98,94	3	5,574	0,13	Fark yoktur.
	Ortaokul	32	74,34				
	Lise	23	99,96				
	Üniversite	9	91,00				
Kendiliğindenlik	İlkokul	124	92,14	3	1,652	0,64	Fark yoktur.
	Ortaokul	32	98,06				
	Lise	23	94,28				
	Üniversite	9	114,94				
Oyun severlik (Genel)	İlkokul	124	94,46	3	4,981	0,17	Fark yoktur.
	Ortaokul	32	83,88				
	Lise	23	95,78				
	Üniversite	9	129,56				

* P<0,05

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları görülmektedir. *"Eğlence Arayışı"* alt boyutundan aldıkları puanlar (X^2=4,314; Sd=3; P=0,22) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. *"Baskılanmamışlık"* alt boyutundan aldıkları puanlar (X^2=5,574; Sd=3; P=0,13) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. *"Kendiliğindenlik"* alt boyutundan aldıkları puanlar (X^2=1,652; Sd=3; P=0,64) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. *"Oyun Severlik"* eğilimi boyutundan aldıkları genel puanlar (X^2=4,981; Sd=3; P=0,17) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7
Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Farkın Kaynağı
Eğlence Arayışı	İlkokul	73	92,97	3	1,642	0,65	Fark yoktur.
	Ortaokul	38	101,57				
	Lise	45	87,70				
	Üniversite	32	99,16				
Baskılanmamışlık	İlkokul	73	94,26	3	0,320	0,95	Fark yoktur.
	Ortaokul	38	98,01				
	Lise	45	94,61				
	Üniversite	32	90,72				
Kendiliğilindenlik	İlkokul	73	97,42	3	5,756	0,12	Fark yoktur.
	Ortaokul	38	94,42				
	Lise	45	79,71				
	Üniversite	32	108,72				
Oyun Severlik (Genel)	İlkokul	73	95,73	3	4,060	0,25	Fark yoktur.
	Ortaokul	38	98,71				
	Lise	45	81,46				
	Üniversite	32	105,03				

P<0,05

Tablo 7. incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları görülmektedir. *"Eğlence Arayışı"* alt boyutundan aldıkları puanlar (X^2=1,162; Sd=3; P=0,65) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. *"Baskılanmamışlık"* alt boyutundan aldıkları puanlar (X^2=0,320; Sd=3; P=0,95) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. *"Kendiliğindenlik"* alt boyutuna göre aldıkları puanlar (X^2=5,756; Sd=3; P=0,12) şeklindedir. Bu bulguya göre baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. *"Oyun Severlik"* eğilimi boyutundan aldıkları genel puanlar (X^2=4,060; Sd=3; P=0,25) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

3.3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algıları ne düzeydedir?" şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ölçek alt boyutlarına göre sunulmuştur. Bulgular aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılarak verilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8
Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri sonuçları

Alt Boyutlar	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{X}$	SS
Öğrenci Katılımı	188	2,88	8,88	7,11	0,99
Öğretim Stratejileri	188	3,00	8,88	6,94	1,05
Sınıf Yönetimi	188	3,13	9,00	6,88	1,09
Öz Yeterlik (Genel)	188	3,04	8,79	6,97	0,95

Tablo 3.6. incelendiğinde okul öncesi öğretmeni adaylarının *"Öğrenci Katılımı"* alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{X}$=7,11; SS=0,99) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenci katılımı algılarının oldukça yeterli düzeyde olduğunu görülmektedir. *"Öğretim Stratejileri"* alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{X}$=6,94; SS=1,05) şeklindedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının öğretim stratejileri algılarının oldukça yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. *"Sınıf Yönetimi"* alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{X}$=6,88; SS=1,09) şeklindedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının sınıf yönetimi algılarının oldukça yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. *"Öz Yeterlik"* boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{X}$=6,97; SS=0,95) şeklindedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının oldukça yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

3.4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Bu alt boyuta ilişkin bulgular elde edilirken Mann- Whitney Testi ve Kruskal-Wallis Testi'nden yararlanılmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9
Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öğrenci Katılımı	Kadın	146	92,67	13436,50	2851,5	0,53
	Erkek	42	98,61	4141,50		
Öğretim Stratejileri	Kadın	146	95,83	13991,00	2726,0	0,38
	Erkek	42	87,49	3587,00		
Sınıf Yönetimi	Kadın	146	92,09	13444,50	2713,5	0,25
	Erkek	42	102,89	4321,50		
Öz Yeterlik (Genel)	Kadın	146	93,08	13497,00	2912,0	0,84
	Erkek	42	94,98	3894,00		

* P<0,05

Tablo 9 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirleme amacıyla yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçları görülmektedir. *"Öğrenci Katılımı"* alt boyutunda kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının (U=2851,5; p=0,53) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. *"Öğretim Stratejileri"* alt boyutunda kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının (U=2726,0; p=0,38) değerleri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. *"Sınıf Yönetimi"* alt boyutunda kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının (U=2713,5; p=0,25) değerleri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. *"Öz Yeterlik"* algıları genel puanlara göre kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının (U=2912,0; p=0,84) değerleri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerinin sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10
Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Farkın Kaynağı
Öğrenci Katılımı	1.Sınıf	55	7,6445	3	10,130	0,01	Fark vardır (1.ve 3.).
	2.Sınıf	56	7,3009				
	3.Sınıf	39	7,0804				
	4.Sınıf	38	7,4717				
Öğretim Stratejileri	1.Sınıf	55	7,4615	3	17,260	0,01	Fark vardır (3.ve 4.).
	2.Sınıf	56	7,1114				
	3.Sınıf	39	6,7804				
	4.Sınıf	38	7,5899				
Sınıf Yönetimi	1.Sınıf	55	7,5123	3	10,078	0,01	Fark vardır (3.ve 4.).
	2.Sınıf	56	7,1447				
	3.Sınıf	39	6,8599				
	4.Sınıf	38	7,1496				
Öz Yeterlik (Genel)	1.Sınıf	55	7,4988	3	13,670	0,03	Fark vardır. (1. ve 3.)
	2.Sınıf	56	7,1589				
	3.Sınıf	39	6,8796				
	4.Sınıf	38	7,3816				

* P<0,05

Tablo 10 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları görülmektedir. *"Öğrenci Katılımı"* alt boyutundan aldıkları puanlar (X^2=10,130; Sd=3; P=0,01) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. *"Sınıf Yönetimi"* alt boyutundan aldıkları puanlar (X^2=10,078; Sd=3; P=0,01) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. *"Öğretim Stratejileri"* alt boyutundan aldıkları puanlar (X^2=17,260; Sd=3; P=0,01) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. *"Öz Yeterlik"* boyutundan aldıkları genel puanlar

(X^2=13,670; Sd=3; P=0,03) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11
Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının anne eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Farkın Kaynağı
Öğrenci Katılımı	İlkokul	124	90,46	3	1,772	0,62	Fark yoktur.
	Ortaokul	32	100,97				
	Lise	23	97,74				
	Üniversite	9	108,00				
Öğretim Stratejileri	İlkokul	124	86,24	3	8,121	0,04	Fark vardır.
	Ortaokul	32	109,94				
	Lise	23	102,91				
	Üniversite	9	120,61				
Sınıf Yönetimi	İlkokul	124	89,34	3	3,829	0,28	Fark yoktur.
	Ortaokul	32	109,42				
	Lise	23	100,48				
	Üniversite	9	97,28				
Öz Yeterlik (Genel)	İlkokul	124	87,40	3	4,834	0,18	Fark yoktur.
	Ortaokul	32	107,47				
	Lise	23	100,39				
	Üniversite	9	108,89				

* P<0,05

Tablo 11 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları görülmektedir. *"Öğrenci Katılımı"* alt boyutundan aldıkları puanlar (X^2=1,772; Sd=3; P=0,62) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. *"Öğretim Stratejileri"* alt boyutundan aldıkları puanlar (X^2=8,121; Sd=3; P=0,04) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. "*Sınıf Yönetimi*" alt boyutundan aldıkları puanlar (X^2=3,829; Sd=3; P=0,28) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. *"Öz Yeterlik"* boyutundan aldıkları genel puanlar (X^2=4,834; Sd=3; P=0,18) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12
Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının baba eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Baba eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Farkın Kaynağı
Öğrenci Katılımı	İlkokul	73	87,44	3	1,776	0,62	Fark yoktur.
	Ortaokul	38	99,57				
	Lise	45	97,98				
	Üniversite	32	96,55				
Öğretim Stratejileri	İlkokul	73	81,18	3	9,063	0,02	Fark vardır.
	Ortaokul	38	109,62				
	Lise	45	104,44				
	Üniversite	32	90,33				
Sınıf Yönetimi	İlkokul	73	81,45	3	9,304	0,04	Fark vardır.
	Ortaokul	38	107,18				
	Lise	45	105,98				
	Üniversite	32	93,08				
Öz Yeterlik (Genel)	İlkokul	73	81,20	3	7,533	0,06	Fark yoktur.
	Ortaokul	38	106,79				
	Lise	45	103,22				
	Üniversite	32	92,03				

*P<0,05

Tablo 12 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları görülmektedir. *"Sınıf Yönetimi"* alt boyutundan aldıkları puanlar (X^2=1,776; Sd=3; P=0,62) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. *"Öğretim Stratejileri"* alt boyutundan aldıkları puanlar (X^2=9,063; Sd=3; P=0,02) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. *"Sınıf Yönetimi"* alt boyutundan aldıkları puanlar (X^2= 9,304; Sd=3; P=0,04) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. *"Öz Yeterlik"* boyutundan aldıkları genel puanlar (X^2=7,533;Sd=3; P=0,06) şeklindedir. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

3.5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Oyun Severlik Eğilimleri İle Mesleki Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindedir. Bu alt boyuta ilişkin bulgular elde edilirken Spearman Rank korelasyon katsayısına bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo13'de sunulmuştur.

Tablo 13
Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algılarının arasındaki ilişki değerleri

Alt Boyutlar		Öğrenci Katılımı	Öğretim Stratejileri	Sınıf Yönetimi	Öz Yeterlik
Eğlence Arayışı	r	0,279**	0,233**	0,156**	0,234**
Baskılanmamışlık	r	0,012	-0,097	-0,027	-0,024
Kendiliğindenlik	r	-0,006	0,081	0,015	0,021
Oyun Severlik	r	0,203**	0,180**	0,107	0,171**

P<0,05**

Tablo 13 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının *"Eğlence Arayışı"* alt boyutu ile *"Öğrenci Katılımı"* değeri (r=0,279), *"Öğretim Stratejileri"* değeri (r=0,233), *"Sınıf Yönetimi"* değeri (r=0,156) ve *"Öz Yeterlik"* genel puan değeri (r=0,234) arasındaki ilişki pozitif yönde olup anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının *"Baskılanmamışlık"* alt boyutu ile *"Öğrenci Katılımı"* değeri (r=0,012)

arasındaki ilişki pozitif yönde olup, *"Öğretim Stratejileri"* değeri (r=-0,097), *"Sınıf Yönetimi"* değeri (r=-0,027) ve *"Öz Yeterlik"* genel puan değeri (r=-0,024) arasındaki ilişki negatif yönde olup anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının *"Kendiliğindenlik"* alt boyutu ile *"Öğrenci Katılımı"* değeri (r=-0,006) arasındaki ilişki negatif yönde olup, *"Öğretim Stratejileri"* değeri (r=0,081), *"Sınıf Yönetimi"* değeri (r=0,015) ve *"Öz Yeterlik"* genel puan değeri (r=0,021) arasındaki ilişki pozitif yönde olup aralarında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının *"Oyun Severlik"* boyutu ile *"Öğrenci Katılımı"* değeri (r=0,203), *"Öğretim Stratejileri"* değeri (r=0,180) ve *"Öz Yeterlik"* genel puan değeri (r=0,171) arasındaki ilişki pozitif yönde olup anlamlı bir ilişki tespit edilmiş, *"Sınıf Yönetimi"* değeri (r=0,107) arasındaki ilişki pozitif yönde olup anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

4. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır; Araştırmanın birinci alt problemi, "Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ne düzeydedir?" şeklindedir. Buna ilişkin araştırma sonuçları şu şekildedir:

Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri alt boyutlarından olan eğlence arayışının ve oyun severlik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu ancak baskılanmamışlık ve kendiliğindenlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle okul öncesi öğretmen adaylarının kendilerini oyun sever olarak hissettikleri söylenebilir. Literatürde bu sonuçları destekleyen araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Zembat ve Yılmaz (2020) araştırmalarında, okul öncesi dönem çocuklarının oyun severlik eğilimleri ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun severlik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Canaslan (2018) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin oyun severlik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Synodi vd. (2015) araştırmalarında Litvanya ve Yunanistan'da görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin oyun severlik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pinchover (2017) araştırmasında, okul öncesi öğretmenleri ile okul öncesi dönem çocuklarının oyun severlik eğilimleri arasındaki pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmaların sonuçlarıyla bu araştırmadan elde edilen sonuç paralellik göstermektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak okul öncesi öğretmen adaylarında oyun severlik eğilimlerinin yüksek olmasında öğretmen adaylarının oyunu sevmeleri, oyuna ilgi duymaları, çocuklarla birlikte oyun oynamanın kendilerini mutlu edeceği düşüncesinin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Buna ilişkin araştırma sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri cinsiyete göre karşılaştırıldığında, eğlence arayışı alt boyutunda kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu, baskılanmamışlık ve kendiliğindenlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinde ise kadın ve erkek öğretmen adaylarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Zembat ve Yılmaz (2020), okul öncesi dönem çocuklarının oyun severlik eğilimlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Benzer araştırma sonucuna Macun ve Güvendi (2019) da ulaşmıştır. Araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarının oyun severlik eğilimlerinde cinsiyete göre farklılaşma olmadığını bulgulamıştır. Barnett (2018) ise okul öncesi dönem erkek çocuklarının kız çocuklarına göre oyun severlik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmaların sonucu ile bu araştırmadan elde edilen sonuç farklılık göstermektedir. Bu farklılığın ortaya çıkmasında, araştırmanın yapıldığı gruptaki kadın ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının sayılarındaki eşitsizliğin olması veya araştırmaya katılan tüm okul öncesi öğretmen adaylarının kendilerini oyun sever olarak hissetmeleri sebep olarak düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında, tüm alt boyutlarda (eğlence arayışı, baskılanmamışlık ve kendiliğindenlik) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuç ışığında okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören tüm öğretmen adayları kendilerini oyun sever olarak hissettiği söylemek mümkündür. Oyun severlik eğilimleri anne eğitim düzeylerine göre karşılaştırıldığında, tüm alt boyutlarda (eğlence arayışı, baskılanmamışlık ve kendiliğindenlik) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmen

adaylarının anne eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Macun ve Güvendi (2019) okul öncesi dönem çocuklarının oyun severlik eğilimlerinin anne eğitim düzeyinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma sonucu bu araştırmadan elde edilen sonuç ile paralellik göstermektedir. Oyun severlik eğilimleri baba eğitim düzeylerine göre karşılaştırıldığında, tüm alt boyutlarda (eğlence arayışı, baskılanmamışlık ve kendiliğindenlik) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Macun ve Güvendi (2019) okul öncesi dönem çocuklarının oyun severlik eğilimlerinin baba eğitim düzeyinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma sonucu bu araştırmadan elde edilen sonuç ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algıları ne düzeydedir?" şeklindedir. Buna ilişkin sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının tüm alt boyutları (öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi) ve mesleki öz yeterlik algıları oldukça yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algıları bakımından kendilerini oldukça yeterli hissettikleri söylenebilir. Bahar ve Kağan (2018) beş faktör kişilik özelliklerinden duygusal dengesizlik, deneyime açıklık ve sorumluluk değişkenleri ile öğrenci katılımı alt boyutu arasındaki ilişkiye göre öz yeterlik algılarını pozitif yönde etkilediği; dışa dönüklük, deneyime açıklık ve sorumluluk değişkenleri ile öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutu arasındaki ilişkiyi pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Metin ve Aydoğan (2018) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri ile öz yeterlikleri arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şenol ve Ergün (2015) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterliklerinden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yoldaş vd. (2016) araştırmalarında, öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eker (2014) araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik algılarını yeterli düzeyde, öğrenci katılımı alt boyutunda orta düzeyde yeterli, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutunda ise yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmaların sonucu ile bu araştırmadan elde edilen sonuç farklılık göstermektedir. Bu farklılığın ortaya çıkmasında, araştırmanın yapıldığı bölge, zaman, değişen çevre koşulları, öğrenim görülen fakültenin veya derslerin durumu gibi faktörlerin olması düşünülebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algılarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Buna göre araştırmanın sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlikleri cinsiyete göre karşılaştırıldığında, mesleki öz yeterliğin tüm alt boyutlarında (öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri) ve mesleki öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç da Ata ve Şahin(2020) tarafından yapılan araştırmada çıkmıştır. Araştırmalarında, cinsiyet değişkeninin mesleki öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çelik (2017) öğretmen adaylarının drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı sonucu yapılan bu bulguyu desteklemektedir. Yapılan araştırmaların sonucu ile bu araştırmadan elde edilen sonuç paralellik göstermektedir. Cinsiyete göre farklılaşma olmayışında araştırmaya katılan tüm okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algıları bakımından kendilerini yeterli hissetmeleri sebep olarak düşünülebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlikleri sınıf düzeyine göre karşılaştırıldığında, mesleki öz yeterliğin tüm alt boyutlarında (öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri) ve mesleki öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuç da Çelik (2017) tarafından yapılan araştırmada çıkmıştır. Araştırmasında 2. sınıf öğrencilerinin mesleki öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şenol ve Ergün (2015) araştırmasında, okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı sonucu ile yapılan çalışmayı desteklemektedir. Sınıf düzeyine göre farklılaşmasında, bir üst öğrenime geçtikçe deneyim kazanılması, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen gibi hissetmesi ve kendilerini motive etmeleri sebep olarak düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlikleri anne eğitim düzeyine göre karşılaştırıldığında, mesleki öz yeterliğin öğretim stratejileri alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu, diğer alt boyutlarda (sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı) ve mesleki öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlikleri baba eğitim düzeyine göre

karşılaştırıldığında, sınıf yönetimi ile öğretim stratejileri alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu, öğrenci katılımı alt boyutu ile mesleki öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi "Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindedir. Buna göre araştırma sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimi alt boyutu olan eğlence arayışı ile mesleki öz yeterlik alt boyutu olan öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri ile mesleki öz yeterlik boyutu arasındaki ilişki pozitif yönde olup, aralarında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle eğlence arayışı yükselmesi, okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik düzeylerinin de yükselmesini sağladığını ve çalışmanın bulgusuna göre eğlence arayışının mesleki öz yeterlik üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Oyun severlik alt boyutu olan baskılanmamışlık ile mesleki öz yeterlik alt boyutu olan öğrenci katılımı arasındaki ilişki pozitif yönde olup, öğretim stratejileri ile sınıf yönetimi ve mesleki öz yeterlik boyutu arasındaki ilişki negatif yönde olup anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle baskılanmamışlık düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenci katılımı düzeyleri de yüksek olduğunu fakat birbirlerinden etkilenmediğini söylemek mümkündür. Oyun severlik alt boyutu olan kendiliğindenlik ile mesleki öz yeterlik alt boyutu olan öğrenci katılımı arasındaki ilişki negatif yönde olup, mesleki öz yeterlik alt boyutu olan sınıf yönetimi ile öğretim stratejileri ve mesleki öz yeterlik boyutu arasındaki ilişki pozitif yönde olup aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle kendiliğindenlik düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve mesleki öz yeterlik düzeyleri de yüksek olduğunu fakat birbirlerinden etkilenmediğini söylemek mümkündür. Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlikleri ile mesleki öz yeterlik alt boyutu olan sınıf yönetimi arasındaki ilişki pozitif yönde olup anlamlı bir ilişki olmadığı, mesleki öz yeterlik alt boyutu olan öğrenci katılımı ile öğretim stratejileri ve mesleki öz yeterlik boyutu ile aralarındaki ilişki pozitif yönde olup anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle oyun severlik eğilimleri yüksek olan okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve mesleki öz yeterlik düzeylerinin de yüksek olduğunu ve birbirleri üzerinde etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Peker (2019)'in çalışması, bu araştırma sonucu ile benzer niteliktedir. Peker (2019) araştırmasında, okul öncesi dönem çocuklarının oyun severlik eğilimleri ile motivasyonları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin yükselmesi, mesleki öz yeterlik algılarının da yükselmesini sağlamakta ve pozitif yönde etkilemektedir.

5. Öneriler

Araştırma sonucuna göre okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmekle birlikte bazı özellikler açısından geliştirilmesi gerektiği görülmüştür. Bundan dolayı okul öncesi öğretmen adaylarının;

- Okul öncesi öğretmen adaylarının oyun severlik eğilimlerinin geliştirilmesine ilişkin olarak çeşitli araştırmalar yapılabilir.
- "Baskılanmamışlık" özelliğinin geliştirilmesine ilişkin olarak özerkliği geliştirici ve bireylerin kendi kendini motive etmesine yönelik faaliyetler, sosyal aktiviteler düzenlenebilir ve lisans eğitim programına seçmeli dersler eklenebilir.
- "Kendiliğindenlik" özelliğinin geliştirilmesine yönelik bireylerin daha esnek ve kendiliğinden oluşan durumlara ayak uydurabilmeye yönelik konferanslar, çalıştaylar düzenlenebilir ve lisans eğitim programına seçmeli dersler eklenebilir.
- Cinsiyete göre oyun severlik eğilimlerinin farklılık göstermesine sebep olan nedenler araştırılarak geliştirilmesine yönelik önlemler alınabilir.
- Mesleki öz yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik lisans eğitim programına "Öğrenci Katılımı", "Sınıf Yönetimi" ve "Öğretim Stratejileri" becerisini geliştirici seçmeli dersler ve konular eklenebilir.
- "Eğlence Arayışları" ile "Öğrenci Katılım" ve "Sınıf Yönetimi" becerilerinin birbirlerini pozitif yönde etkilemesinin nedenleri araştırılarak gerekli önlemler alınabilir.

- "Baskılanmamışlık" ile "Öğretim Stratejileri" ve "Sınıf Yönetimi" becerisinin birbirlerini negatif yönde etkilemesinin nedenleri araştırılarak lisans eğitim programında gerekli değişiklikler yapılabilir.
- "Kendiliğindenlik" ile "Öğrenci Katılımı" becerisinin birbirlerini negatif yönde etkilemesinin nedenleri araştırılarak fakültelerde buna yönelik sosyal faaliyetler, konferanslar düzenlenebilir, lisans eğitim programında gerekli değişiklikler yapılabilir.
- Oyun severlik eğilimleri ile mesleki öz yeterlik düzeyleri arasındaki farklılığın nedenleri araştırılarak buna yönelik lisans eğitim programında seçmeli dersler eklenebilir, çalıştaylar, sosyal aktiviteler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Ajzen, I. (2002); "Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior," *Journal ofApplied Social Psychology*, *4*(32), 665-683.

Ata, E. B. ve Şahin, Ç. (2020); "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karakter Eğitimi Yetkinlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi," *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 590-603.

Ateş, G. (2016); "*Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmen Adayları ve Antalya'da Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması,*" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Bahar, H. H. ve Mücahit K. (2018); "Öğretmen Adaylarında Öz Yeterlik Algılarının Yordayıcısı Olarak Beş Faktör Kişilik Özellikleri," *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(20), 676-686.

Balcı, A. (2010); *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Bandura, A. (1986); *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.* Prentice Hall, New Jersey.

Barnett, L. A. (2018); "The Education of Playful Boys: Class Clowns in the Classroom," *Frontiers in Psychology*, *9*, 1-18.

Bateson, P. ve Paul M. (2013); *Play, Playfulness, Creativity and Innovation,* Cambridge University Press, United Kingdom.

Can, A. (2016); *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi,* Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Canaslan, B. (2018); "*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Severlik Özellikleri Ve Oyun Severlik İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005); "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması," *Eğitim ve Bilim, 30*(137), 74-81.

Çelik, M. (2017); "Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterliklerinin İncelenmesi," *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, *4*, 124-134.

Demirtaş H., Cömert, M. ve Öner, N. (2011); "Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları," *Eğitim ve Bilim*, *36*(159), 96-111.

Eker, C. (2014); "Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma," *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 162-178.

Gibson, S. ve Myron H. D. (1984); "Teacher Efficacy: A Construct Validation," *Journal of Educational Psychology*, *76*, 569-582.

Guskey, T. R. ve Perry D. P. (1994); "Teacher Efficacy: A Study of Consturct Dimensions," *American Educational Research Journal*, *31*(3), 627-643.

Kaçar, T. (2016); "*İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları,"* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Macun, B. ve Güvendi, Ö. F. (2019); "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oynama Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi," *Ekev Akademi Dergisi*, 78, 79-98.

Şermin, M. ve Aydoğan, Y. (2018); "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlik ve Öz yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi," *Milli Eğitim*, *48*(224), 33-57.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013); *Okul Öncesi Eğitimi Programı*, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2015); *Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*, https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160307_5-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_okul_Yncesi_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_8.pdf (Erişim Tarihi: 12.11.2019).

Pajares, F., Margaret J. J. ve Ellen L. U. (2007); "Sources Of Writing Self Efficacy Beliefs Of Elementary, Middle, And High School Students," *Research in the Teaching of English*, *42*, 104-120.

Peker, Ş. S. (2019); "*Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyun Oynama Eğilimleri İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*," Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pinchover, S. (2017); "The Relation Between Teacher's and Childiren's Playfulness: A Pilot Study," *Frontiers in Psychology, 8*, 1-8.

Shen, S. X., Garry C. ve Zinn, H. (2014); "Playfulness in Adulthood as a Personality Trait," *Journal of Leisure Research*, *46*(1), 58-83.

Synodi, E., Michalis ., Raimonda S., Asta K. ve Dalia R. (2015); "Teachers' Approach to Playfulness in the Process of Education/Learning in Lithuania and Greece," *De Gruyter Open*, *7*(1), 15-19.

Şenol, F. B. ve Ergün, M. (2015); "Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması," *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *8*, 297-315.

Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (1998); "Teacher Efficacy: Its Meaning And Measure," *Review of Educational Research*, *68*, 202 - 248.

Tschannen-Moran, M. ve Wnolfolk-Hoy, A. (2001); "Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct," *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783-805.

Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2007); "The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers," *Teacher and Teaching Education*, 23, 944-956.

Yoldaş, C., Gamze, Y. ve Küçükoğlu, E., N. (2016); "Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması," *Sosyal Bilimler Dergisi, 48*, 90-102.

Yurt, Ö., Keleş, S. ve Koğar, H. (2016); "Yetişkin Eğlence Eğilimi Özeliği Ölçeği Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi," *International Journal of Human Sciences, 13*(1), 650- 661.

Yüksek Öğretim Kurumu (2018); *Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı*, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi__Lisans_Programi.pdf (Erişim Tarihi: 30.11.2019).

Zembat, R. ve Yılmaz, H. (2020); "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oynama Eğilimlerinin Öğretmenlerinin Eğlence Eğilimleri ve Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi," *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22*(2). 431-446.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı:

Araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

KJES

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi
Karaelmas Journal of Educational Sciences

https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd

Investigation of Freshman Students' Views on Parental Involvement in the University Adjustment Process

Cumhur GÜNGÖR[1]

Received: 28 February 2021, **Accepted:** 06 April 2021

ABSTRACT

This study aimed to determine how students perceive parents' involvement in university preferences, admissions, enrollment processes, academic choices during education, the psychosocial support they provide, and their involvement during the process. The 'Phenomenological' method was used in this study. The research study group consists of 38 freshman students studying at a state university selected by the "purposeful sampling method." The results showed that parents provided advice to a considerable degree during the university searching, selection, submission, and registration process and that the perceived psychosocial support of students from their parents was higher during this process. The students stated that there was an increase in mutual understanding and empathy in their relationships with their parents, the bond between them was strengthened, and they valued their parents' opinions more. It may be suggested that similar studies should be conducted with different sample groups that include preceding or first-year students continuing their education at various universities, and causal inferences should be made regarding the findings obtained.

Keywords: Parental Involvement, Higher Education, Academic Integration, Social Integration.

Ethical Committee Date / Number : Afyon Kocatepe University Ethical Committee, 08.01.2021, No:5

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Unlike compulsory education, when students start higher education, they find themselves in more individual and future-oriented social and academic plans and the world. In these years, which are extremely important in terms of plans and social interaction in human life, parents continue to support their children and have a better future. On the other hand, this support will be different from the compulsory education years, both in higher education and in the students' social and cultural level. Therefore, it is helpful to understand the academic and social support that university students need when entering such a different environment. Although there are many studies on the university adaptation process in the literature, it has been observed that there are a limited number of studies on the role and participation of the family in this process. In this context, this study aimed to determine how students perceive parents' participation in university preference, application, enrollment processes, and academic choices during education, the psychosocial support they provide, and their relationship in this process.

Methods

The use of qualitative research methods is recommended for studies aiming to examine the participation of individuals and groups in an explanatory approach according to the participants' views (Morgan, 1984). For this reason, the "phenomenological" method, one of the qualitative research techniques, was used in this study in order to

[1] Assist. Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Sandıklı Applied Vocational School, Child Development Department cgungor@aku.edu.tr, 0000-0001-9117-3713

discover parental involvement in the adaptation process to the university from the perspective of the students. In phenomenological research, it is recommended to collect information by conducting in-depth interviews about a specific concept or phenomenon with an average of 30-40 participants. For this reason, the research group of this study consists of 38 first-year students studying at a state university, selected by the purposeful sampling method. Data were collected using a semi-structured interview form prepared by the researchers. The data obtained from the research through semi-structured interviews were subjected to content analysis. To ensure the validity (credibility) of the data, the data were presented to the participants at the end of the interview and their confirmation was made about their accuracy. For the consistency (transferability) of the data, the findings were presented by making direct quotations from the participants.

Results

In this study, it is aimed to determine how students perceive parents' university preference, application, enrollment processes, and their participation in academic choices during education, the psychosocial support they offer and their relationship in this process; parents participate in the university search, selection, application and enrollment process by giving advice, students feel the psychosocial support of their parents intensely during the university adjustment process, their relationships with their parents mostly increase in mutual understanding and empathy, mutual strengthening in bonds and more value on parental ideas or it was concluded that there was no change in the relationship.

Discussion and Conclusions

This study aimed to determine how students perceive parents' participation in university preference, application, enrollment processes and academic choices during education, the psychosocial support they offer, and their relationship in this process. The findings reveal that parents participate in the university search, selection, application, and registration processes by providing excellent advice. In this sense, the students stated that their parents gave their ideas, exchanged views with their immediate surroundings, and shared them with their children. Besides, it was understood from the students' statements that the parents generally act together with the student or leave the decision entirely to their children. Regarding participation in academic elections, it has been observed that parents are in intensive communication with their children, mostly getting advice about their academic performance and career plans. Communication intensity is related to parents' frequent conversations with themselves about their child's situation. It was understood from the students' expressions that the parental recommendations regarding their academic performance were mainly motivational and self-regulation oriented. Advice on career plans focused more on consultation and advice on career and educational opportunities.

Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Üniversiteye Uyum Sürecinde Ana Baba Katılımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Cumhur GÜNGÖR[1]

Başvuru Tarihi: 28 Şubat 2021, **Kabul Tarihi:** 06 Nisan 2021

ÖZET

Bu çalışmada, ebeveynlerin üniversite tercih, başvuru, kayıt süreçleri ile eğitim sırasındaki akademik seçimlere katılımlarının, sundukları psiko-sosyal desteğin ve bu süreçteki ilişkilerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığının saptanması amaçlanmıştır. 'Fenomenolojik' yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunda, 'amaçlı örnekleme yöntemi' ile seçilmiş, bir devlet üniversitesinde birinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 38 öğrenci yer almaktadır. Bulgular ebeveynlerin üniversite arama, seçme, başvuru ve kayıt süreçlerinde büyük ölçüde tavsiye verdiklerini, öğrencilerin bu süreçte ebeveynlerinden algıladıkları psiko-sosyal desteğin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler ebeveynleriyle olan ilişkilerinde karşılıklı anlayış ve empatide artış olduğunu, aralarındaki bağın güçlendiğini, ebeveynlerin fikirlerine daha fazla değer verdiklerini belirtmiştir. Benzer araştırmaların çeşitli üniversitelerde öğrenimlerine devam eden hazırlık veya birinci sınıf öğrencilerini kapsayan farklı örneklem gruplarıyla yürütülmesi ve elde edilen bulgulara ilişkin nedensel çıkarımlar yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Ana Baba Katılımı, Yükseköğretim, Akademik Uyum, Sosyal Uyum.

Etik Kurul İzni Tarih / Sayı : Afyon Kocatepe Üniversitesi Etik Komisyonu, 08 Ocak 2021, No: 5

1. Giriş

Üniversiteye başlamak gelişimsel ve hukuki açıdan ergenlikten yetişkinliğe geçişi, diğer bir deyişle ilk yetişkinlik yıllarını kapsamaktadır. Gerek eğitim gerekse sosyal ve kişisel hayat açısından üniversite eğitimine başlayan veya devam eden bireyler ve aileleri için önemli ve eşsiz bir dönemdir. Bu dönemde öğrencilerin bir yandan akademik başarı ölçütlerini diğer yandan yetişkin bir insan olmanın gerekliliklerini yerine getirmeleri gerekir. Gelecekte sağlam bir sosyal kimlik ve iyi bir meslek sahibi olmak için öğrenciler farkında olarak veya olmayarak bu motivasyonla hareket ederler. Üniversiteye giriş sürecinin başarıyla tamamlanıp üniversite hayatının başlamasıyla öğrencilerin ve tüm eğitim hayatları boyunca onlara destek olan ailelerinin önünde artık bambaşka bir süreç vardır. Bu süreç başta aileden ayrılmak, kararlarını tek başına vermeye başlamak ve üniversite hayatına alışmak gibi pek çok yeniliği ve stres faktörünü beraberinde getirir.

Öğrenciler bu yeni döneme genellikle umut ve yeni beklentiler içinde girmektedirler. Özellikle aileden uzak olmanın getirdiği özerklik, yeni arkadaşlar ve sosyal ortam, kişisel ve akademik gelişim fırsatları yakalamak gibi pek çok beklenti bu umutları beslemektedir (Jackson vd., 2000). Diğer taraftan, bu süreçte öğrenciler, lise yıllarındaki yoğun okul ve aile desteğinin ardından bu özerkliği aynı zamanda zorlayıcı ve stresli bulurlar. Bunların yanı sıra aile ve eve duyulan özlem, akademik görevler ve diğer zorluklarla başa çıkma da öğrencilerin bu süreçte karşılaştığı zorlayıcı durumlardır (Wintre & Yaffe, 2000). Aile desteğinden mahrum kalmanın yanı sıra aileden ilk kez ayrılık, öğrencilerde yeni ortamlarında kendilerini yalnız ve güvensiz hissetmelerine sebep olabilmektedir. Bu durum yeni çevreye sosyal ve duygusal uyumlarını da olumsuz etkileyebilmektedir (Sevinç, 2010). Özellikle üniversite hayatına farklı bir şehirde başlayan öğrenciler, kendilerini akademik ve sosyal açıdan farklı bir çevre içinde bulmaktadırlar. Yaşam döngüsündeki bu ani değişiklik, sosyal etkileşim ve ilişkiler açısından geçmiş yaşantılara kıyasla önemli farklılıklar arz etmektedir. Doğal olarak öğrenciler, bu yeni sosyal çevrede aile desteğinden mahrum olarak hayatın sorumluluklarıyla tek başlarına karşı karşıya kalmaktadır (Karahan, vd., 2005). Üniversiteye yeni gelen öğrencinin aile yapısı, kişilik yapısı, anne-baba bağlanma biçimi, bilişsel düzeyi, zekâ düzeyi, kimlik gelişimi, kültür, etnik yapı, dünya görüşü gibi özellikleri ile üniversite yapısı ve karakteristik özelliklerinin (üniversite kültürü, kampüs olanakları, büyüklüğü, sosyal olanaklar) uyuşması olarak tanımlanan

[1] Dr.Öğr.Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, cgungor@aku.edu.tr 0000-0001-9117-3713

üniversite öğrenci eşleşmesi ilk yıl öğrencilerinin uyum düzeylerinin yordanmasında önemli bir faktördür (Wintre vd, 2008).

Üniversite yılları bir bireyin akademik ve sosyal hayatında ayrı bir yere sahiptir. Öğrenciler yükseköğrenime başlarken zorunlu eğitimden farklı olarak kendilerini daha bireysel ve geleceğe dönük sosyal ve akademik planların ve dünyanın içinde bulurlar. İnsan hayatında gelecek planları ve sosyal etkileşim açısından son derece önemli bu yıllarda ebeveynler çocuklarının yanında olmaya ve daha iyi bir geleceğe sahip olmaları için onlara destek olmaya devam ederler. Diğer taraftan bu destek gerek yükseköğrenimin yapısı gerekse öğrencilerin içinde bulundukları sosyal ve kültürel düzlemde zorunlu eğitim yıllarındakinden farklı olacaktır. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin böylesine farklı bir ortama girdiklerinde ihtiyaç duydukları akademik ve sosyal desteğin anlaşılmasında fayda vardır.

Özellikle üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin üniversiteye uyum süreçlerine yönelik çok sayıda çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmalar genellikle öğrencilerin üniversiteye uyum sürecinde karşılaştıkları sorunlar (Karahan vd, 2005; Mercan & Yıldız, 2011; Sevinç, 2010) ve uyum düzeylerine (Bülbül & Güvendİr; 2014; Tuhanioğlu & Gizir; 2019 Saltürk & Güngör, 2020) ilişkindir. Literatürde üniversite uyum sürecine ilişkin çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen bu süreçte ailenin rolüne ve katılımına ilişkin sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu nedenle, öğrencilerin akademik ve sosyal hayatlarında çok önemli bir yere sahip olan üniversiteye başlama ve uyum süreci ile bu süreçlere ebeveynlerinin katılımının incelenmesi faydalı olabilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu bağlamda bu çalışmada ebeveynlerin üniversite tercih, başvuru, kayıt süreçleri ile eğitim sırasındaki akademik seçimlere katılımlarının, sundukları psiko-sosyal desteğin ve bu süreçteki ilişkilerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığının saptanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Üniversite birinci sınıf öğrencileri ebeveynlerinin,
    - *a.* üniversite tercih sürecindeki katılımını,
    - *b.* üniversiteye başvuru ve kayıt sürecindeki katılımını,
    - *c.* üniversite hayatındaki akademik seçimlere katılımını,
    - *d.* üniversiteye uyum sürecindeki psiko-sosyal desteklerini, nasıl değerlendirmektedir?
- Üniversite birinci sınıf öğrencileri, üniversiteye uyum sürecinde ebeveynleriyle olan ilişkinin niteliğini nasıl değerlendirmektedir?

2. Yöntem

2.1. Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından incelenmiş, 08.01.2021/5 tarih/sayılı karar ile uygun görülmüş ve onaylanmıştır.

2.2. Araştırma Modeli

Katılımcı görüşlerine göre kişi ve grupların katılımını açımlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi amaçlayan çalışmalar için nitel araştırma yöntemlerinin kullanımı önerilmektedir (Morgan, 1984). Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin gözünden üniversiteye uyum sürecinde ebeveyn katılımını keşfetmek amacıyla nitel araştırma tekniklerinden 'fenomenolojik' yöntem kullanılmıştır. Fenomenolojik yöntem kişilerin bir kavram ya da olguya ilişkin deneyimlerinin ortak anlamını ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Creswell, 2015). Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin görüşleri çerçevesinde; üniversiteye uyum ve ebeveyn katılımı olguları incelenmiştir.

2.3. Çalışma Grubu

Fenomenolojik araştırmada ortalama 30-40 katılımcı ile belirli bir kavram ya da olguya ilişkin derinlemesine görüşmeler yapılarak bilgi toplanması önerilmektedir (Nastasi, 2015). Bu nedenle bu çalışmanın araştırma grubunu amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen, bir devlet üniversitesinde lisans düzeyinde öğrenim gören 38 adet birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme (Aziz, 2008,

55), araştırmacının, belli bir örnek sayısına gelinceye kadar yakın çevresinden kişileri, araştırmanın amaçlara en uygun yanıtları alabileceği bireylerden belirlemesi veya seçmesidir. Birinci sınıf öğrencileri seçilerek yükseköğretime yeni başlayan, üniversite hayatına uyum konusunda beceri geliştirmesi gereken öğrenciler araştırmaya dahil edilerek ana baba katılımının daha zengin bir biçimde anlaşılması amaçlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların her birine bir katılımcı kodu (K1, K2 gibi) verilerek demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Fakülte	Üniversitede Kalınan Yer
K1	Erkek	20	Mühendislik	Ailenin yanında
K2	Erkek	20	İktisadi ve İdari Bilimler	Öğrenci evinde
K3	Kadın	21	Fen Edebiyat	Ailenin yanında
K4	Kadın	19	Eğitim	Öğrenci yurdunda
K5	Erkek	23	Mühendislik	Öğrenci yurdunda
K6	Erkek	20	Mühendislik	Öğrenci yurdunda
K7	Erkek	20	Fen Edebiyat	Öğrenci yurdunda
K8	Erkek	19	Fen Edebiyat	Öğrenci evinde
K9	Kadın	20	İktisadi ve İdari Bilimler	Öğrenci yurdunda
K10	Kadın	21	Fen Edebiyat	Öğrenci evinde
K11	Erkek	20	İktisadi ve İdari Bilimler	Ailenin yanında
K12	Kadın	21	Eğitim	Öğrenci yurdunda
K13	Kadın	19	İktisadi ve İdari Bilimler	Ailenin yanında
K14	Kadın	20	Fen Edebiyat	Öğrenci yurdunda
K15	Erkek	20	İktisadi ve İdari Bilimler	Öğrenci yurdunda
K16	Erkek	20	Eğitim	Öğrenci evinde
K17	Erkek	21	İktisadi ve İdari Bilimler	Öğrenci yurdunda
K18	Kadın	21	Eğitim	Öğrenci evinde
K19	Erkek	21	Mühendislik	Öğrenci yurdunda
K20	Erkek	20	İktisadi ve İdari Bilimler	Öğrenci yurdunda
K21	Kadın	20	Eğitim	Öğrenci yurdunda
K22	Erkek	20	Mühendislik	Öğrenci evinde
K23	Kadın	20	Fen Edebiyat	Öğrenci yurdunda
K24	Kadın	23	İktisadi ve İdari Bilimler	Öğrenci evinde
K25	Erkek	21	İktisadi ve İdari Bilimler	Öğrenci yurdunda
K26	Erkek	20	İktisadi ve İdari Bilimler	Ailenin yanında
K27	Kadın	21	İktisadi ve İdari Bilimler	Öğrenci evinde
K28	Kadın	20	Mühendislik	Öğrenci yurdunda
K29	Kadın	20	Mühendislik	Öğrenci yurdunda
K30	Erkek	20	Mühendislik	Öğrenci yurdunda
K31	Erkek	21	İktisadi ve İdari Bilimler	Öğrenci yurdunda
K32	Kadın	20	Fen Edebiyat	Ailenin yanında
K33	Kadın	20	İktisadi ve İdari Bilimler	Öğrenci yurdunda
K34	Kadın	21	İktisadi ve İdari Bilimler	Ailenin yanında
K35	Erkek	20	Fen Edebiyat	Ailenin yanında
K36	Kadın	19	Eğitim	Öğrenci yurdunda
K37	Erkek	21	İktisadi ve İdari Bilimler	Öğrenci yurdunda
K38	Erkek	20	Eğitim	Öğrenci yurdunda

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların; %84'ünün 20-21 yaşlarında olduğu, %53'ünün erkek %47'sinin kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların Mühendislik, İktisadi ve İdari Bilimler, Fen Edebiyat ve Eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte ve %58'inin üniversite öğrenimi süresince öğrenci yurtlarında kalmakta olduğu anlaşılmaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, sorular esnek olduğu, önceden belirlenmiş ifade ve düzenin olmadığı durumlarda kullanılır (Merriam, 2009). Görüşme formu hazırlanırken eğitim bilimleri alanında doktora derecesi olan uzmanlardan görüş alınmış ve öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır.

Alınan görüşler doğrultusunda son hali verilen formun anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla hedef gruba benzer küçük bir grup üzerinde (n=3) pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler analizlere dahil edilmemiştir. Görüşmeler öncesinde öğrencilere araştırmanın amaçları ve olası riskleri hakkında bilgi verilmiş ve onamları alınmıştır. Araştırmaya katılmak için gönüllü olan öğrencilere görüşme formları e-mail ortamında paylaşılmış ve yanıtlar yine online olarak alınmıştır.

Araştırmadan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur (Braun & Clarke, 2006). Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği için Yıldırım ve Şimşek (2018)'in önerdiği yöntemler izlenmiştir. Verilerin geçerliğini (inandırıcılık) sağlamak için görüşme bitiminde katılımcılara veriler sunularak doğruluğu hakkında teyitlerine başvurulmuştur. Verilerin tutarlığı (aktarılabilirliği) içinse katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak bulgular sunulmuştur. Bununla birlikte, içerik analizi sürecinde araştırmacı, nitel veri analizinde konusunda bir başka uzmanla birlikte ham veriler, kodlar ve temalar konusunda toplantı yapılmış; veriler araştırmacı ve ilgili uzman tarafından ayrı ayrı içerik analizine tabi tutulduktan sonra görüş birliğine varılıncaya kadar kodlar ve temalar üzerinde çalışılmıştır. Ardından ulaşılan temaların uyuşma oranlarına bakılmıştır (Miles & Huberman, 1994). İki araştırmacının ulaştıkları 12 temadan sadece ikisinde (Tavsiye Verme ve Psiko-sosyal Destek Algısı) uzlaşmadıkları görülmüştür. Buna göre bu çalışmadan elde edilen uyuşma oranı %85 olarak saptanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Ebeveynlerin Üniversite Arama ve Seçme Sürecine Katılımına Dair Bulgular

Öğrencilerin üniversite seçiminde, başvuru/kayıt döneminde, nerede okuyacaklarına ilişkin kararın verilmesinde ebeveynlerinin rolüne ilişkin sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2.
Ebeveynlerin Üniversite Arama ve Seçme Sürecine Katılımına Dair Öğrenci Görüşleri

Alt Tema	f	Katılımcı
Tavsiye Verme	14	K1, K3, K5, K9, K19, K24, K25, K26, K29, K30, K32, K34, K35, K38
Kararı Öğrenciye Bırakma	10	K4, K7, K9, K14, K17, K26, K27, K29, K30, K38
Öğrenci ile Birlikte Karar Verme	10	K4, K7, K9, K14, K17, K26, K27, K29, K30, K38
Kararı Ebeveynin Vermesi	8	K6, K11, K15, K18, K20, K21, K31, K36

Tablo 2'de öğrencilerin, ebeveynlerinin üniversite tercih ve seçme sürecine katılımlarına ilişkin görüşleri *"Ebeveynlerim Hayatımda Destekleyici Rol Üstlenir"* teması altında *"Tavsiye Verme"* (f=14), *"Kararı Öğrenciye Bırakma"* (f=10), *"Öğrenci ile Birlikte Karar Verme"* (f=10), ve *"Kararı Ebeveynin Vermesi"* (f=8) olmak üzere dört alt tema olarak belirlenmiştir.

"Tavsiye Verme" (f=14) teması altında öğrencilerin üniversite arama, değerlendirme ve tercih etme sürecine ebeveynlerinin çoğunlukla tavsiye ve fikir verdikleri, konuyla ilgili görüş ve düşüncelerini paylaştıkları, bu süreçte moral ve duygusal olarak destek oldukları şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu konuda öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur: *"Üniversite seçimimde annem babam ve abim fikirlerini söylediler ama benim için hangi üniversite daha iyi olacaksa onu kendim seçtim."* (K1) *"Benim için en doğru olan okulu seçmemde yardımcı oldular ve yol gösterdiler."* (K3) *"Daha çok beni yönlendirip, üniversiteye teşvik eden ablam oldu. Tercihler konusunda da ablam yardımcı oldu. Dershaneden de yardım aldık. "* (K5) *"Ailemle birlikle kapsamlı bir araştırmanın ardından ortak bir karar verdik. Bu kararda öncelikli olarak benim kararlarımı dinlediler ve uygun bulduklarını belirttiler."* (K9) *"Babam kendi akademisyen arkadaşlarıyla beni görüştürdü onlarla fikir alışverişi oldu"* (K25) *"Destekçi oldular. Aldığım kararların arkasında durdular. Benim kararlarım ve isteklerim doğrultusunda yönlendirildim."* (K26)

"Kararı Öğrenciye Bırakma" (f=10) teması altında öğrencilerin üniversite arama, değerlendirme ve tercih etme sürecine ebeveynlerinin söz konusu hususlarda kararı öğrenciye bıraktıkları, ilgilenmedikleri veya herhangi bir katılım göstermedikleri şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu temayla ilgili örnek

öğrenci görüşleri şu şekildedir: *"Üniversite seçimimde en büyük rolleri tercihlerime karışmamak oldu diyebilirim. Üniversiteyi nerede okuyacağımla ilgili ebeveynlerimin bir etkisi olmadı. İstanbul'da okumam onları biraz korkutuyordu ama benim de kişisel tercihlerim arasında İstanbul yoktu. Bu yüzden herhangi bir etkilerinin olduğunu söyleyemem."* (K4) *"Annem ve babamın herhangi bir katkısı olmadı. Seçimlerimi hocalarıma danışarak ve kendi isteğim doğrultusunda yaptım."* (K7) *"Bu konuda beni hiçbir kalıba soktuklarını düşünmüyorum. Gayet özgür bir şekilde tercihlerimi gerçekleştirdim."* (K9) *"Ailem kendi fikirlerini söylediler ama kendim karar verdim. Hepsini değerlendirdim, fikirlerini aldım, ben en son kendim karar verdim."* (K14) *"Tercihlerde her şeyin benim istediğim gibi olmasından yanaydılar ve bu konuda fikirlerini söylemekten başka benim hayatıma karışacak herhangi bir baskı altına almadılar beni."* (K17) *"Hayır, düşünmüyorum. İstediğim bölüm ve istediğim şehir konusunda beni serbest bıraktılar."* (K27) *"Üniversite tercihine kendim karar verdim, aslında şu ya bu üniversite olsun demiyordum, aileme yakın olmayı düşündüm, ailem de benimle aynı fikirdeydi ve ona göre tercih yaptım."* (K29) *"Tamamen bana bıraktılar. Ben ne dersem o oldu."* (K38)

"Öğrenci ile Birlikte Karar Verme" (f=10) teması altında öğrencilerin üniversite arama, değerlendirme ve tercih etme sürecine ebeveynlerinin öğrenciyle beraber değerlendirme yaparak katılım sağladıkları şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu temayla ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur: *"Tercih listemi annemle beraber yaptık. Hangi bölüme gideceğim hangi mesleği seçeceğim tamamen benim isteğime ve hayallerime bağlı olduğunu ve buna saygı duyduklarını söyleyip her konuda destek oldular. Ailemle aynı şehirde kalıp üniversite okumanın beni bir birey olarak zorlamayacağını ve benim de artık tek başıma ayaklarımın üzerinde durabileceğimi anlamaları açısından evet bir etkisi oldu."* (K2) *"Üniversite seçimimde ebeveynlerim tercih yapmamda yardımcı oldular, Üniversite tercihinde sıralamayı ailemle birlikte yaptık illeri beraber seçtik."* (K8) *"Tercihlerimi birlikte yaptık. Daha iyi bir yerde olmam için beni yönlendirdiler ve fikirlerini benimle paylaştılar."* (K10) *"Tercihlerimi birlikte yaptık, zorlama olmadı. Evet, Bursa ve çevresinde okumamı istediler. Uzakta yapamayacağımı düşündüler, haklıydılar." (K12) "Tercihlerimi birlikte uzun uzun konuşarak yaptık. Benim istemediğim bölümleri ve ailemin gitmemi istemediği şehirleri tercih listeme yazmadım. Ortak bir karar verdik." (K22) "Araştırma sürecini olumlu ve olumsuz yönleriyle birlikte istişare ettik. Benim bulmuş olduğum üniversiteye ailemin de desteğiyle beraber karar vermiş olduk." (K37)*

"Kararı Ebeveynin Vermesi" (f=8) teması altında öğrencinin üniversite tercihlerine ebeveynlerinin karar verdikleri şeklinde görüş bildirdikleri anlaşılmıştır. Bu temaya ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur: *"Ebeveynlerim çok uzak bir yerde okumamı istemediler ve ben ilk başta onlara karşı bir fikir benimsesem de haklı olduklarını gördüm."* (K6) *"Tercihlerimde babam daha çok Ankara olmasını istedi, şehir dışı tercihlerimde de eleyici davrandı. Tabi ki oldu hep Ankara olsun istediler. Ben de ilk tercihimi Ankara yazdım burasının olmasını istedim. 1 sene şehir dışında okuyup yatay geçişle Ankara ya gelmemde onlarında etkisi oldu."* (K11) *"Evet düşünüyorum. İstanbul gibi büyük şehirde okumamı annem hiç istemedi onun yerine Konya da daha rahat ve güvende olabileceğimi düşündü."* (K15) *"Onlar sağlık bölümünde, sağlık alanında oku dediler, istediler."* (K18) *"Üniversite seçimini ailemin isteklerine göre yaptım. Hatta kayıt için üniversiteye benimle birlikte geldiler."* (K20) *"Ailem şehir dışında okumamı istemedikleri için onların istediği gibi oldu."* (K21) *"Evet oldu uzak mesafe istemiyorlardı. Çevremizin olduğu yerlerde okumamı istediler."* (K31) *"Benim iyi yerlerde olmamı istediklerinden kararlarıma karışma gereği duydular. Anne ve babam bu konuda karar aldı."* (K36)

3.2. Ebeveynlerin Üniversite Başvuru ve Kayıt Sürecine Katılımına Dair Bulgular

Öğrencilerin burs başvurusunda bulunma, ders kayıt dönemi, ders seçimi, akademik performans, kariyer planlaması gibi süreçlere ilişkin ana baba katılımlarına yönelik sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.
Ebeveynlerin Üniversiteye Başvuru ve Kayıt Sürecine Katılımına Dair Öğrenci Görüşleri

Alt Tema	f	Katılımcı
Tavsiye Verme	20	K1, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K15, K19, K20, K21, K23, K25, K26, K28, K30, K31, K34, K36, K38
Başvuru ve Kayıtları Öğrenci ile Birlikte Yapma	18	K1, K2, K3, K4, K8, K9, K10, K11, K15, K17, K18, K19, K20, K22, K26, K28, K33, K36
Başvuru ve Kayıtları Öğrencinin Kendi Başına Yapması	14	K2, K3, K5, K6, K7, K16, K27, K29, K31, K32, K34, K35, K37, K38
Başvuru ve Kayıtları Ebeveynin Yapması	4	K11, K18, K20, K31

Tablo 3'te öğrencilerin, ebeveynlerinin üniversite başvuru ve kayıt sürecine katılımlarına ilişkin görüşleri *"Tavsiye Verme"* (f=20), *"Başvuru ve Kayıtları Öğrenci ile Birlikte Yapma"* (f=18), *"Başvuru ve Kayıtları Öğrencinin Kendi Başına Yapması"* (f=14), ve *"Başvuru ve Kayıtları Ebeveynin Yapması"* (f=4) olmak üzere dört tema altında toplanmıştır.

"Tavsiye Verme" (f=20) teması altında öğrencinin üniversite başvuru ve kayıt sürecine Ebeveynlerinin öneri ve destek vererek katkıda bulundukları şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu tema ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur: *"Burs başvurusunda bulundum. Ailemle yaşıyorum o yüzden geçimimi sağlamak benim için zor değil bu burs parasını eğitimim için almak istedim ve ailemde beni destekledi."* (K1) *"Burs başvurusu yapmamı istediler çünkü maddi açıdan fazla bir destekte bulunamayacaklarını düşünüyorlardı."* (K7) *"Destekleyici oldular formu birlikte doldurduk"* (K8) *"Seçenekler konusunda danışmanlık yaptılar."* (K12) *"Babam akademisyen olduğu için tavsiyelerde bulundu yardımcı oldu."* (K21) *"Benimle heyecanımı paylaşıp bana destek oldular. Başvuru tarihini benimle birlikte takip edip, burs çıkmasa da bana her türlü destek olacaklarını söylediler."* (K23) *"Bana destek oldular. Neyi nasıl yapmam gerektiğini söylediler. Babamın üniversitede memur olması sebebiyle ders sistemini bana anlattı ve yardımcı oldu. "* (K28) *"Daha çok benim bölümüme uygun ve kendimi geliştireceğim dersi seçmemi sağladılar ve tavsiye verdiler."* (K38)

"Başvuru ve Kayıtları Öğrenci ile Birlikte Yapma" (f=18) teması altında öğrencinin üniversite tercihlerine Ebeveynlerinin karar verdikleri şeklinde görüş bildirdikleri anlaşılmıştır. Bu temaya ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur: *"Annem babam ve abim üniversiteye ilk kayıt olacağım günü kaçırmak istemediler ve beraber kayıt olmak için üniversiteme gittik. Dediğim gibi her zaman yanımda oldular ve olmaya devam ediyorlar." (K1) "Üniversite başvurumu ve kayıt sürecini ailemle beraber yaptım. Başka bir şehirde okuyacağım için kayıt için yanıma gelip neredeyse tüm işlemleri ailemle yaptım." (K2) "Üniversiteye e kayıt yaptırmak yerine ebeveynlerimle beraber kayıt yaptırmaya gittik. Benimle birlikte hem üniversitemi görmeye hem de üniversite okuyacağım şehri görmeye geldiler." (K4) "Kayıt ve başvuru dönemini internet üzerinden annem ve babam ile birlikte gerçekleştirdik, okul başlamadan önce de beraber okulumu görmeye gittik." (K9) "Üniversite kaydımda beni yalnız bırakmamak için babam da benimle birlikte gelmişti." (K10) "Kayıt dönemi başlamadan önce birlikte üniversiteyi görmeye gittik ve kayıt dönemi başlayınca kayıt olmaya benimle tekrar geldiler." (K17) "Kazandığım üniversiteyi, şehri görmek ve beni yalnız göndermemek için benimle birlikte geldiler. Kaydımı beraber yaptırdık ve üniversiteyi gördük." (K18) "Üniversiteye kayıt olmadan önce sağlık raporu almam gerekiyordu. Birlikte hastaneye sonrasında üniversiteye gittik. Tüm aşamalarda yanımdaydılar." (K22) "Başvuru sürecini ve sonucunu benimle takip ettiler. Burs bulma konusunda yardımcı oldular."* (K28)

"Başvuru ve Kayıtları Öğrencinin Kendi Başına Yapması" (f=14) teması altında öğrencinin üniversite tercihlerini kendilerinin yaptıkları, Ebeveynlerinin bu karar sürecine müdahil olmadıkları şeklinde görüş bildirdikleri anlaşılmıştır. Bu tema ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur: *"Burs başvurumu kendim yaptım. Daha sonra onlara söyledim. "* (K3) *"Elektronik ortamdan yaptığım için pek bir etkileri olmadı."* (K5) *"Başvuru ve kayıt internet üzerinden olduğu için bu konuda pek bir rol oynamadılar."* (K6) *"Kaydımı kendim yaptım ebeveynlerimin herhangi bir yorumu ya da katkısı olmadı."* (K7) *"Herhangi bir katkı durumu olmadı başvuru yapabileceğimi onayladılar sadece."* (K27)

"Başvuru ve Kayıtları Ebeveynin Yapması" (f=4) teması altında öğrencinin üniversite tercihlerini ve ilgili başvuruları ebeveynlerinin yaptığı şeklinde görüş bildirdikleri anlaşılmıştır. Bu tema ilişkin öğrenci görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmuştur: *"Burs başvurusunu adıma yaptılar. Ayrıca tercihlerim konusunda kararlarına uydum."* (K11) *"Başvurma taraftarıydılar. Maddi durumları yurt ücretini karşılayamadığı için, maddi açıdan ailem için iyi oldu. Tercih ve kararları ailem verdi."* (K31).

3.3. Ebeveynlerin Akademik Seçimlere Katılımına Dair Bulgular

Öğrencilerin akademik performans, kariyer planı gibi süreçlere ilişkin ana baba katılımlarına yönelik sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.
Ebeveynlerin Akademik Seçimlere Katılımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt Tema	f	Katılımcı
İletişim Yoğunluğu	Sık Sık konuşuyoruz.	15	K1, K2, K6, K8, K9, K11, K12, K15, K17, K21, K24, K30, K32, K36, K37
	Ara sıra konuşuyoruz.	12	K3, K4, K5, K7, K13, K14, K18, K19, K22, K23, K25, K29
	Nadiren konuşuyoruz.	9	K10, K16, K20, K26, K27, K28, K31, K34, K35
	Hiç konuşmuyoruz.	1	K34
Tavsiye alma durumu (Akademik Performans)	Alıyorum	25	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K23, K25, K26, K28, K29, K31, K33, K35, K37
	Almıyorum	13	K4, K11, K12, K17, K21, K22, K24, K27, K30, K32, K34, K36, K38
Tavsiye alma durumu (Kariyer Planı)	Alıyorum	20	K1, K2, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K14, K15, K16, K18, K19, K26, K31, K32, K33, K34, K38
	Almıyorum	18	K3, K4, K11, K13, K17, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K27, K28, K29, K30, K35, K36, K37

Tablo 4'te öğrencilerin, Ebeveynlerinin akademik seçimlerine katılımlarına ilişkin görüşleri "İletişim Yoğunluğu", "Tavsiye alma durumu (Akademik Performans)" ve "Tavsiye alma durumu (Kariyer Planı)" temaları altında incelenmiştir. Söz konusu görüşler; "İletişim Yoğunluğu" teması kapsamında *"Sık Sık konuşuyoruz." (f=15)*, *"Ara sıra konuşuyoruz." (f=12), "Nadiren konuşuyoruz" (f=9)* ve *"Hiç konuşmuyoruz" (f=1)* olmak üzere dört; "Tavsiye Alma Durumu (Akademik Performans)" teması kapsamında *"Alıyorum" (f=25) ve "Almıyorum" (f=13)* olmak üzere iki ve "Tavsiye alma durumu (Kariyer Planı)" teması kapsamında ise *"Alıyorum" (f=20) ve "Almıyorum" (f=18)* iki alt tema altında toplanmıştır.

"İletişim Yoğunluğu" teması altında yer alan temalara ilişkin öğrenci görüşleri ilgili alt tema bazında aşağıdaki gibidir:

"Sık Sık konuşuyoruz." (f=15) alt teması ile ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: "*Neredeyse her gün konuşuyoruz. Tavsiyeler alıyorum, görüşlerine saygı duyuyorum." (K11) "Sürekli konuşuyoruz annem fazla detaycıdır" (K15) "Akademik performansımla babam hep ilgili. Vize-final notlarımı hep öğrenmek istiyor. Bunun dışında uygulama derslerinde neler yaptığımızı sürekli anlatıyorum." (K21)*

"Ara sıra konuşuyoruz." (f=12) alt teması ile ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: "*Akademik performansım hakkında sınav zamanları kaç aldın ya da sınavların nasıl gidiyor şeklinde konuşuyoruz." (K4) "Zaman zaman konusu açılınca notlarımı ve ders durumum hakkında ailemi bilgilendiriyorum." (K5) "Sınav zamanı ya da sınavlarım bittikten sonra notlarım hakkında aileme bilgi veriyorum." (K7) "Sınav zamanları yaklaşınca ara sıra konuşuyoruz." (K13) "Ara sıra sınav dönemlerinde konuşmamız oluyordu." (K14) "Ara sıra yüzeysel bir biçimde konuşuyoruz." (K19) "Ara sıra. Her konuştuğumuzda nasıl gidiyor diye sorarlar." (K25)*

"Nadiren konuşuyoruz" (f=9) alt teması ile ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: "*Nadiren. Sadece sınav notlarımı paylaşıyorum." (K10) "Akademik performansım hakkında çok az konuşuruz." (K26) "Sınavdan sınava sonuçları söylüyorum." (K31) "Konuşmuyoruz fazla arada bir sorarlar." (K34) "1.sınıf olduğum için pek konuşmuyoruz." (K35)*

"Hiç konuşmuyoruz" (f=1) alt teması ile ilgili örnek öğrenci görüşü şu şekildedir: *"Hiç konuşmuyoruz çünkü zaten bana güveniyorlar notlarımı bile sormuyorlar." (K34)*

Tavsiye alma durumu (Akademik Performans)" teması altında yer alan temalara ilişkin öğrenci görüşleri ilgili alt tema bazında aşağıdaki gibidir:

"Alıyorum" (f=25) alt teması ile ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: *"akademik performansım hakkında tabi ki aile görüşlerini dikkate alıyorum çünkü kendimi nasıl geliştirmem konusunda bana çok yardımcı oluyorlar. " (K1) "Evet, daha iyi yerlere gelmem için derslerime önem vermemi öneriyorlar." (K3) "Evet, ablam üniversite de nasıl çalışıp notlarını yüksek tuttuğunu anlatarak beni motive etmeye çalışır." (K5) "Ebeveynlerimden tavsiye alırım fakat bana çok tavsiye vermezler daha çok benim başarmamı isterler." (K6) "Bana sürekli olarak kendimi geliştirmem gerektiğini ve okuluma daha çok odaklanmam gerektiği hakkında tavsiyeler veriyorlar." (K10) "Evet alıyorum. Örneğin derslerine düzenli ve disiplinli çalış, uyku düzenine dikkat et şeklinde." (K13) "Evet. Babam daha çok notlarını yüksek tut diyor." (K14) "geleceğe yönelik almam gereken eğitimleri danışıyorum." (K25) "Evet alıyorum. Ders çalışmam ve tekrar yapmam gerektiği, daha çok*

çalışmam gerektiğini söylüyorlar." (K26) "Evet alıyorum. Notlarımı yüksek tutmam hakkında beni uyarıyorlar ve tavsiye veriyorlar." (K35)

"Almıyorum" (f=13) alt teması ile ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: *"Daha çok örnek aldığım kişiler hocalarım oluyor" (K12) "Hayır çünkü kendi çalışma stilimi kendim belirledim hep o düzende gider" (K24) "Ailem pek tavsiyede bulunmuyor." (K27) "1.sınıf olduğum için pek konuşmuyoruz." (K36)*

Tavsiye alma durumu (Kariyer Planı)" teması altında yer alan temalara ilişkin öğrenci görüşleri ilgili alt tema bazında aşağıdaki gibidir:

"Alıyorum" (f=20) alt teması ile ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: *"Geleceğimle ilgili kararlarda daha çok benim fikrime saygı gösterip en doğru kararı almam için beni yönlendiriyorlar." (K2) "Kariyer planlaması yaparken her şeyde olduğu gibi yine ebeveynlerime danışırım ama sadece onların görüşüne göre karar almam." (K6) "Ebeveynlerimin görüşleri tabii ki önemli onları asla yok saymam ama yine de ben kendi mutlu olacağım mesleği yapmak istediğim için bu yolda da kendi hedeflerime göre bir yol belirlerim." (K7) "Öncelikli olarak benim kararlarım olmak üzere tabii ki onların da kararlarını göz önünde bulundururum." (K9) "Tabi ki alıyorum, onların görüşleri de benim için önemli ve ailem benim her zaman iyi olmamı ister." (K10) "Onları da dinliyorum saygı duyuyorum ama zaten benim kararıma saygı duydukları için ortak karar alıyoruz." (K12) "Kendimi geliştirmem konusunda karşıma çıkan fırsatları değerlendirirken onların görüşlerini de alırım." (K15) "Sık sık aileme danışırım çünkü bu hayatta beni en iyi tanıyanlar onlar. Fikirlerine saygı duyuyorum." (K16) "Evet alıyorum. Çünkü onların fikirleri de başka bir bakış açısı kazanmamı destekliyor." (K18)*

*"Almıyorum" (*f=18) alt teması ile ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: *"Hayır, onlar da benim karar vermemi istiyorlar. Hedeflerimi ve yapmak istediklerimi onlarla sık sık paylaşıyorum ve beni destekliyorlar" (K3) "Annem ve babamın görüşlerini ve fikirlerini alıyorum. Ama en son kararı ben kendim veriyorum." (K13) "Hayır. Bu konuda onlar da sadece iyice araştırma yapmamı tavsiye ediyorlar ve beni destekliyorlar." (K20) "Hayır. Onların fikrini alıyorum ve bana hangisi uygun geliyorsa onu hedefliyorum." (K23) "Hayır. Önümdeki seçenekler konusunda sadece bana fikir veriyorlar ve kararıma saygı duyuyorlar." (K28) "Kendi düşüncemi söylüyorum ve senin için en iyisi nasıl olacaksa öyle yap diyerek destekliyorlar." (K29)*

3.4. Öğrencilerin Ebeveynlerinin Psiko-sosyal Desteklerine İlişkin Algılarına Dair Bulgular

Öğrencilerin ebeveynleriyle üniversiteye uyum sürecinde görüştüklerine yönelik sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5.
Ebeveynlerinin Psiko-sosyal Desteklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt Tema	f	Katılımcı
Psiko-sosyal Destek Algısı	Yoğun Destek	23	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K17, K18, K26, K27, K31, K32, K33, K36, K37
	Normal Destek	14	K10, K15, K16, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K28, K30, K35, K38
	Düşük Destek	1	K34

Tablo 5'te öğrencilerin, ebeveynlerinin psiko-sosyal desteklerine ilişkin görüşleri "Psiko-sosyal Destek Algısı" teması altında; *"Yoğun Destek" (f=23)*, *"Normal Destek" (f=14) ve "Düşük Destek" (f=1)* olmak üzere üç alt tema altında toplanmıştır.

"Yoğun Destek" (f=23) alt teması ile ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: *"Ailemle neredeyse her gün telefonla görüştüm. Beni sık sık aradılar ve bende onları aradım. Resmi tatiller ve dönem ortalarında sık sık ailemi ziyaret ettim." (K2) "Okuduğum şehir memleketime yakın olduğu için her hafta sonu ailemi ziyaret ediyordum. Sık sık da telefonda görüştük." (K3) "Her gün yaklaşık 1-1.5 saat telefonla görüşme yaptık. İki üç günde bir de görüntülü görüşme yaptık. Ev ziyaretlerini yaklaşık üç ayda bir yaptım." (K4) "Sık sık telefon ve sosyal medya üzerinden görüşmeler yapıyoruz. Uzakta okuduğum için eve fazla gidip gelemiyorum." (K5) "Başta görüntülü arama ile çok sık, sonrasında evde bulunduğum için her gün yüz yüze görüştüm." (K6) "Her gün ya da iki günde bir ailemle görüntülü ya da sesli arama şeklinde görüştük." (K7) "sürekli görüştüm telefonla eve de sürekli gittim" (K8) "Günde mutlaka bir kez telefonla görüşme sağlıyorduk onun dışında müsait olduğumuz zamanlarda görüntülü arama yapıyorduk." (K9) "Telefonla her gün görüştüm. Ev ziyaretleri, mesaj, sosyal medya, görüntülü arama, yüz yüze arama hepsi oldu. Her gün internetten görüşüyoruz. İki ayda bir, ayda bir oldu ev ziyareti" (K14)*

"Normal Destek" (f=14) alt teması ile ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: *" İki ayda bir onların yanına gittim. Genel olarak telefonda, görüntülü arama ve sosyal medya üzerinden iletişim halindeydik." (K10) "Günde bir kez telefonla görüşüyorduk, görüntülü konuşmayı da nadir yapardık." (K15) "Çok fazla görüşemedim, uzak mesafede olduğum için fakat sık sık telefonla görüşmeler yaptık" (K16) " 2-3 güne bir görüntülü görüşüyorduk telefonla da ara ara görüşüyorduk. 2 aya bir de boşluğum olursa ziyarete gidiyordum." (K20) "Günde en az bir kere bile olsa görüşme sağladık, müsait olduğum zamanlarda da görüntülü arama gerçekleştirdik." (K21) "Haftada bir telefonla görüştük. Çoğunlukla mesajlaşıyorduk.2-3 aya bir eve geliyordum." (K28) "Dönemde bir defa ev ziyareti, iki hafta ya da haftada bir telefonla konuştum." (K30) "Ablamla kalıyorum ve her gün yüz yüze görüşüyorum, Annem ve Babamla haftada bir veya iki haftada bir yüz yüze görüşüyorum. Ara ara da telefonla konuşuyoruz. " (K35)*

"Düşük Destek" (f=1) alt teması ile ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: *"Fazla görüşemedim telefonla da çok fazla konuşamadım vaktim olmuyor zaten uzakta okuyorum gitme imkanım da yok derslerim ağır olduğu için çok fazla konuşamıyoruz "* (K34)

3.5. Öğrencilerin Ebeveynleriyle Olan İlişkinin Niteliğine İlişkin Algılarına Dair Bulgular

Öğrencilerin üniversitede geçirdikleri süre arttıkça ebeveynleriyle olan ilişkilerinin niteliğinin nasıl değişeceği sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5.
Ebeveynleriyle Olan İlişkinin Niteliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Alt Tema	f	Katılımcı
Olumlu Algı	Karşılıklı anlayış ve empatide artış	14	K2, K3, K4, K6, K10, K13, K17, K19, K24, K26, K27, K31, K37, K38
	Duygularda ve bağlarda karşılıklı güçlenme	2	K18, K33
	Ebeveyn fikirlerine daha fazla değer verme	1	K1
Nötr Algı	İlişkide Değişiklik Beklememe	14	K5, K7, K8, K9, K11, K12, K14, K15, K16, K29, K32, K34, K35, K36
Olumsuz Algı	Duygularda ve bağlarda karşılıklı zayıflama	6	K20, K22, K23, K25, K28, K30

Tablo 5'te öğrencilerin, ebeveynleriyle olan ilişkinin niteliğine ilişkin görüşleri "Olumlu Algı", "Nötr Algı" ve "Olumsuz Algı" teması altında düzenlenmişti. Söz konusu görüşler, "Olumlu Algı" teması kapsamında; "*Karşılıklı anlayış ve empatide artış" (f=14), "Duygularda ve bağlarda karşılıklı güçlenme" (f=2) ve Ebeveyn fikirlerine daha fazla değer verme" (f=1)* olmak üzere üç alt tema; "Nötr Algı" teması kapsamında; "*İlişkide Değişiklik Beklememe" (f=14)* alt teması ve "Olumsuz Algı" teması kapsamında; "*Duygularda ve bağlarda karşılıklı zayıflama" (f=6)* altında toplanmıştır.

"Olumlu Algı" teması altında yer alan temalara ilişkin öğrenci görüşleri ilgili alt tema bazında aşağıdaki gibidir:

"Karşılıklı anlayış ve empatide artış" (f=14) alt teması ile ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: *"Birbirimizi her yönden artık daha fazla anlayabiliyoruz. Artık çocukları olarak değil bir birey olarak hayatıma devam edebilmem onları da beni de mutlu ediyor ve ailemle ilişkim daha da samimi hale geliyor." (K2) "Olumlu yönde değişeceğini düşünüyorum. Ailem bu süreçte bana çok yardımcı ve destekçi oldu. Okuyup kendimi geliştirmemi en çok onlar istiyor. Ben kendimi geliştirdikçe onlar daha çok mutlu oluyorlar, onlar mutlu oldukça ben de mutlu oluyorum." (K3) "Ailemle olan ilişkim değişmedi diyebilirim. Hatta uzakta kalmak onlarla olan ilişkimi güçlendirdi. İlerleyen zamanlarda da ailemle ilişkimi olumsuz etkileyeceğini düşünmüyorum." (K4) "Aile ilişkilerimin güçlendiğini hissediyorum, bana olan güvenlerinin daha çok arttığını ve aramızdaki özlem sayesinde sevgimizin ve bağımızın daha güçlü olduğunu fark ettiğimizi düşünüyorum." (K6) "Ailemin benim büyüdüğümün biraz daha farkında olacağını bu sayede ilişkimizin daha da kuvvetleneceğini düşünüyorum." (K13) "İlk başlarda zor gelse de zaman geçtikçe alışacağımı ve kendi ayaklarım üzerinde daha sağlam durabileceğimi düşünüyorum. İlişkimiz de daha fazla kuvvetlenecek." (K17) "Mesafeler uzakta olsa her zaman yanımda olduklarını biliyorum ve bu asla değişmeyecek" (K24) "Birbirimize karşı daha anlayışlı olacağımızı ve sevgi bağlarımızın kuvvetleneceğini düşünüyorum." (K26) "Bilgi donanımım arttıkça empati kurma yeteneğim arttı bu nedenle de onları daha kolay anlıyorum. Bu durum da aramızda çok fazla sorun olmamasını sağladı." (K27)*

"Duygularda ve bağlarda karşılıklı güçlenme" (f=2) alt teması ile ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: *"Yan yana olmadığımız her vakitte aslında geçirdiğimiz birlikte zamanların ne kadar değerli*

olduğunu öğretiyor. Bu yüzden duyulan özlem ile aslında aynı oranda bağımız daha değerli olarak büyüyor." (K18) "Onlara olan sevgimin ve özlemin şehir dışında okumaya başladığım zaman daha çok hissettim ve onların isteklerine bağlı yaşamayacağıma daha çok karar verdim." (K33)

"Ebeveyn fikirlerine daha fazla değer verme" (f=1) alt teması ile ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: *"Kendimi geliştirdikçe ve empati kurmaya başladıkça ailemin benim için en iyisini istediklerini anladım ve fikirleri benim için daha değerli oldu." (K1)*

"Nötr Algı" teması altında yer alan temalara ilişkin öğrenci görüşleri ilgili alt tema bazında aşağıdaki gibidir:

"İlişkide Değişiklik Beklememe" (f=14) alt teması ile ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: *"Üniversitede geçirdiğiniz süre arttıkça ailemle olan ilişkimde bir değişiklik olacağını düşünmüyorum. Çünkü ailemle olan ilişkim de pek bir değişiklik söz konusu değil. Fakat annemden uzak kalmak fikrini çok ürkütücü." (K5) "Bir değişiklik olacağını düşünmüyorum sadece birbirimize olan sevgimizi daha belli eder olduk ve özlem çok fazla arttı." (K7) "Hiçbir şekilde değişeceğini düşünmüyorum ben zaten ailemle her gün konuşuyorum eve sürekli gidiyorum sürenin ilişkiyi değiştireceğini düşünmüyorum o yüzden " (K8) "İlk gittiğim zamanlar onları çok özlüyordum ve bu durum beni etkiliyordu ama yeni hayatıma, yeni arkadaşlarıma ve yeni ortamıma uyum sağladıkça bu özlem bir tık azalıyor yani kısaca sevgi ve saygı konusunda bir şey değişeceğini düşünmüyorum." (K9) "Daha çok arkadaşlarımla vakit geçirmek istiyorum. Tatile vs. ailemden çok arkadaşlarımla gitmek istiyorum, bu durumun böyle devam edeceğini düşünüyorum, ailemle ilişkilerim aynı devam eder sanıyorum." (K11) "Daha çok sosyallik kazanacağımı düşünüyorum. Aile ilişkilerim pek değişmez galiba" (K12) "Pek değişeceğini sanmıyorum." (K14) "İnsanın uzak memleketlerde farklı ortamı olmaya başlayınca ve kendi ayakları üstünde durduğunu fark edince ailesine olan özlemi bir nebze olsun azalıyor ama diğer konularda bir değişimin olacağını düşünmüyorum." (K15) "Tabi ki lisedeki kadar üzerimizde etkileri fazla olmuyor. Bir birey olmaya ve kendi kararlarını vermeye başlıyorsun." (K16) "İlişkimizin pek değişeceğini düşünmüyorum. Yakın ve samimi bir ilişkimiz var." (K29) "İlişkinin etkileneceğini düşünmüyorum zaten evde kalıyorum eğer yurtta kalsaydım bunu düşünürdüm " (K32)*

"Olumsuz Algı" teması altında yer alan temalara ilişkin öğrenci görüşleri ilgili alt tema bazında aşağıdaki gibidir:

"Duygularda ve bağlarda karşılıklı zayıflama" (f=6) alt teması ile ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: *"Çok fazla değişeceğini düşünmüyorum. Sadece uzakta olmam sebebiyle bağlarımız biraz zayıflayabilir" (K20) "Farklı şehirde okuduğum için ailemle olan ilişkimin olumsuz etkileneceğini, duygusal bağlarımızın zayıflayacağını düşünüyorum. " (K22) "Zaman geçtikçe daha bağımsız olduğumu düşünüyorum ve tek başıma mücadele etmem gerektiğini hissediyorum. Bu yüzden aile ilişkilerim eskisi kadar sıkı ve canlı olmayabilir." (K23) "Bağlarımızın biraz zayıflayacağını düşünüyorum." (K25) "Birbirimizden uzak olduğumuz için biraz bağımızın kopacağını düşünüyorum." (K28) "Üniversitede geçirdiğim zaman boyunca ailemle daha az görüşmeye başladım. Ailemle ilişkimiz, iletişim azaldı." (K30)*

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ebeveynlerin üniversite tercih, başvuru, kayıt süreçleri ile eğitim sırasındaki akademik seçimlere katılımlarının, sundukları psiko-sosyal desteğin ve bu süreçteki ilişkilerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığının saptanması amaçlanmıştır.

Elde edilen bulgular, ebeveynlerin üniversite arama, seçme, başvuru ve kayıt sürecine büyük ölçüde tavsiye vererek katılım sağladıklarını ortaya koymuştur. Bu anlamda öğrenciler, ebeveynlerinin fikir verdiklerini, yakın çevreleriyle görüş alış-verişinde bulunarak bunları çocuklarıyla paylaştıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğrenci ifadelerinden, ebeveynlerin bu konuda karar alma konusunda genellikle öğrenciyle birlikte hareket ettikleri veya kararı tamamen çocuklarına bıraktıkları anlaşılmıştır. Akademik seçimlere katılım hususunda ebeveynlerin çocuklarıyla yoğun bir iletişim içinde oldukları, çoğunlukla akademik performansları ve önemli ölçüde kariyer planlarıyla ilgili tavsiye aldıkları görülmüştür. İletişim yoğunluğu ebeveynlerin çocuklarının durumları ile ilgili kendileriyle sık sık sohbet etmeleriyle ilişkilidir. Öğrencilerin ifadelerinden akademik performanslarına ilişkin ebeveyn tavsiyelerinin çoğunlukla motivasyon ve öz düzenleme odaklı olduğu anlaşılmıştır. Kariyer planlarıyla ilgili tavsiyeler ise daha çok kariyer ve eğitim fırsatlarına ilişkin danışma ve fikir alma çerçevesinde yoğunlaşmıştır.

Öğrenciler üniversiteye uyum sürecinde ebeveynlerinin psiko-sosyal desteklerini yoğun şekilde hissettiklerini belirtmiştir. Çoğunlukla ailesinden ayrı oldukları için bu desteğin telefon ve sosyal medya kanalıyla sık sık mesaj, sesli ve görüntülü sohbet şeklinde gerçekleştiği ifade edilmiştir. Üniversiteye uyum sürecinde

öğrenciler ebeveynleriyle olan ilişkilerinin çoğunlukla karşılıklı anlayış ve empatide artış, bağlarda karşılıklı güçlenme ve ebeveyn fikirlerine daha fazla değer verme veya ilişkide değişiklik olmadığı yönünde şekillendiğini ifade etmiştir. Üniversiteye giriş ve başlama sürecinde yeterli sosyal ve manevi destek algılayan öğrencilerin bu anlamda destek görmeyenlere göre yeni ortama daha kolay uyum sağladıklarını ortaya koyan çalışmalar (Enoch & Roland, 2006) bu sonuçları destekler niteliktedir. Ayrıca üniversite öğreniminin özellikle ilk yıllarında yurt veya öğrenci kalan öğrencilerin, akran ilişkilerinin diğerlerine göre daha olumsuz olduğu, üniversitenin ilk yılında aile desteğini daha çok hisseden öğrencilerin uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu (Sevinç, 2010) tespit edilmiştir. Çelenk (2003) akademik ve eğitsel başarı açısından aile faktörünün rolünü ele aldığı çalışmasında destekleyici tutum içinde olan ailelerin çocuklarının bu açıdan daha yüksek başarıya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunlara ek olarak, üniversitenin ilk yılında sosyal iletişimi iyi, öğretim elemanlarıyla etkili iletişim kurabilen, arkadaş ve aile desteği alan öğrencilerin aidiyet hislerinin yüksek olduğu (Hausmann, Schofield & Woods, 2007) tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, ebeveynlerin üniversite tercih, başvuru, kayıt süreçleri ile eğitim sırasındaki akademik seçimlere katılımlarının, sundukları psiko-sosyal desteğin ve bu süreçteki ilişkilerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığının saptanması amaçlandığı bu çalışmada; ebeveynlerin üniversite arama, seçme, başvuru ve kayıt sürecine büyük ölçüde tavsiye vererek katılım sağladıkları, öğrencilerin üniversiteye uyum sürecinde ebeveynlerinin psiko-sosyal desteklerini yoğun şekilde hissettikleri, ebeveynleriyle olan ilişkilerinin çoğunlukla karşılıklı anlayış ve empatide artış, bağlarda karşılıklı güçlenme ve ebeveyn fikirlerine daha fazla değer verme veya ilişkide değişiklik olmadığı yönünde şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın en önemli kısıtı verilerin küçük bir örneklemden elde edilmiş olmasıdır. Çeşitli üniversitelerde öğrenimlerine devam eden hazırlık veya birinci sınıf öğrencilerini kapsayan farklı örneklem gruplarıyla benzer araştırmaların yürütülmesi ve elde edilen bulgulara ilişkin nedensel çıkarımlar yapılması önerilebilir.

Kaynaklar

Aziz, A. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*,77-101.

Bülbül, T , Acar Güvendir, M. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi . *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4* (1) , 397-418. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44675/555071

Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal.

Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 16*(3), 399-431

Enochs, W.K. & Roland, C.B. (2006). Social adjustment of college freshmen: The importance of gender. *College Student Journal,40,1* 63-73.

Hausmann, L. R. M., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and white first-year college students. *Research in Higher Education, 48,* 7, 803-839.

Jackson, L., Pancer, S. M., Pratt, M.W. & Hunsberger, B., (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology, 30* (10), 2100-2125.

Karahan, T.F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E. & Dicle, A.N. (2005). Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin sosyokültürel etkinlikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2* (30), 63-72.

Mercan, S.Ç. & Yıldız, A.S. (2011) Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı, 16* (2), 135-154.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation Revised and Expanded from Qualitative Research and Case study.* John Wiley & Sons.

Miles, M, B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook.* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Morgan, A. (1984). A report on qualitative methodologies in research in distance education, *Distance Education*, *5*(2), 252–267.

Nastasi, B. (2015). Study notes: qualitative research: sampling and sample size considerations.

Saltürk, A. & Güngör, C. (2020). COVID-19 Döneminde Öğrencilerde Topluluk Hissi ve Çevrimiçi Uzaktan Eğitimin İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 9* (5) , 4204-4221 . DOI: 10.15869/itobiad.817937

Sevinç, S. (2010). Mersin Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin kişisel ve kurumsal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin

Tuhanioğlu, S.S. & Gizir, C.A. (2019). An Investigation of Individual and Environmental Factors Contributing to the Adjustment Levels of First-Year University Students. *Yükseköğretim Dergisi 9,* 249–262. doi:10.2399/yod.18.041

Wintre, M.G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research* 15 (9), 9-37.

Wintre, M.G., Knoll, G.M. Pancer, W.M., Pratt, M.S., Polivy, J., Bernie-Lefcovitch, S.B. & Adams, G. (2008). The transation to university. The studentuniversity match questionnare, *Journal of Adolescent Research, 23*(6), 745-769.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Karaelmas Journal of Educational Sciences 9 (2021) 35-46

International Refereed Journal

Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd

Teachers 'Views on the Use of Computer Technologies in School Song Teaching in Middle School Music Applications[1]

Ahmet KARATAŞ[2], Yasemin KARATAŞ[3]

Received: 23 January 2021, **Accepted:** 11 May 2021

ABSTRACT

While technological advances lead to improvements in music education as in all areas of life, it also leads to changes in learning-teaching processes. Many dimensions of education are carried out in secondary school music lessons. There is a great variety of music lessons. The use of computer technologies in teaching school songs gain many benefits for teachers and students. In this direction, positive feedback can be obtained from the lessons with the use of computer technologies. In the study, teachers' views on the use of computer technologies in school songs in secondary school music lessons were analyzed. The working universe of this research is music teachers who work in public and private schools affiliated to Istanbul's Ministry of National Education, and the sample is 68 music teachers working in public and private schools affiliated to Istanbul's Ministry of National Education. The data in the study, in which the descriptive scanning model was used, one of the quantitative research methods, was obtained by applying a 10-question questionnaire to 68 music teachers working in public and private schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2019-2020 academic year. It was analyzed using the quantitative descriptive analysis method as used with the SPSS program, obtained through the questionnaire. Simple frequency distributions (f) and percentage (%) information were calculated. The results of the study were that the music teachers who participated in the study made use of computer technologies in teaching school songs, and their lessons benefited from the convenience of computer technologies, but music teachers rarely wrote accompaniments to school songs by using note writing programs. In this direction, computer-aided research and technology development recommendations were made in the school education of music teachers.

Keywords: Secondary School Music Lesson, Teaching School Songs, Computer Technologies

Ethical Committee Date / Number : Since the research was conducted before 2020, Ethics Committee Approval was not required.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

The purpose of this research; to examine to what extent computer technologies are used during the teaching of school songs in secondary school music lessons and to reveal the views of music teachers. The research is considered important in terms of addressing the use of computer technologies in song teaching and it is thought that it can contribute to the field as suggestions can be made in line with the opinions of the teachers on the subject. In previous studies on the subject, the contribution of the use of technology in music education to music lessons has been revealed. However, there are not enough studies on the use of music technologies in teaching school songs. In this respect, although there are studies on the use of music technologies in music education, the lack of sufficient studies only for teaching school songs makes this study important.

[1] This study was presented orally at the 1st International SANAD Congress at Maltepe University between 12-14 December 2019.

[2] Music Teacher, Ministry of National Education, ahmetkaratas44@gmail.com 0000-0001-7680-5583

[3] Research Assistant, Adiyaman University, State Conservatory, yaseminbayraktar@msn.com 0000-0001-9148-1003

Methods

Content Descriptive survey model was used for the purpose of the research. In the study, the literature on the subject was examined, 10-question questionnaire was created and applied to music teachers to get their opinions. The working universe of this research is music teachers who work in public and private schools affiliated to Istanbul's Ministry of National Education, and the sample is 68 music teachers working in public and private schools affiliated to Istanbul's Ministry of National Education.

The data required in the study were collected by applying a questionnaire to music teachers working in public and private schools affiliated to the Ministry of National Education in Istanbul in the 2019-2020 academic year. The permission of the teachers to be surveyed was obtained and only the teachers who volunteered to participate in the study were preferred. In the study, a 10-question Likert-type questionnaire was created by examining the literature on the subject and applied to music teachers in order to get their opinions. The data obtained through the questionnaire were analyzed by the descriptive quantitative analysis method. The data were subjected to statistical processes using the SPSS program, and simple frequency (f) distributions and percentage values (%) were calculated. The findings obtained as a result of the analysis were tried to be interpreted.

Results

Based on the findings of the research, it was concluded that the music teachers who participated in the study mostly benefited from computer technologies in the teaching of school songs, and performed the lessons by taking advantage of the convenience of computer technologies. Accordingly, it has been revealed that computer technologies positively affect the teaching of school songs in music lessons. It was determined that school songs were tried to be taught with the infrastructures available on the internet, smart boards and projection devices were mostly used in the song teaching process, and teachers tried to make the lessons more enjoyable with karaoke applications. It has also been revealed that, with the use of computer technologies, song teaching practices in music lessons take less time and lessons become more fun. However, it was observed that music teachers did not write accompaniments to school songs by using note writing programs in teaching school songs.

Discussion and Conclusions

In their study, Parasız and Aras emphasized that the use of technology in music education leads to the transfer of learning by doing and experiencing in a more functional and active way, and that the use of technology will benefit music education in this direction (2012, 1106). In his work titled “Information Journey of Music Art”, Kızılkaya stated that music software and hardware provide great convenience in transferring music to individuals and masses, and also emphasized that information technologies provide diversity in music, limit opportunities, provide development in musical talent and contribute to professional motivation (2011, 1-4). It can be said that the studies conducted support the results of our study.

In their studies on the subject, Şen and Şentürk emphasized that the use of computers in music teaching has become possible today, and that the use of these materials in education processes makes music education processes more fun and students are active (2014, 189). Based on the opinions of the teachers included in our study, it can be said that teachers and students use technological materials in order to make learning songs fun.

Yüksel and Mustul, in their article titled "Computer Aided Accompaniment Application in Music Education and Student Opinions Regarding the Application," stated that playing the instrument with accompaniment is important in terms of instrument training, increases the motivation of the performer, eliminates musical problems, and that computer-aided accompaniment is seen as an important teaching material in instrument education. has been specified (2015, 15). It is thought that the situation will be similar to the teaching of school songs as in musical instrument education. Accordingly, it is revealed that the use of computer technologies in teaching school songs will be beneficial.

Açıksöz and Güdek emphasized that the piano lesson videos on Youtube allow the use of music teaching methods and educational materials, and that students can benefit from these videos as well as music teachers will provide the opportunity to examine, compare and develop their own knowledge and teaching methods (2018, 20). In this direction, it can be said that the situation that applies to piano education can also be realized in teaching school songs and it is similar to this situation. Using performance videos in teaching school songs can make this process more effective. Based on the data obtained within the scope of the research, it is seen that the participant teachers included such studies.

In the study conducted by Ayhan and Kürün (2016), it was stated that using note writing programs for preparing school songs accompaniment could provide convenience, using these programs, school songs could be transformed into polyphonic and accompaniment, so that music lessons would become more efficient in teaching school songs

(507). It is revealed that this study supports this study and that the use of note writing programs in teaching school songs can provide positive contributions.

Based on the results of the research, the focus on the use of computer technologies by music teachers in teaching school songs and the use of computer technologies in the music lesson curriculum should be addressed. In addition, considering that accompaniment has a great importance in teaching school songs, teachers' efforts to support the lesson with the use of technology may benefit song teaching. Accordingly, it was recommended that music teachers receive regular in-service training so that they can use note writing programs.

Ortaokul Müzik Dersi Uygulamalarındaki Okul Şarkıları Öğretiminde Bilgisayar Teknolojileri Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri[1]

Ahmet KARATAŞ[2], Yasemin KARATAŞ[3]

Başvuru Tarihi: 23 Ocak 2021, **Kabul Tarihi:** 11 Mayıs 2021

ÖZET

Teknolojik ilerlemeler yaşamın her alanında olduğu gibi müzik eğitiminde de gelişimlere neden olurken, öğrenme-öğretme süreçlerinde de değişikliklere yol açmaktadır. Ortaokul müzik derslerinde müzik eğitiminin birçok boyutu gerçekleştirilmektedir. Müzik eğitiminin alt boyutları içerisinde gerçekleştirilen okul şarkıları öğretimi, müzik derslerinin büyük bir bölümünü kaplamaktadır. Okul şarkıları öğretiminde bilgisayar teknolojilerinin kullanımı öğretmen ve öğrenci açısından birçok yarar sağlamaktadır. Bu doğrultuda bilgisayar teknolojilerinin kullanımıyla derslerden olumlu dönütler alınması sağlanabilir. Araştırmada, ortaokul müzik dersi uygulamalarındaki okul şarkıları öğretiminde bilgisayar teknolojilerinin kullanımının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma evrenini İstanbul'un Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenleri, örneklemini ise İstanbul'un Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan 68 müzik öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılan araştırmada veriler, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan 68 müzik öğretmenine 10 soruluk bir anket uygulanarak elde edilmiştir. Anket yoluyla elde edilen veriler, SPSS programıyla istatistiksel olarak nicel betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Basit frekans dağılımları (f) ve yüzdelik (%) değerleri hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin okul şarkıları öğretiminde bilgisayar teknolojilerinden büyük ölçüde yararlandıkları, dersleri bilgisayar teknolojilerinin getirdiği kolaylıklardan faydalanarak gerçekleştirdikleri ancak müzik öğretmenlerinin nota yazım programlarını kullanarak okul şarkılarına nadiren eşlikler yazdıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, müzik öğretmenlerinin okul şarkıları öğretiminde bilgisayar destekli çalışmaları ve teknoloji kullanımını artırmaları önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Müzik Dersi, Okul Şarkıları Öğretimi, Bilgisayar Teknolojileri

Etik Kurul İzni Tarih / Sayı : Araştırma 2020 yılı öncesinde gerçekleştirildiği için Etik Kurul Belgesi alınmamıştır.

1. Giriş

Yaşamın her alanında kullanılan bilgisayar teknolojileri, müzik eğitimi sürecinde de oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu durum öğrenme ve öğretme süreçlerinde değişikliklere ve gelişmelere yol açmaktadır. Böylece müzik eğitimi sürecinde bilgisayar teknolojilerinin kullanılma sıklığı ve dersi sürdürmek amacıyla kullanılan materyallerde değişmektedir.

Tecimer Kasap çalışmasında geleneksel olarak Dünya'nın birçok yerinde teknoloji kullanımı ile müzik eğitiminin daha etkili ve çok boyutlu duruma geldiğini, okullarda kullanılan MIDI, bilgisayar, yazılım, internet, televizyon, DVD, CD, CD-ROM, elektronik çalgıların vb. teknolojilerin geleceğin müzik ile ilgilenen bireylerin bilgi, beceri ve performanslarını geliştirdiğini, yaratıcılıklarını ve motivasyonlarını artırdığını (2015, 447) belirtmektedir.

Han'ın çalışmasında müzik eğitimi sürecinde bilgisayar teknolojilerinden faydalanmanın müzik derslerini daha işlevsel ve çağdaş bir hale getireceği belirtilmektedir (2016, 71). Bilgisayar teknolojileri müzik eğitimi sürecine ve müzik eğitimi uygulamalarına farklı bir boyut kazandırarak, öğretmen ve öğrencilerin müzikal yaşantılarında farklı deneyimler kazanmalarını sağlar ve derslerden olumlu dönütler alınmasını mümkün kılar. Müzik derslerinde gerçekleştirilen okul şarkıları öğretimi de bu uygulamalar içerisinde yer alır.

[1] Bu çalışma, 12-14 Aralık 2019 tarihleri arasında Maltepe Üniversitesinde gerçekleştirilen 1. Uluslararası SANAD Kongresinde sözlü olarak sunulmuştur.

[2] Müzik Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, ahmetkaratas44@gmail.com 0000-0001-7680-5583

[3] Arş. Gör. Adıyaman Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, yaseminbayraktar@msn.com 0000-0001-9148-1003

Müzik eğitimi uygulamaları içerisinde "... etkili bir müzik eğitimi aracı olan okul şarkıları öğretimi ..." (Ayhan ve Kürün, 2016, 497), öğrencilerin birçok konuda kazanım elde etmelerini sağlamaktadır. Okul şarkıları öğretiminde bilgisayar teknolojilerinden yararlanmak zamanın ekonomik bir biçimde kullanılması açısından kolaylık sağlayabilir. Okul şarkıları öğretimi sürecinde kullanılacak olan bilgisayar teknolojileri desteği öğretmen ve öğrencilere birçok anlamda yarar sağlayabilir.

Literatürde konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalardan Han'ın "İlköğretim Müzik Derslerindeki Okul Şarkılarının MIDI Programlamayla Bilişim Destekli Öğretilmesine İlişkin Yaklaşımlar" adlı çalışmasında, Türkiye'deki Müzik dersinde kullanılması uygun olduğu düşünülen ders kitaplarındaki okul şarkılarının, günümüzde müzik yapım endüstrisinde çok yaygın olarak kullanılan MIDI Programlamayla bilişim destekli olarak eğitim-öğretimde kullanılması amaçlanmıştır. Araştırmada müzik derslerinde MIDI uygulamalarının kullanılmasıyla, müzik eğitimini daha çağdaş ve işlevsel hale getireceği ve ayrıca MIDI uygulamalı araçlarla yapılan müzik öğretiminin, öğrenciler üzerindeki müzik bilgilerini daha kalıcı hale getireceği sonuçlarına ulaşılmıştır (2016). Çalışmada bilgisayar teknolojisi kullanılarak okul şarkıları öğretimi sağlanmaya çalışılmıştır.

Bu alanda yapılan başka bir çalışmada Çağlak'ın "Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Bilgisayar Teknolojisinin Yeri ve Önemi" adlı çalışmasıdır. Bu çalışmada müzik eğitimi veren kurumlarda bilgisayar teknolojisinin yerini ve önemini belirtmek amacıyla yapılmış; öncelikle bilgisayar yapısı incelenmiş, ardından bilgisayarın müzik alanında nasıl kullanılacağı incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre müzik eğitiminde teknoloji kullanımının kaçınılmaz bir durum olduğu ortaya çıkmıştır (1996). Bu çalışma okullarda gerçekleştirilen müzik derslerinde kullanılabilecek olan bilgisayar teknolojisi hakkında bilgiler vermesi ve önerilerde bulunması açısından önemli görülmektedir.

Literatürde bulunan Dammers'in yaptığı "New Jersey Liselerinde Teknoloji Tabanlı Müzik Sınıfları Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışmasında, New Jersey'de bulunan liselerdeki müzik sınıfları incelenmiştir. Geleneksel müzik sınıfları ve teknoloji destekli müzik sınıfları ve etkinlikleri arasındaki farklar incelenmiş öğrencilerin bu durum hakkındaki görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarından teknoloji destekli sınıfların müzik eğitimi için olumlu yönde etkiler bıraktığı görülmektedir (2009).

Literatürde, Mozée'nin yaptığı "Müzik Teknolojisi Laboratuarları" adlı çalışmada müzik eğitiminde teknolojiyi kullanarak laboratuarların oluşturulmasından ve eğitimde elektronik kaynakların kullanılmasından ve müzik eğitimi müfredatlarında teknoloji kullanımının öneminden bahsedilmektedir (2005). Bu araştırma eldeki araştırmaya kaynaklık edebilmesi açısından, okullarda teknoloji kullanımını önermesi ve konumuzla ilgili olması bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca okullara teknoloji laboratuvarının kurulabilmesi açısından önemlidir.

Reese'in yaptığı "Müzik Öğretmeni Eğitiminde Online Kompozisyon Entegrasyon Rehberliği" adlı çalışmada, müzik eğitiminde online müzik kompozisyonu entegrasyonu hakkında fizibilite çalışması yapılmış; çalışma internet ve MIDI yazılımları kullanan müzik eğitiminde görev alan 17 online kompozisyon öğretmeni ve 43 müzik öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir (2001). Çalışmanın eğitimde bilgisayar kullanımına dikkat çekmesi eldeki çalışmaya rehber niteliği taşımaktadır. Eğitim alanında teknoloji kullanımının kolaylıklara ve gelişime yardımcı olduğunu vurgulayan çalışma mevcut araştırma için klavuz niteliği taşımaktadır.

Bartram "Yayınlanmış Öğretim Materyallerine Dayalı Kapsamlı Bir Ortaöğretim Müzik Teknolojisi Giriş Kursu Geliştirilmesi ve Uygulanması" adlı doktora tezinde, ortaokul müzik derslerinde kullanılması amacıyla müzik teknolojisi kursu geliştirilmesi ve inşa edilmesi amaçlanmış; araştırma sürecinde müzik teknolojileri kursu için öncelikle bir müfredat geliştirilip okullarda uygulaması yapılmış ardından üniversitelerde öğretiminin yapılması gerektiğini vurgulamıştır (2001). Mevcut çalışma ile ilgili olan bu araştırma, bizlere ortaokul müzik derslerinde müzik teknolojisi öğretim programı geliştirilmesinden dolayı yarar sağlamakta ve kaynaklık etmektedir.

Hunter-Armstrong'un yaptığı "Müzik Eğitiminde MIDI Uygulamaları" adlı yüksek lisans tezinde, MIDI programı hakkında tarihsel bilgiler, bu programın teknolojisi ve bu programın müzik eğitiminde kullanımı hakkında bilgiler verilmiş, MIDI programlarının müzik eğitiminde ilk olarak ne zaman kullanıldığı gibi eğitim sürecindeki tarihsel boyuta da yer verilmiştir (1996). Araştırmanın müzik eğitiminde teknoloji kullanımıyla ilgili oluşu eldeki çalışma ile benzerlik göstermekte ve bu açıdan da önemli görülmektedir.

1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; "Müzik öğretmenlerinin görüşlerine göre, ortaokul müzik derslerindeki okul şarkıları öğretiminde bilgisayar teknolojileri ne ölçüde kullanılmaktadır?" olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; ortaokul müzik derslerinde okul şarkıları öğretimi sırasında bilgisayar teknolojilerinin ne ölçüde kullanıldığını incelemek ve müzik öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma şarkı öğretiminde bilgisayar teknolojileri kullanımını ele alması bakımından önemli görülmekte ve öğretmenlerin konu hakkındaki görüşleri doğrultusunda öneriler getirilebileceğinden alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Daha önce konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalarda müzik eğitiminde teknoloji kullanımının müzik derslerine olan katkısı ortaya çıkmıştır. Fakat okul şarkıları öğretiminde müzik teknolojilerinin kullanımıyla ilgili yeterince çalışma bulunmamaktadır. Bu doğrultuda müzik eğitiminde müzik teknolojilerinin kullanımı ile ilgili çalışmalar yer alsa da, yalnızca okul şarkıları öğretimi özelinde gerçekleştirilen çalışmaların yeterince bulunmaması, yapılan bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- İstanbul ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında ve özel okullarda 2019-2020 eğitim öğretim yılında görev yapan ve ortaokul müzik derslerini yürüten 68 müzik öğretmeninin görüşleriyle,
- Müzik derslerindeki okul şarkıları öğretiminde kullanılan bilgisayar teknolojileri uygulamalarıyla sınırlandırılmıştır.

2. Yöntem

2.1. Etik Kurul İzni

Araştırmanın veri toplama süreci 2020 yılı öncesinde gerçekleştirildiği için Etik Kurul Belgesi alınmamıştır. Ayrıca çalışma 12-14 Aralık 2019 tarihleri arasında Maltepe Üniversitesinde gerçekleştirilen 1. Uluslararası SANAD Kongresinde sözlü olarak sunulmuştur.

2.2. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir" (Karasar, 1999'dan aktaran Yıldız, 2004, 79). Bu doğrultuda müzik derslerindeki okul şarkıları öğretiminde müzik teknolojilerinin kullanımına ilişkin olarak var olan durumu ortaya koymak adına betimsel tarama modeline yer verilmiştir.

2.3. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini İstanbul'un Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenleri, örneklemini ise İstanbul'un Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan 68 müzik öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluna gidilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin kullanıldığı araştırmalarda araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Bu örnekleme yöntemi yaygın olarak kullanılmakla birlikte sonuçları daha az genellenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 113).

2.4. Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Araştırmada gerekli olan veriler 2019-2020 eğitim öğretim yılında, İstanbul'da bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerine anket uygulanması yoluyla toplanmıştır. Anket uygulanacak öğretmenlerin izni alınmış ve yalnızca araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler tercih edilmiştir. Araştırmada konu ile ilgili literatür incelenerek, 10 soruluk likert tipi bir anket oluşturulmuştur. Anket soruları ortaokul müzik derslerinde gerçekleştirilen ses eğitimi uygulamalarındaki teknoloji kullanımını tespit etmeye yönelik olarak oluşturulmuştur. Anket soruları geliştirilirken öncelikle anketin amacı ve bu amaç doğrultusunda belirlenen maddeler yazılmış, ardından kapsam geçerliliğini sağlamak adına anket soruları için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda anket soruları belirlenmiş ve ön uygulama yapılarak anket son halini almıştır. Ardından görüşlerini almak amacıyla müzik öğretmenlerine uygulanmıştır. Anket yoluyla elde edilen veriler betimsel nicel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Veriler SPSS programı kullanılarak istatistiksel işlemlere tabi tutulup, basit frekans (f) dağılımları ve yüzdelik değerleri (%) hesaplanmıştır. Yüzdelik değerler tam sayıya yuvarlanarak verilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde anketlerden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1
Nota Yazım Programları Kullanarak Okul Şarkılarına Eşlikler Yazılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.

	Frekans (f)	**Yüzde (%)**
Her Zaman	5	7,3
Çoğu Zaman	6	8,8
Nadiren	51	75
Hiçbir Zaman	6	8,8
Toplam	**68**	**100**

Tablo 1'de görüldüğü gibi; müzik öğretmenlerinin %7,3'ü her zaman, %8,8'i çoğu zaman, %75'i nadiren ve %8,8'i ise hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Bu doğrultuda, müzik öğretmenlerinin okul şarkıları öğretiminde nota yazım programlarını yeterli ölçüde kullanmadıkları ve okul şarkılarına uygun olan başlangıç düzeyinde eşlikler oluşturmadıkları söylenebilir. Ayrıca araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin, okul şarkıları öğretiminde nota yazım programlarını kullanarak okul şarkılarının notalarını ve sözlerini yazmadıkları görülmektedir. Nota yazım programlarının kullanılarak notaların ve sözlerin yazılması öğrenmede kolaylık sağlayacağından şarkı öğretiminde faydalı olabileceği düşünülmektedir. Nota yazım programları aracılığıyla okul şarkılarına yazılan eşlikler, öğrencilerin öğrenmelerini daha etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilecekleri düşünülmektedir. Yazılan eşliklerle öğrencilerin müzikal anlamda yaşadıkları problemlerin ortadan kalkabileceği düşünülmektedir.

Tablo 2
Okul Şarkılarının İnternette Bulunan Alt Yapılar İle Öğretilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri.

	Frekans (f)	**Yüzde (%)**
Her Zaman	6	8,8
Çoğu Zaman	53	77,9
Nadiren	9	13,2
Toplam	**68**	**100**

Tablo 2'de görüldüğü gibi; müzik öğretmenlerinin %8,8'i her zaman, %77,9'u çoğu zaman, %13,2'si ise nadiren yanıtını vermiştir. Bu doğrultuda, müzik öğretmenlerinin okul şarkıları öğretiminde internette bulunan okul şarkıları alt yapılarını yeterli ölçüde kullandıkları ve okul şarkılarını bilgisayar teknolojileri kullanarak eşlikli bir şekilde öğrettikleri söylenebilir. Bu durum şarkı öğretiminin olumlu yönde ilerlemesine ve öğrencilerin okul şarkılarını daha doğru bir şekilde seslendirmelerine ve öğrenmelerine

yardımcı olabilir. Öğretmenlerin eşlik konusundaki boşluğu internette bulunan alt yapıları değerlendirerek okul şarkıları öğretimini gerçekleştirmeleri, derslerin daha olumlu şekilde ilerlemesine olanak sağlayabilmektedir.

Tablo 3
Okul Şarkılarının İnternette Bulunan Videolar Aracılığıyla Dinleterek (Kulaktan Öğretim Yöntemi) Öğretilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri.

	Frekans (f)	**Yüzde (%)**
Her Zaman	18	26,4
Çoğu Zaman	32	47
Nadiren	13	19,1
Hiçbir Zaman	5	7,3
Toplam	**68**	**100**

Tablo 3'de görüldüğü gibi; müzik öğretmenlerinin %26,4'ü her zaman, %47'si çoğu zaman, %19,1'i nadiren ve %7,3'ü de hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin çoğunlukla okul şarkılarını internette bulunan videoları dinleterek öğrettikleri ve kulaktan öğretim yöntemi kullandıkları söylenebilir. Bu durum öğretmen açısından kolaylık olarak düşünülebilir. Ayrıca öğretmenin olmadığı zamanlarda dahi bu videoların izlenilmesi ve dinlenilmesi öğrenciler açısından da okul şarkıları öğrenimi sürecinde kolaylıklar sağlayabilir.

Tablo 4
Okul Şarkıları Öğretiminde Karaoke Çalışmalarına Yer Verilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri.

	Frekans (f)	**Yüzde(%)**
Her Zaman	17	25
Çoğu Zaman	45	66,1
Nadiren	6	8,8
Toplam	**68**	**100**

Tablo 4'te görüldüğü gibi; müzik öğretmenlerinin %25'i her zaman, %66,1'i çoğu zaman, %8,8'i ise nadiren yanıtını vermiştir. Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin, okul şarkıları öğretiminde çoğunlukla karaoke çalışmalarına yer verdikleri görülmektedir. Karaoke çalışmalarının okul şarkıları öğretimini ve müzik derslerini daha ilgi çekici hale getirebileceği düşünülmektedir. Böylece öğrenciler okul şarkıları öğrenme sürecinde derslere daha aktif olarak katılım sağlayabilirler.

Tablo 5
Okul Şarkılarını Öğreten Oyunlu Şarkılar, Videolar, Cd'lerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri.

	Frekans (f)	**Yüzde (%)**
Her Zaman	24	35,2
Çoğu Zaman	23	33,8
Nadiren	15	22
Hiçbir Zaman	6	8,8
Toplam	**68**	**100**

Tablo 5'te görüldüğü gibi; müzik öğretmenlerinin %35,2'si her zaman, %33,8'i çoğu zaman, %22'si nadiren ve %8,8'i de hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin, büyük çoğunluğunun okul şarkıları öğretiminde oyunlu şarkı ve videolardan yararlandığı ve bu anlamda bilgisayar teknolojilerinden yeteri oranda faydalandıkları söylenebilir. Ayrıca bu durum, okul şarkıları öğrenilmesi konusunda olumlu dönütler alınabilmesine olanak sağlayabilir.

Tablo 6
Okul Şarkılarını Akıllı Tahta Kullanarak Öğretmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri.

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	28	41,2
Çoğu Zaman	40	58,8
Toplam	**68**	**100**

Tablo 6'da görüldüğü gibi; müzik öğretmenlerinin %41,2'si her zaman ve %58,8'i ise çoğu zaman yanıtını vermiştir. Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin okul şarkılarını çoğunlukla akıllı tahta kullanarak öğrettikleri düşünülmektedir. Akıllı tahta kullanımı ile öğrencilerin dikkatini çekme konusunda kolaylıklar sağlanabilir. Ayrıca akıllı tahtanın okul şarkılarını öğretme sürecinde oldukça faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 7
Okul Şarkıları Öğretiminde Bilgisayar Teknolojileri Kullanımı İle Öğretim Süresini Azaltmaya İlişkin Öğretmen Görüşleri.

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	33	48,5
Çoğu Zaman	25	36,7
Nadiren	4	5,8
Hiçbir Zaman	6	8,8
Toplam	**68**	**100**

Tablo 7'de görüldüğü gibi; müzik öğretmenlerinin %48,5'i her zaman, %36,7'si çoğu zaman, %5,8'i nadiren ve %8,8'i de hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin okul şarkıları öğretiminde bilgisayar teknolojileri kullanımı ile öğrenim süresini kısaltmaya çalıştıkları ve teknolojiden faydalandıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda bilgisayar teknolojilerinin müzik derslerinde kullanılması okul şarkıları öğretiminde de kolaylıklar sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 8
Okul Şarkılarının Sözlerini ve Notalarını Projeksiyon Aleti Kullanarak Yansıtmaya İlişkin Öğretmen Görüşleri.

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	16	23,5
Çoğu Zaman	18	26,4
Nadiren	12	17,6
Hiçbir Zaman	22	32,3
Toplam	**68**	**100**

Tablo 8'de görüldüğü gibi; müzik öğretmenlerinin %23,5'i her zaman, %26,4'ü çoğu zaman, %17,6'sı nadiren ve %32,3'ü ise hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul şarkıları öğretiminde çoğunlukla projeksiyon aleti kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin projeksiyon aletinden okul şarkıları sözlerini ya da notalarını görmeleri şarkı öğretiminde kolaylıklar sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 9
Bilgisayar Teknolojileri Kullanımı İle Okul Şarkıları Öğretimi Sürecini Daha Eğlenceli Hale Getirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri.

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Her Zaman	38	55,8
Çoğu Zaman	21	30,8
Nadiren	9	13,2
Toplam	**68**	**100**

Tablo 9'da görüldüğü gibi; müzik öğretmenlerinin %55,8'i her zaman, %30,8'i çoğu zaman, %13,2'si ise nadiren yanıtını vermiştir. Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin, bilgisayar teknolojisi kullanımında okul şarkıları öğretimini dersleri eğlenceli hale getirmek amacıyla her zaman kullandıkları görülmüştür. Bilgisayar teknolojilerinin müzik derslerinde her zaman kullanılıyor olması, derslerin daha eğlenceli bir şekilde sürdürülmesi konusunda öğretmenlere yardımcı oluyor olabilir. Böylece derslere de aktif katılımın sağlandığı söylenebilir.

Tablo 10
Okul Şarkıları Öğretiminde Bilgisayar Teknolojilerinden Yararlanmaya İlişkin Öğretmen Görüşleri.

	Frekans (f)	**Yüzde (%)**
Her Zaman	45	66,1
Çoğu Zaman	8	11,7
Nadiren	12	17,6
Hiçbir Zaman	3	4,4
Toplam	**68**	**100**

Tablo 10'da görüldüğü gibi; müzik öğretmenlerinin %66,1'i her zaman, %11,7'si çoğu zaman, %17,6'sı nadiren ve %4,4'ü de hiçbir zaman yanıtını vermiştir. Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin okul şarkıları öğretiminde bilgisayar teknolojilerinden çoğunlukla yararlandıkları söylenebilir. Böylece bilgisayar teknolojilerinin kullanımı ile müzik derslerindeki şarkı öğretimi süreci daha etkili ve verimli bir hal alabilmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Parasız ve Aras yaptıkları çalışmada müzik eğitiminde teknoloji kullanımının yaparak ve yaşayarak öğrenme biçiminin daha işlevsel ve aktif bir biçimde aktarılmasına yol açtığını ve teknoloji kullanımının bu doğrultuda müzik eğitimine yarar sağlayacağını vurgulamıştır (2012, 1106). Kızılkaya "Müzik Sanatının Bilişim Yolculuğu" adlı çalışmasında, müziğin bireylere ve kitlelere aktarılmasında, müzik yazılımı ve donanımlarının büyük kolaylıklar sağladığını belirtmiş ve ayrıca bilişim teknolojilerinin müzik konusundaki çeşitliliği sağladığı, olanakları sınırsızlaştırdığı, müzik yeteneğindeki gelişimi sağladığı ve mesleki motivasyona katkı sağladığını vurgulamıştır (2011, 1-4). Yapılan çalışmaların yaptığımız çalışma sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Konuyla ilgili olarak Şen ve Şentürk yaptıkları çalışmalarında, müzik öğretiminde bilgisayar kullanımının günümüzde olanaklı bir duruma geldiğini, eğitim süreçlerinde bu materyallerin kullanımına yer verilmesinin müzik eğitimi süreçlerini daha eğlenceli ve öğrencilerin aktif olduğu bir hale getirdiğini vurgulamıştır (2014, 189). Çalışmamızda da yer alan öğretmen görüşlerinden yola çıkıldığında, öğretmenlerin ve öğrencilerin derslerde şarkı öğrenimini eğlenceli hale getirmek amacıyla teknolojik materyaller kullandıkları söylenebilmektedir.

Yüksel ve Mustul, "Müzik Eğitiminde Bilgisayar Destekli Eşlik Uygulaması ve Uygulamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri" adlı makalesinde, eşlikle çalgı çalmanın çalgı eğitimi açısından önemli olduğu, icracının motivasyonunu arttırdığını, müzikal anlamdaki problemleri ortadan kaldırdığı, bilgisayar destekli eşliklerin çalgı eğitiminde önemli bir öğretim materyali olarak görüldüğü belirtilmiştir (2015, 15). Çalgı eğitiminde olduğu gibi okul şarkıları öğretimin de de durumun benzerlik göstereceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda okul şarkıları öğretiminde bilgisayar teknolojileri kullanımının yararlı olacağı ortaya çıkmaktadır.

Açıksöz ve Güdek, Youtube'de bulunan piyano dersi videolarının müzik öğretim yöntemlerine, eğitim materyallerinin kullanımına olanak sağlayan bir durumda olduğunu ve öğrencilerin faydalanabildiği gibi müzik öğretmenlerinin de bu videolardan kendi bilgi ve öğretim yöntemlerini irdeleme, karşılaştırma ve geliştirme olanağı sağlayacağını vurgulamıştır (2018, 20). Bu doğrultuda piyano eğitimi için geçerli olan durumun okul şarkıları öğretiminde de gerçekleştirilebileceği ve bu durumla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Okul şarkıları öğretiminde performans videolarından yararlanılması bu süreci daha etkili hale getirebilmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerden yola çıkıldığında katılımcı öğretmenlerin bu tür çalışmalara yer verdikleri görülmektedir.

Ayhan ve Kürün (2016) yaptıkları çalışmada okul şarkıları eşlikleri hazırlanabilmesi için nota yazım programları kullanılmasının kolaylıklar sağlayabileceğini, bu programlar kullanılarak okul şarkılarının çok sesli ve eşlikli hale dönüştürülebileceğini, böylece okul şarkıları öğretimi özelinde müzik derslerinin daha verimli hale geleceğini belirtilmiştir (507). Yapılan çalışmanın bu çalışmayı destekler nitelikte olduğu ve okul şarkıları öğretiminde nota yazım programlarının kullanılmasının olumlu yönde katkılar sağlayabileceği ortaya çıkmaktadır.

Literatür taraması sonucunda araştırmaya benzerlik gösteren çalışmaların bulunduğu fakat okul şarkıları öğretiminde kullanılan bilgisayar teknolojileriyle ilgili olarak yeteri kadar çalışmalar yapılmadığı görülmektedir. Araştırma kapsamında müzik derslerinin alt boyutları ile ilişkilendirilmiş olan ve müzik eğitimin alt boyutları özelinde olan çalışmaların yeterli kadar olmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularından yola çıkılarak, araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinin okul şarkıları öğretiminde bilgisayar teknolojilerinden büyük çoğunlukla yararlandıkları, dersleri bilgisayar teknolojilerinin getirdiği kolaylıklardan faydalanarak gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda bilgisayar teknolojilerinin müzik derslerindeki okul şarkıları öğretimi sürecini olumlu bir şekilde etkilediği de ortaya çıkmıştır. Okul şarkılarının internette bulunan altyapılar ile öğretilmeye çalışıldığı, şarkı öğretimi sürecinde akıllı tahta ve projeksiyon aletinin çoğunlukla kullanıldığı, öğretmenlerin dersleri karaoke uygulamaları ile daha eğlenceli bir hale getirmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Bilgisayar teknolojileri kullanımı ile müzik derslerindeki şarkı öğretimi uygulamalarının daha kısa sürdüğü ve derslerin daha eğlenceli hale geldiği de ortaya çıkmıştır. Ancak müzik öğretmenlerinin okul şarkıları öğretiminde nota yazım programlarını kullanarak okul şarkılarına nadiren eşlikler yazdıkları görülmüştür.

Araştırmacılara öneriler;

- Konu ile ilgili olarak yeterli çalışmanın literatürde bulunmaması nedeniyle araştırmacılar bu konu özelinde çalışmalar yapmalıdır.
- Yalnızca genel müzik eğitimi değil, müzik eğitiminin alt boyutları özelinde de müzik teknolojilerinin kullanımına ilişkin olarak çalışmalar yapılmalıdır.
- Uygulayıcılara öneriler;
- Müzik öğretmenleri okul şarkıları öğretiminde bilgisayar teknolojileri kullanımına yoğunluk vermeli ve okul şarkıları öğretimi uygulamalarını desteklemelidir.
- Müzik dersi öğretim programında bilgisayar teknolojileri kullanımı konusu ele alınmalıdır.
- Müzik öğretmenleri nota yazım programlarını kullanabilmeleri için düzenli bir şekilde hizmet içi eğitimler almalıdır.

Kaynaklar

Açıksöz, F., Güdek, B. (2018). Müzik Eğitiminde Youtube Etkisi: Online Piyano Dersleri. *Turkish Studies. 13*(6), 1-22.

Ayhan, A., Kürün, A. R. (2016). *Güncel Müzik Yazılımlarının Okul Şarkıları Öğretiminde Uygulanan Yöntem ve Tekniklere Destek Amaçlı Kullanılmasına Yönelik Model Önerileri.* I. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu, 13-15 Ekim 2016, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Bartram, P. K. (2001). *The Development and Implementation of a Comprehensive Introduction to Music Technology Course for a Secondary School Based on Published Instructional Material.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Shenandoah Conservatory of Shenandoah University, Virginia.

Çağlak, Y. (1996). *Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Bilgisayar Teknolojisinin Yeri ve Önemi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dammers, J. R. (2009). A Survey of Technology-Based Music Classes in New Jersey High Schools. *Contributions to Music Education. 36(*2), 25-43.

Han, Y. (2016). *İlköğretim Müzik Derslerindeki Okul Şarkılarının MIDI Programlamayla Bilişim Destekli Öğretilmesine İlişkin Yaklaşımlar.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Hunter-Amstrong, C. K. (1996). *Midi Applications in Music Education*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). California State University, California.

Kızılkaya, N. (2011). Müzik Sanatının Bilişim Yolculuğu. Akademik Bilişim Konferansı, 2-4 Şubat 2011, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Mozée, B. (2005). Music Technology Labs. *The Phi Delta Kappan. 86*(5).

Parasız, G., Aras, T. (2012). *Teknolojinin Müzik ve Müzik Eğitimi Alanındaki Yeri ve Önemi.* X. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 25-27 Nisan 2012, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Reese, S. (2001). Integration of On-line Compostion Mentoring into Music Teacher Education. *Contributions to Music Education.* 28(1), 9-26.

Şen, Ü. S., Şentürk, N. (2014). İlköğretim Müzik Öğretiminde Kullanılmak Üzere (Programlı Öğretim Yöntemine Göre) Geliştirilen Öğretim Yazılımı Modeli. *Milli Eğitim Dergisi.* 202, 170-192.

Tecimer Kasap, B. (2015). Müzik Eğitiminde Teknolojik Yaklaşımlar. http://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/KASAP-Belir-Tecimer-M%C3%9CZ%C4%B0K-E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0NDE-TEKNOLOJ%C4%B0K-YAKLA%C5%9EIMLAR.pdf adresinden 13.11.2019 tarihinde erişildi.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki Yetişkin Eğitimi Araştırmalarına Toplu Bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 37*(1), 78-97.

Yüksel, G., Mustul, Ö. (2015). Müzik Eğitiminde Bilgisayar Destekli Eşlik Uygulaması ve Uygulamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. 4*(3), 10-16.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.

International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

KJES

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi
Karaelmas Journal of Educational Sciences

https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd

Investigation of Environmental Ethical Attitudes of Preschool Teachers[1]

Buse DURU[2], Çiçek Dilek BAKANAY[3]

Received: 12 February 2021, **Accepted:**11 May 2021

ABSTRACT

In this study, it was carried out in order to reveal the differentiation of preschool teachers' ethical attitudes towards the environment according to the independent variables of gender, seniority and type of school they work.The research was conducted with 290 pre-school teachers serving in private and public schools in Istanbul in the 2019-2020 academic year. In the study, descriptive and relational scanning model was used in accordance with quantitative research, and easily accessible sampling method was used in determining the sample. A personal information form and an ethical attitude scale towards the environment were used to collect the data. The Cronbach Alpha value of the scale of ethical attitude towards environment was determined as (.90). The analysis of the data in the study was made using the SPSS 22.0 statistical program, and the obtained data were analyzed by one-way analysis of variance (ANOVA) and independent t-test.As a result of the study, it was determined that preschool teachers participating in the study have a low level of ethical attitude towards the environment, an environmentally oriented ethical approach and a religious ethical approach, and a high level of human-centered ethical approach and ecofeminist ethical approach.

Keywords: Environmental awaneress, ethical attitude, preschool teacher, environmental ethics

Ethical Committee Date / Number : Istanbul Aydin University Ethical Committee, 04May 2020 , No:2020/04

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

This research was conducted to reveal the differentiation of preschool teachers' ethical attitudes towards the environment based on gender, the year of professional experience and the discussions of the type of school they work in. In the study, 3 questions were answered:

1. Do preschool teachers' ethical attitudes towards the environment vary by gender?

2. Do the ethical attitudes of preschool teachers towards the environment vary according to the year of professional experience?

3. Do preschool teachers' ethical attitudes towards the environment vary depending on the type of school they work in?

It is observed that basic nature concepts are given especially by preschool teachers. From here, the environmental ethical attitudes of the children trained by high teachers will probably be higher than those of teachers with low environmental ethical attitudes. It is envisaged that these teachers will convey their sensitivity to the environment

[1] This article is a part of Buse Duru's master thesis supervised by Çiçek Dilek BAKANAY

[2] Istanbul, Aydin University, Turkey, busekurt1@stu.aydin.edu.tr 0000-0001-9260-7077

[3] Assistant Professor Dr., Istanbul Aydın University, Turkey, cicekdilek@aydin.edu.tr 0000-0001-9491-2569

to the students. It is believed that the research will contribute to the literature in identifying variables affecting ethical attitudes towards the environment in the case of preschool teachers and in the source of subsequent research.

Methods

In the research, a relationshipal screening model was used from quantitative research methods. Whether variables change together in the relational scan model; if there is a change, it is tried to determine how. The population of research is preschool teachers working in private and public schools in the 2019-2020 academic year. The sample of the study also consists of 290 preschool teachers working in 10 private and 10 public schools selected at the beginning of the research in the 2019-2020 academic year. In determining the sample, easy-to-reach sampling method was used. Personal information form and ethical attitude scale towards the environment were used in the collection of data.

Results

The research, conducted to examine the ethical attitudes of preschool teachers towards the environment and the relationships between their sub-dimensions and independent variables, reached the following conclusions: Preschool teachers who participated in the study were found to have a low level of ethical attitude towards the environment, an environmentally centered ethical approach and a religious ethical approach, a high level of human-centered ethical approach and an ecofeminist ethical approach.

- It has been determined that ethical attitudes towards the environment differ in terms of preschool teachers according to gender argument.
- According to the seniority argument, it has been determined that ethical attitudes towards the environment do not differ in terms of preschool teachers.
- It has been determined that ethical attitudes towards the environment differ in terms of preschool teachers according to the school type argument.

Discussion and Conclusions

When the results are evaluated in a whole, it can be said that preschool teachers generally have a high level of environmentally centered attitudes. Differentiation was detected when differences were examined according to the gender of preschool teachers. It has been found that the ethical attitudes of male teachers towards the environment are more positive than female teachers. When the differences of preschool teachers according to school types were examined, it was determined that there was significant difference. It has been determined that preschool teachers working in private schools have higher ethical attitudes towards the environment, environmentally centered ethical approaches, ecofeminist ethical approaches and religious ethical approaches than preschool teachers working in public schools. Considering the opportunities, facilities and competition between private schools today, it is predicted that private schools use and care more about out-of-school learning environments as much as in-school, and that the thoughts of using nature as an educational tool are more dominant than public schools. It was determined that the ecofeminist ethical approaches were low compared to the participants who had a lower seniority of 21 years and above among preschool teachers. The high ecofeministic approaches of teachers with low professional seniority are due to the lack of such importance in the previous education system and curriculum regarding the environment and nature; environmental awareness, sustainability, importance given to out-of-school learning environments, different curriculums opened in faculty and in-service trainings are thought to have affected the existing attitude and responsibility of newly raised teachers in this subject.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çevreye Yönelik Etik Tutumlarının İncelenmesi[1]

Buse DURU[2], Çiçek Dilek BAKANAY[3]

Başvuru Tarihi: 12 Şubat 2021, **Kabul Tarihi:** 11 Mayıs 2021

ÖZET

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik etik tutumlarının cinsiyet, mesleki deneyim yılı ve çalıştıkları okul türü bağımsız değişkenlerine göre farklılaşma durumlarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilinde özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan 290 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada nicel araştırmaya uygun olarak betimsel ve ilişkisel tarama modeli, örneklemin belirlenmesinde ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Gürbüzoğlu-Yalmancı tarafından geliştirilen '*Çevreye Yönelik Etik Tutum ölçeği*' veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 22.0 istatistik programı kullanılarak (ANOVA) ve bağımsız t-testi yapılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, düşük düzeyde çevreye yönelik etik tutuma, çevre merkezli etik yaklaşıma ve dinsel etik yaklaşıma sahip oldukları, yüksek düzeyde insan merkezli etik yaklaşım ve ekofeminist etik yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevre Bilinci, Etik tutum, Okul öncesi öğretmeni, Çevre Etiği

Etik Kurul İzni Tarih / Sayı : İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu, 04Mayıs 2020, No: 2020/04

1. Giriş

Dünya genelinde sürdürülebilir bir çevreye ilişkin ciddi oranda tehditler meydana gelmektedir. Günümüzde çevresel koşullarda yaşanan tüm olumsuzluklar çevre sorunları adı altında değerlendirilmektedir. Gün geçtikçe çok sayıda insanın çevreye vermiş oldukları zararlardan dolayı doğada ciddi hasarlar oluşmakta ve ekosistemin yapısında tahribat meydana gelmektedir. Ortaya çıkan bu sorunların temel nedenleri arasında; nüfusta gözlenen hızlı artış, kırsal yaşamdan kent yaşamına göç dalgalarına bağlı çarpık kentleşme, kirli atıkların çevreye duyarsızca atılması, mevcut kaynakların bilinçsizce kullanımı ve gerekli eğitimin kazandırılamaması gibi sorunlar bulunmaktadır. Tüm bu sorunlar çevresel olumsuzlukların hızla artmasına yol açmakta ve dünyayı yaşanabilir bir yer olmaktan uzaklaştırmaktadır. İçinde bulunulan çevrenin mevcut sorunlarına karşı hassasiyet göstermek gerekmektedir (Özkan, 2018).

Gittikçe artan çevresel problemler, her geçen gün çok sayıda varlığı ve yaşamı tehdit etmekle birlikte, canlı yaşamını idame ettirmek açısından imkânsızlıklara doğru yönelmektedir. Söz konusu sorunlar insanın doğadan kopuk yaşam süremeyeceği gerçeğini gözler önüne sererek, bu konuda bilimsel, teknolojik duyarlılıklar geliştirilmelidir. Artış gösteren çevre sorunlarının çözüme kavuşturulmaması konusunda insanların geliştirilmiş oldukları bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yetersizliği ön plana çıkmaktadır (İlhan, 2013).

Bireysel düzeyde sorumlu davranışların gerçekleştirilmesi için, ailelerin ve eğitim kurumlarının, örnek teşkil eden davranışları genç kuşaklara aktarmaları beklenmektedir. Çünkü alınan eğitimin erken yaşta olması yaşam biçimine yansıması açısından önemlidir. Özellikle bireysel bilinçlenmenin sağlanabilmesi ile toplum genelinde çevreye duyarlı tutum ve davranışların sergilenebilmesi için mutlak suretle doğanın korunmasının odak noktasında eğitim yatmaktadır (Kıyıcı, 2009). Bireylere yaşam boyu verilecek olan etkin bir eğitim sayesinde çevre konusunda farkındalık oluşturulabilmektedir. Daima bir değişim döngüsü içinde bulunan çevresel koşullardan dolayı insanların da bu konuya bakış açılarında değişim meydana gelmektedir. Bu nedenle yaşam süresince eğitim alma gerekliliği doğmaktadır. Özellikle erken çocukluk olarak adlandırılan okul öncesi dönemde sunulan eğitimler ile empati yetisi gelişmiş, çevrenin korunmasına karşı duyarlı nesillerin yetişmesi sağlanabilmektedir çünkü değer yargılarının, etik

[1] Bu çalışma, Buse Duru'nun yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

[2] Istanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye, busekurt1@stu.aydin.edu.tr, 0000-0001-9260-7077

[3] Dr. Öğretim Üyesi, Istanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye, cicekdilek@aydin.edu.tr 0000-0001-9491-2569

tutumların geliştirilmesi açısından erken yaşın önemi son derece büyüktür. Bireylerin empati kurabilme yetisi, çevreye karşı hassasiyetlerinin yerleşmesi açısından küçük yaşlardan itibaren bu konuya eğilimler gerçekleştirilmelidir. Çevreye yönelik istendik davranış ve tutumların kazandırılabilmesi için çevre eğitiminin okul öncesi dönemde başlaması oldukça önemlidir (Erten, 2004).

Çevre eğitiminin birincil amacı, çevre konuları ve küresel çevre sorunlarına karşı çevre okuryazarı bireyler yetiştirebilmektir (Fishman, 2005; Pooley ve O'Connor, 2000). Bu nedenle bireylerin hem bilgi hem de tutumlarını geliştirmek çevre eğitiminde önemli role sahiptir (Cardeiro ve Sayler, 1994). Jurca (2010) tarafından yürütülen okul öncesi çocuklar için çevre eğitiminde yapısalcı yaklaşım çalışmasında, özellikle okul öncesi eğitimde parçası olduğumuz küresel çevrenin varlığını fark etmelerine yardımcı olmak için tasarlanmış çevre eğitimine önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çevresel eğitimlerin etkin bir şekilde verilebilmesi için kalifiye eğitimcilere ihtiyaç olmakla birlikte, eğitimcilerin üstün vasıflarla donatılması gerekmektedir. Özellikle çevresel karar alma sürecinde, bu kararları alma yetkisine sahip olan kuşakların eğitilmesi adına, donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi ile tüm topluma yaşam süresince etkin eğitimin verilmesi sağlanabilmektedir (Gül, 2013). Çevre bilincinin kusursuz olarak oluşması için öğretmenlerin etkisi son derece büyüktür. Doğanın korunması adına, çevresel bilgilerin yanı sıra ahlaki değerler ve eylem bazında davranışlarda meydana gelen değişimlerin de biliniyor olması ile nitelikli çevre eğitimcilerinin yetişmesi mümkün olmaktadır (Selvi, 2007). Bu anlamda, eğitimci olmak için eğitim alan bireylerin çevrede meydana gelen sorunlara dair etik yaklaşımlar ve sorumluluk içeren tutumları sergilemeleri oldukça önemlidir. Bundan dolayı, öğretmen olmak için eğitim alan bireylerin, çevreye duyarlı tutum ve davranışları açısından gereken unsurların detaylı olarak incelenmesi gerekmektedir (Özdemir, 2013). Elliott(2010)'a göre doğada sürdürülebilir bir zihin çerçevesi oluşturan tek bir deneyim yoktur, ancak çoğu zaman içinde ve önemli ölçüde erken çocuklukta başlar (S:69). Bu nedenle araştırma okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin öğrencileri üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, model olma potansiyeline sahip olan öğretmenlerin ışığında yetişen çocuklarda, çevreye duyarlı davranışlar gözlenebilmektedir. Kısacası okul öncesi öğretmenlerinin, çevreye karşı takındıkları tutumların saptanması, bu amaçla tedbirler geliştirilmesi sonucunda, çevreye karşı olumlu davranışlar meydana gelebilmektedir. Okul öncesi dönemde verilecek eğitimlerde çocuklara birer rol model olan öğretmenlerin çevreye karşı istendik tutum ve davranışlara sahip olması göz önüne alındığında, öğretmenlerin çevre okuryazar bireyler olmasının önemini göstermektedir (Güngör, 2019).

İnsanlar yaşamları süresince doğadan tümüyle yararlanmakta ve yarattığı değişimlerden dolayı da duyarsızca çevreyi tahrip etmektedir. Çevrenin olmadığı bir durumda yaşamdan söz edilemez. İnsanların doğanın dokusunun tahribatında ve çevresel sorunların merkezinde bulunmasından dolayı, çevre etiği kavramının gerekliliği doğmuştur. Çevre etiği için gelecek kuşakların etiği demek de doğru olacaktır (Pieper, 1999). Çevre, sadece canlı değil cansız öğeleri de taşıyan yapıdır (Kortenkamp ve Moore, 2001; Thompson ve Barton, 1994). Genellikle sosyal yaşamda gözlenen birtakım dönüşümlerden dolayı, etik yaklaşımı önem kazanmaktadır. Çünkü yaşanan her soruna dair etik bir çözüm önerisinde bulunmak, yaşanan çıkmazlar için olumlu sonuçlar doğurabilmektedir. Geçtiğimiz son dönemlere bakıldığında, büyük oranda kendini hissettiren çevre sorunlarına dair bir takım yeni teknik arayışları neticesinde çevresel etik anlayışı oluşmuştur (Yağanak ve Önkal, 2005). Yeryüzündeki hangi coğrafyada yer alırsa alsın tüm bireylerin, etik kurallar bazında hareket etmesine yönelik bir anlayışa sahip olan çevre etiği, gerekenlerin ve çevresel sorumlulukların detaylı olarak açıklandığı bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Des Jardins, 2006).

Çevre etiği kapsamında, hangi davranışlarla ne şekilde hareket edilmesi konusunda maddeler yer almaktadır. Özellikle bireylere bu kurallar konusunda sorumluluk almalarına ilişkin bilgi verilmesi ve hangi tutumun neye yol açacağı konusunda gereken eğitimin verilmesi gerekmektedir (Erbil ve İdemen, 2010). Çevre etiğinin temel noktası, günün koşullarına ve gelecek kuşakların koşullarına uygun olarak bütünlüğün korunmasına dayalıdır (Keleş ve Ertan, 2002). Kuramsal disiplinler arasında bulunan çevre etiği ile bireylerin çevreye dair alacağı kararlar hakkında sergileyeceği tüm tutumların incelenmesi mümkün olmaktadır (Karaca, 2007). 20. yüzyılın ilk döneminde çevrecilik konusunda ilk düşünce çevrenin korunması yönünde olmuştur. Bu durum 1970'lerden sonra çevreye verilen önemin artması ve olası risklerin ciddiyetinden dolayı sıklıkla gündem oluşturmakta ve ilgi uyandırmaktadır (Özer, 2007). Genel düzeyde bilinç oluşturulabilmesi için, en önemli çözüm yolu çevre bilincinin her bireye kazandırılmasıdır. Bu amaçla çevrede meydana gelen ve tüm dünyayı etkisi altına alan çevresel sorunların farkındalığına

hâkim, çözüm getirebilen duyarlı, vatandaşların oluşabilmesi adına yetkin eğitimlerin sağlanması gerekmektedir. Dünya çapında oluşan sorunların giderilmesi amacı ile çevre alanında verilmesi gereken eğitimler hem bugünün koşullarına hem de gelecek dönemlere dair hayati önem arz etmektedir (Çimen ve Yılmaz, 2011).

Küresel düzeyde meydana gelen herhangi bir sorunun çözümü ancak bilinçli bireylerin bulunduğu toplumlarla gerçekleşebilmektedir. Donanımlı bir eğitim aracılığı ile bireyden topluma ulaşmak ve büyük etki yaratarak da çözüme ulaşabilmek mümkün olmaktadır. Bireysel davranışların çevresel tehditlere yol açtığı ve bu sorunların giderek arttığı düşünülürse, canlı yaşamı ve dünyanın sürdürülebilir bir yaşam alanı olması adına tüm dünya ülkelerinin duyarlı davranış ve tutum sergilemeleri gerekmektedir. Bu amaca ulaşabilmek için de eğitim unsurunun ön planda tutulması, sorumluluk bilinci yüksek, çözüm odaklı bireylerin yetişmesine olanak tanınmalıdır (Aksan ve Çelikler, 2013).

Çevre eğitimi kapsamında, dünya genelinde gelişmekte olan çevresel risklere karşı bilinç oluşturmak, olası sorunlara karşı çözüm üretme yetisi kazandırmak gibi sorumluluk odaklı çalışmalar yer almaktadır. Küresel oranda gerçekleşen tehlikeler çevresel eğitimin gerekliliğini yeterince ortaya koymaktadır. Çevreye dair eğitimlerin yalnızca belirli bir süreç zarfında bireylere uygulanması doğru olmamakla birlikte yaşam boyu sıklıkla yinelenmelidir. Çevre eğitimleri sayesinde bireylerin doğanın estetik dokusunu da koruması sağlanırken aynı zamanda üretken bir potansiyeli de beraberinde getirebilmektedir (Bülbül, 2007). Dünya genelinde dikkatlerin çevresel krizlere yönelmesi sonucunda, ülke siyasetleri kapsamında bir takım çevresel düzenlemeler meydana getirilmiştir. Bunun yanında ilköğretim seviyesinden yükseköğretim kademesine değin çevre eğitimi tüm öğrencilerin ders programlarına dâhil edilmiştir (Çevre Atlası, 2004).

Çevre konusunda sağlanan eğitimlerin gerek sınıflarda gerekse direkt doğada verilmesi gereken donanımın etkin kazandırılması açısından son derece önemlidir. Özellikle kalıcı duyarlılık sağlanabilmesi adına görsel uygulamalar sıklıkla gerçekleştirilmelidir. Bireylerin sahada çevre ile iç içe inceleyerek ve projeleri yakından gözlemleyerek ekosisteme tanık olmaları etkili eğitim uygulamaları arasında yer almaktadır (Yıldız, Baykal ve Altın, 2002). Toplumsal farkındalığın sağlanabilmesi adına, kalıcı davranış biçimlerinin bireylere sürekli nitelikte kazandırılması hedefe ulaşmada ve çevresel krizleri önlemede son derece etkilidir. Söz konusu çözümler için geliştirilen önerilere örnek olarak aşağıdaki maddeler uygulanabilir (Demirkaya, 2006):

- Toplum içinde bulunan her bir bireyin çevre konusundaki tüm bilgileri içeren eğitimi alması gerekmektedir. Bu konuda meslek ayrımı gözetilmemelidir.
- Okul öncesi evreden yükseköğrenim sürecine değin uygulamalı olarak öğrencilere bilgilendirme yapılmalıdır. Zorunlu ders mevzuatına çevre eğitimi konusu eklenmelidir.
- Kamu görevlileri için de hizmet kapsamında ve günlük yaşamda uygulanabilecek nitelikte bilinçlendirme eğitimleri verilmelidir.
- Sosyal medyanın toplum üzerindeki etkisi kullanılarak, bu platformlar aracılığı ile eğitimler desteklenmelidir.
- Çevreye zarar verilmemesi ve üretim alanında gerçekleşen zararı minimumuna indirgemek için çevre dostu ürünlerin tasarlanması ve tüketilmesi yönünde duyar oluşturulmalıdır.
- Bilim köşeleri adı altında, çevre konusundaki gereken bilgilerin aktarılması adına öğrenme merkezleri kurulmalıdır.
- UNESCO, UNEP ve Avrupa Birliği Araştırma fonları kapsamında gerçekleştirilen incelemelere katılım sağlanmalıdır.

Özellikle Türkiye açısından çevre bilincini değerlendirmek gerekirse; bilinçli bireyler konusunda büyük oranda yetersizliklere rastlanmaktadır. Gereken bilincin yerleştirilmemesi durumunda ne yazık ki sahip olunan çevre ve kaynakların sonraki kuşaklara aktarılması mümkün olmamaktadır (Bildik, 2011:21). Türkiye'deki bireylerin çevre bilinci yetersizliklerinden bazılar şunlardır;

- Atıkların azaltılması konusunda çaba harcamama
- Enerji kullanımında tasarruflu ve tutumlu davranmama
- Suyu tasarruflu kullanmama
- Alışverişlerinde depozitolu ürünleri tercih etme gibi bir davranışı olmama

- Bireyin sadece çevreye karşı bilgi sahibi olması yeterli değildir. Karşılaşmakta olduğu çevreye karşı istenmedik davranışlar karşısında tepkisi kalmaması ve koruyucu davranışlarda bulunması istenmektedir (Erten, 2004).

Öğrenmek hemen her konuda olduğu gibi, çevre alanında da hayati öneme sahiptir. Özellikle eğitimcilerin rol model olarak algılandıkları eğitim platformlarında donanımlı, duyarlı öğretmenler yetiştirmek adına gerekenler uygulanmalıdır. Ne yazık ki Türkiye'de çevre bilimi uzmanlığı alanında eksiklikler olmasından dolayı çevresel eğitimlerin verilmesi adına coğrafya, biyoloji, kimya gibi branşlardan mezun olan eğitimcilerden yararlanılmaktadır (Türkmen, 2008).

Eğitimcilerin dört düzeye göre nitelik taşıması öngörülmektedir. Ekolojik düzeyin öğrenilmesi, kavramsal düzeyde farkındalık taşıması, inceleme ve değerlendirme yetisine sahip olması, çözüm odaklı olması gibi niteliklerin, çevre bilincini aşılama konusunda seçilen eğitmenlerde bulunması gerekmektedir. Ayrıca çevresel eğitimlerin, eğitimcilerin yetiştirilmesi sürecinde uygulanan programlara zorunlu olarak ilave edilmesi de gerekli durumlar arasında bulunmaktadır (Kuhlemeier, H., Huub Van, D. ve Nijs, L. 1999). Çevre okuryazarı bireyler yetiştirilebilmesi için çevre eğitimi, formal eğitimin temel hedeleri arasında olması gerekmektedir (Keleş,2002). Temel doğa kavramlarının özellikle okul öncesi dönem öğretmenleri tarafından verildiği gözlenmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin çevreye yönelik etik tutumları, onların bu konudaki bilgilerini öğrenciye aktarış şekillerini de belirleyecektir.

1.1. Çevre Etiği Yaklaşımları

1.1.1. İnsan Merkezci (Antroposentrik) Etik Yaklaşım

Geçmişten günümüze değin özellikle Antik Yunan dönemi başlangıç olarak, insan ve insan ilişkiler ahlaki değerlerin odak noktası olarak düşünülmektedir. Bu yaklaşıma göre, insan dünya üzerinde yaratılmış olan en önemli canlı olarak görülmekte ve kendi iradesi ve isteği ile çevresel koşulları kullanabilme şansına sahiptir. Ayrıca bu yaklaşımda Aristoteles, bitkilerin hayvanlar için yaratıldığı, hayvanların da insanlar için yaratıldığı yönünde görüşünü belirtmiştir. Protagoras bu konuda insan her şeyin ölçüsüdür görüşü ile dünyanın merkezine insanı yerleştirmiştir (Keleş ve Ertan, 2002). Bu yaklaşımın benimsendiği andan itibaren zamanla insan merkezli yaklaşım yaygın olarak kabul görmeye başlamıştır. Endüstri alanında yaşanan devrimlerden sonra ve bilimsel değişimlerle bireylerin çevreye hâkimiyeti optimum düzeyde olarak gerçekleşmiştir. Oluşan bu algı ile dünyada egemen olan üretim tüketim ilişki paralelinde çevre insanın kullanımına sunulmuştur şeklinde bir felsefi görüş doğmuştur. Söz konusu felsefi algılar bilimsellik doğrultusunda alt yapı olanağı sunmuş ve insanları çevre ile olan ilişkilerinde insanı odak noktasında tutmuştur (Ergün, 2014).

Antroposentrik yaklaşım, yeryüzünde sunulan tüm çevresel değerleri insanın hizmetine sunma ve insanların hedefleri doğrultusunda kullanılmasına yönelik anlayışı içermektedir. Çevre duyarlılığına sahip olan yazarların, bu yaklaşımın etik açıdan doğru olmadığı konusunda görüşleri bulunmaktadır. Özellikle ekoloji alanında yaşanan krizlere dair bu yaklaşıma göre hareket eden bireylerin etken olduğu da savunulmaktadır.

Geniş kapsamlı olarak insan merkezli yaklaşım göz önünde bulundurulduğunda, içsel değer sahibi olan insanların bu konuda tek varlık olması ile meydana gelebilecek her türlü sorunun üstesinden gelebilecek yetide olduğu kabul edilmesi, insana direkt olarak değer biçildiği konusundaki göstergelerdir.

1.1.2. Çevre Merkezci (Ekosentrik) Etik Yaklaşım

Çevre merkezci yaklaşım kapsamında, insan odaklı yaklaşımdan doğan çevresel tehlikelerin olumsuz etkilerinin giderilmesi amaçlanmış ve tamamen karşıt yapıda geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, insanı doğanın hâkimi olarak görmeyip, yeryüzünün bir parçası olarak ele almaktadır. İnsanların aklını kullanabilme yetisi olması, diğer canlılar gibi ortak bir kaynaktan gelmediği anlamını taşımamaktadır. Bu yüzden insanı çevreden ayrı düşünmek mümkün değildir. Çevresel merkezli etik yaklaşım, dünyada bulunan tüm varlıkları, canlı ya da cansız olarak ayırt etmeksizin bütün olarak değer vermektedir. Bu görüş doğrultusunda her birey kendini doğada bulunan bir parça olarak hissetmeli ve doğanın korunması konusunda sorumluluk duygularını geliştirmelidir. Özellikle türü yok olma riski taşıyan tüm hayvanların ve bitkilerin öneminin algılanması, çevresel koşulların korunması bilincini taşıyan bireyler bütün olarak devamlılığı sağlayabilmektedir (Güneş ve Coşkun, 2004).

Aynı zamanda ekolojik etik adı ile de bilinen çevre merkezli etik, bireylerin doğa ile olan ilişki ve tutumlarına dair bir takım ahlak ölçüsünde normlar geliştirmek ve bireylerin benimsemesi adına sağlam temellere oturtma hedefini taşımaktadır. Aynı zamanda insanlara yeryüzünde bulunan tüm değerlerin korunması gerekliliği ile birlikte bu tutumları ahlaki boyutlarda bir bilince dayandırma amacını içermektedir (Kılıç, 2008).

Bugünün dünyasında yaşanan küresel bazda ısınma ile iklim boyutundaki değişimler, ekosentrik açıdan ele alınmaktadır. Çünkü söz konusu değişimin etkilediği yalnızca insanlar değil tüm doğadır. Endüstri konusunda giderek artan üretim kapasitesi iklimsel boyutta ısınmaya neden olmakla birlikte çevre kirliliği de meydana gelmektedir (Ertan, 2004).

1.1.3. Ekofeminist Etik Yaklaşım

II. Dünya Savaşının ardından dünya genelinde artış gösteren nüfus, doğada bulunan kaynakların kullanımı konusunda yetersizliğe neden olmaktadır. Gelişmişlik düzeyinin sanayileşme ile paralel ilerlemesi neticesinde çevresel sorunlar saptanmıştır. Özellikle kimyasal silahlanma, nükleer enerji gibi ciddi boyutlardaki kirlilik nedenleri ile ekolojik sistemdeki canlıların bazılarında nesillerinin tükenmesi tehlikesi yaşanmaktadır. Fakat bu eylemlerin kökeninde insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri adına gereklilik konuları ile ilgili farklı görüşler yer almaktadır. Çevresel etik konusunda geliştirilmiş olan tüm görüşlere karşın muhalefet çerçevesinde geliştirilmiş olan görüş ekofeminizm yaklaşımıdır (Beklan, 2005).

1970'li yıllara dayanan ekofeminizm, feminizmin uzantısı olarak adlandırılmaktadır. 1974 yılında ilk kezFrançoise d'Eaubonne'nin kaleme aldığı Feminism ya da ölüm ismini verdiği kitapta ekofeminizm yaklaşımından söz edilmiştir. Çevresel krizleri, yeryüzünde geri dönüşü mümkün olmayan hasarların sorumlularını ataerkil düzene bağlayan bu yaklaşım, çözüm olarak ekofeminist devrimi önermektedir. Bu yaklaşımı benimseyen kitleler, çevresel sorunlara dair kadınların çok önemli bir yere sahip olduğunu ve etkin rol aldığını savunmaktadır (Olgun, 2012:358). Tarihi ve kültürel açıdan kadınların olması gerektiği konumun, üretim ve çevresel bağlamda göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Görmez, 2007).

Felsefi açıdan birçok karşıt görüşe maruz kalan ekofeminizm, çok sayıda soruya maruz kalmaktadır. Bireylerin karşılıklı baskılarının çevre ile ilişkisi nedir? Bireylere etik öncelik tanınmalı mıdır? Gibi akılları kurcalayan sorulara cevap beklenmektedir. Bunun yanında, ekofeminizm aracılığı ile cinsiyet farklılığı, doğa ile birey etkileşimi, etkin edilgin kavramları gibi unsurların aralarındaki bağ konusunda sorgulama yetisi kazandırması yönünde algı oluşturulabilmektedir (Des Jardins, 2006:494-495).

1.1.4. Dinsel Etik Yaklaşım

Günümüzde çevre sorunların bu denli endişe verici boyutlara gelmesi, dinsel etik yaklaşıma göre insan ve doğa arasındaki ilişkinin bağlanmasından kaynaklanmaktadır. Dinsel etik yaklaşım; metafizik diğer bir ifade ile doğa dışı düşünüşün veya dinlerin insan ile doğa arasında bir ilişki olduğuna dair var olan düşünce yapısını kabul ettiğini desteklemektedir. Aynı yaklaşım, tüm bu sorunların, davranışların bu düşünce yapısını uygun olarak gerçekleştirilmesiyle ortadan kalkabileceğini ileri sürmektedir. Bunun en temel açıklaması, tek başına doğadaki düzenliliğin kavranmasının mümkün olmadığı modern bilimde sezgi ve tecrübelerle anlaşılabilecek bazı durumlara ulaşılamazken, dinler çevre problemlerini sahip olduğu ahlaki bakış açısı ile çözebilmektedir (Görmez, 2007).

Alanyazında çevresel bilince yönelik araştırmalara bakıldığında farklı branşlarda bulunan öğretmenlerin çevreye karşı duyarlılık düzeyleri ve etik tutumlarının incelendiği bazı çalışmalara rastlanmıştır. Ancak bu çalışmalarda çevresel etik tutumun öğretmenlerin cinsiyetlerine, çalıştıkları okulun özel veya devlet okulu olmasına ve meslekteki deneyim yıllarının tutumlarında farklılık oluşturup oluşturmadığına yönelik yürütülen araştırmalara rastlanmamıştır. Araştırmanın okul öncesi öğretmenleri özelinde çevreye yönelik etik tutumları etkileyen değişkenlerin belirlenmesinde ve sonrasında yapılacak araştırmalara kaynaklık etmede literatüre katkısı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bireysel bazda çevreye yönelik etik tutumun ve bilincin gelişmesi için eğitimin önemi büyüktür. Özellikle alınan eğitimin erken yaşta olması yaşam biçimine yansıması açısından önemlidir. Okul öncesi dönemde sunulan eğitimler ile empati yetisi gelişmiş, çevrenin korunmasına karşı duyarlı nesillerin yetişmesi sağlanabilmektedir. Bundan dolayı okul öncesi öğretmenlerinin çevreye karşı takındıkları

tutumların saptanması ve bu amaçla tedbirler geliştirilmesi sonucu örnek olan davranışlar meydana gelebilmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik etik tutumlarının cinsiyet, mesleki deneyim yılı ve okul türü bağımsız değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada 3 probleme cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik etik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik etik tutumları mesleki deneyim yılına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik etik tutumları çalıştıkları okul türüne anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Etik Kurul İzni

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Komisyonunun 04.05.2020 tarihli ve 2020/04 sayılı kararıyla etik belgesi alınmıştır.

2.2. Araştırma Modeli

Araştırmada, öğretmenlerin çevreye yönelik etik tutumlarının ne düzeyde olduğunu betimlemek ve cinsiyet, deneyim gibi değişkenler ile olan ilişkisini incelemek amaçlandığından nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Bu model, değişkenler arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2012: 79-81). Bu araştırmada da; İstanbul ilinde seçilmiş olan özel ve devlet okulunda hizmet veren farklı öğretmenlik deneyim sürelerine sahip farklı cinsiyetlerdeki okul öncesi öğretmenlerinin bu farklılıklarının çevreye yönelik etik tutumların üzerinde etkisi incelenmektedir.

2.2.1. Çalışma Grubu

2019-2020 eğitim öğretim yılında 10 özel ve 10 devlet okulunda görev yapmakta olan 290 okul öncesi öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak kolay ulaşılabilir örneklem modeli kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, araştırmacı kolay ulaşabileceği öğeler içerisinden yeterli sayıdaki öğeyi örneklem olarak belirlemektedir (Baltacı, 2018: 231-274). Bu yöntemin kullanılma amacı ise seçilmiş olan okullarda hizmet veren her öğretmene ulaşılamayacağından kaynaklıdır. Bu doğrultuda araştırmaya katılması istenilen 320 öğretmene anket formları e-mail olarak iletilmiş cevap göndermeyen 18 öğretmen ve eksik cevap içeren 12 anket formu değerlendirmeye alınmamıştır. Geri dönen veriler incelendiğinde 290 öğretmenin araştırmaya dâhil edilmesine karar verilmiştir.

Çevreye yönelik etik tutumların incelenmesi için okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiş olan anket çalışmasından elde edilen verilerden hareketle, katılımcıların cinsiyet dağılımları incelendiğinde %70.7' sinin (205) kadın ve %29.3'ünün (85) erkek olduğu; katılımcıların mesleki deneyim yılı dağılımları incelendiğinde %46.1'inin (134) 5 yıl ve altında, %19.0'ının 6-10 yıl arası, %10.7'sinin (31) 11-15 yıl arası, %9.7'sinin (28) 16-20 yıl arası ve %14.5'inin (42) 21 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olduğu; katılımcıların çalıştıkları okul türü dağılımları incelendiğinde %45.9'unun (133) özel okullarda ve %54.1'inin (157) devlet okullarında çalıştıkları tespit edilmiştir.

Tablo 1
Okul Öncesi Öğretmen adaylarının demografik dağılım bilgileri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	205	70.7
	Erkek	85	29.3
Deneyim	0-5 yıl	134	46.1
	6-10 yıl	55	19.0
	11-15 yıl	31	10.7
	16-20 yıl	28	9.7
	21 ve üzeri	42	14.5
Okul Türü	Özel Okul	133	45.9
	Devlet Okulu	157	54.1
Toplam		**290**	**100**

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin çevre etiğine yönelik tutumlarını belirlemek için Gürbüzoğlu-Yalmancı (2015) tarafından 5'li likert tipte hazırlanmış olan "*Çevreye Yönelik Etik tutum Ölçeği*" kullanılmıştır.

Çevreye yönelik etik tutum ölçeği; çevre konusunda bir karar verirken öncelikle bu karardan insanın nasıl etkileneceğini odaklanan *İnsan Merkezci (Antroposentrik),* sadece insanı değil tüm çevresel unsurları etik ilgi alanına almakta olan *Çevre Merkezci (Ekosentrik),* tarihi ve kültürel açıdan kadınların olması gerektiği konumun, üretim ve çevresel bağlamda göz önünde bulundurulması gerektiğini savunan *Ekofeminist Etik*ile çevre problemlerinin ahlaki bakış açısı ile çözülebileceği inancını içeren *Dinsel Etik Yaklaşım* olmak üzere dört boyutta toplam 33 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin 1ile 4 numaralı soruları ''İnsan Merkezli Etik Yaklaşım'' 5 ile 21 arasındaki sorular ''Çevre Merkezli Etik Yaklaşım'', 22 ile 29 arasındaki sorular, 'Eko-feminist Etik Yaklaşım'' ve 30 ile 33 arasındaki sorular ise ''Dinsel Etik Yaklaşım'' boyutlarını ifade etmektedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Gürbüzoğlu-Yalmancı tarafından yapılmış olup Cronbach's Alpha katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise çevreye yönelik etik tutum ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde İnsan Merkezci Etik Yaklaşım (,787), Çevre Merkezci Etik Yaklaşım (,948), Ekofeminist Etik Yaklaşım (,853), Dinsel Etik Yaklaşım (,934) ve ölçeğin toplam güvenirlik Cronbach's alpha katsayısı ise (,907) olarak bulunmuştur.

2.4. Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. Ölçeğin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 değerleri arasında olduğu tespit edilmiştir (Gürbüzoğlu Yalmancı, 2015). Bu nedenle çalışmada parametrik testlerden (bağımsız t-testi ve ANOVA) yararlanılmıştır. Cinsiyet ve okul türü bağımsız değişkenlerine yönelik sorulan sorulardan elde edilen verilerin analizinde bağımsız t-testi, gelir durumu ve deneyim bağımsız değişkenlerinden elde edilen veriler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Ayrıca veriler $p<.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde istatistiklerinden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin çevreye yönelik etik tutumlarının belirlenmesinde ortalama ve standart sapma istatistiklerinden faydalanılmıştır. Bunun için öncelikli olarak ölçekler puanlanmıştır. Ölçekler Tablo 2'deki kriterlere göre değerlendirilmiştir.

Tablo 2
Ölçeklerin Değerlendirilme Kriterleri

Ölçeklerde Yer Alan Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,00-1,79	Çok Düşük
Katılmıyorum	2	1,80-2,59	Düşük
Kararsızım	3	2,60-3,39	Orta
Katılıyorum	4	3,40-4,19	Yüksek
Kesinlikle Katılıyorum	5	4,20-5,00	Çok Yüksek

3. Bulgular

Araştırmanın bulgularına problem cümleleri doğrultusunda yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan 'Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik etik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?'' sorusuna ait bulgular ve elde edilen t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Cinsiyet Bağımsız Değişkeni ile Çevreye Yönelik Etik Tutum Arasındaki İlişkiler

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Standart Hata Ortalama	F	t	p
Dinsel Etik Yaklaşım	Kadın	205	1,681	,758	,053	2,324	-3.348	,005*
	Erkek	85	2,059	1,105	,119			
İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	Kadın	205	3,546	,525	,036	,038	-2,649	,009*
	Erkek	85	3,738	,640	,069			
Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	Kadın	205	1,698	,521	,036	11,199	,-3,451	,001*
	Erkek	85	2,065	,921	,099			
Ekofeminist Etik Yaklaşım	Kadın	205	3,308	,613	,042	2,772	-3,473	,001*
	Erkek	85	3,573	,538	,058			
Genel Çevreye Yönelik Etik Tutum	Kadın	205	2,312	,423	,029	3,911	-4,101	,000*
	Erkek	85	2,634	,669	,072			

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çevreye yönelik etik tutumları için yapılan t testi sonucunda kadın ve erkek katılımcıların çevreye yönelik etik tutum (p=,000) alt boyutu ve insan merkezli etik yaklaşımı (p=,009), çevre merkezli etik yaklaşım (p=,001), ekofeminist etik yaklaşım (p=,001) dinsel etik yaklaşım (p=,005) alt boyutları arasında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenler içerisinde kadın olan katılımcıların ($\bar{X}$ =2,312; $\bar{X}$=3,546; $\bar{X}$=1,698; $\bar{X}$=2,308; $\bar{X}$=1,681) erkek katılımcılara ($\bar{X}$=2,634; $\bar{X}$ =3,738; $\bar{X}$=2,065; $\bar{X}$=3,573; $\bar{X}$=2,059) göre çevreye yönelik etik tutumlarının, insan merkezli etik yaklaşımlarının, çevre merkezli etik yaklaşımlarının, ekofeminist etik yaklaşımlarının ve dinsel etik yaklaşımlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Tablo detaylı olarak incelendiğinde cinsiyet bağımsız değişkenine göre çevreye yönelik etik tutumların okul öncesi öğretmenler özelinde farklılık gösterdiği açıkça ifade edilebilmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada, '' Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik etik tutumlarının mesleki deneyim yılına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?'' sorusuna cevap aranmış ve elde edilen Anova testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Mesleki Deneyim Yılı Bağımsız Değişkeni ile Çevreye Yönelik Etik Tutum Arasındaki İlişkiler

	Deneyim Yılı	f	$\bar{X}$	ss	F	df.	P
Dinsel Etik Yaklaşım	0-5 yıl	134	1,818	,638	,490	4	,743
	6-10 yıl	55	1,865	1,109			
	11-15 yıl	31	1,621	1,089			
	16-20 yıl	28	1,770	,866			
	21 yıl üzeri	42	1,720	1,022			
İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	0-5 yıl	134	3,643	,387	1,202	4	,310
	6-10 yıl	55	3,575	,656			
	11-15 yıl	31	3,435	,686			
	16-20 yıl	28	3,562	,591			
	21 yıl üzeri	42	3,690	,711			
Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	0-5 yıl	134	1,821	,448	,934	4	,444
	6-10 yıl	55	1,885	,924			
	11-15 yıl	31	1,815	1,023			
	16-20 yıl	28	1,645	,346			
	21 yıl üzeri	42	1,690	,631			
Ekofeminist Etik Yaklaşım	0-5 yıl	134	3,521	,423	4,167	4	,003*
	6-10 yıl	55	3,397	,794			
	11-15 yıl	31	3,225	,717			
	16-20 yıl	28	3,227	,335			
	21 yıl üzeri	42	3,178	,707			
Genel Çevreye Yönelik Etik Tutum	0-5 yıl	134	2,455	,335	1,530	4	,193
	6-10 yıl	55	2,456	,755			
	11-15 yıl	31	2,333	,759			
	16-20 yıl	28	2,278	,241			
	21 yıl üzeri	42	2,295	,450			

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki deneyim yılı bağımsız değişkeni ile çevreye yönelik etik tutum ve alt boyutları arasında yapılan Anova testi sonucunda mesleki deneyim yılı ile ekofeminist etik yaklaşım (p=,003) alt boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenler içerisinde 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olan katılımcıların ($\bar{X}$=3,178; $\bar{X}$=2,192) daha düşük Deneyim yılına sahip olan katılımcılara göre ekofeminist etik yaklaşımlarının ($\bar{X}$=3,521; $\bar{X}$=3,397; $\bar{X}$=3,225; $\bar{X}$=3,227) daha düşük olduğu belirlenmiştir. Tablo detaylı olarak incelendiğinde, mesleki deneyim yılı bağımsız değişkenine göre çevreye yönelik etik tutumların okul öncesi öğretmenler özelinde farklılık göstermediği açıkça ifade edilebilmektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada '' Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik etik tutumları çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?'' sorusuna cevap aranmış ve elde edilen t-testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5
Okul Türü Bağımsız Değişkeni ile Çevreye Yönelik Etik Tutum Arasındaki İlişkiler

	Okul Türü	n	$\bar{X}$	ss	Standart Hata Ortalama	F	t	P
İnsan Merkezli Etik Yaklaşım	Özel Okul	133	3,664	,538	,048	7,358	1,563	,119
	Devlet Okulu	157	3,560	,574	,045			
Çevre Merkezli Etik Yaklaşım	Özel Okul	133	1,908	,572	,051	9,183	2,436	,015*
	Devlet Okulu	157	1,721	,714	,057			
Ekofeminist Etik Yaklaşım	Özel Okul	133	3,566	,490	,043	11,186	4,590	,000*
	Devlet Okulu	157	3,258	,635	,050			
Dinsel Etik Yaklaşım	Özel Okul	133	1,916	,713	,063	18,478	2,114	,035*
	Devlet Okulu	157	1,702	,983	,078			
Genel Çevreye Yönelik Etik Tutum	Özel Okul	133	2,524	,431	,038	6,296	3,564	,000*
	Devlet Okulu	157	2,317	,546	,043			

*p<.05

Tablo 5'deki veriler incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin okul türlerine göre çevreye yönelik etik tutumları ile alt boyutları için yapılan t testi sonucunda özel okulda ve devlet okulunda çalışan katılımcıların çevreye yönelik etik tutum (p=,001) ölçeği ve çevre merkezli etik yaklaşımı (p=,018), ekofeminist etik yaklaşımı (p=,000) ve dinsel etik yaklaşım (p=,042) alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenler içerisinde özel okullarda çalışan katılımcıların ($\bar{X}$2,524; $\bar{X}$=1,908; $\bar{X}$=3,566; $\bar{X}$=1,916) devlet okullarında çalışan katılımcılara ($\bar{X}$=2,317; $\bar{X}$ =1,721; $\bar{X}$=3,258; $\bar{X}$=1,702) göre çevreye yönelik etik tutumlarının, çevre merkezli etik yaklaşımlarının, ekofeminist etik yaklaşımlarının ve dinsel etik yaklaşımlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo detaylı olarak incelendiğinde okul türü bağımsız değişkenine göre çevreye yönelik etik tutumların okul öncesi öğretmenler özelinde farklılık gösterdiği açıkça ifade edilebilmektedir.

4. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada, cinsiyet, mesleki deneyim yılı ve çalıştıkları okul türü değişkenlerinin okul öncesi öğretmenlerinin çevresel etik tutumları ile arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda tartışılarak sunulmuştur. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öncelikle çevreye yönelik etik tutumları sorgulanmıştır. Bu doğrultuda, insan merkezli etik yaklaşım, çevre merkezli etik yaklaşım, ekofeminist etik yaklaşım ve dinsel etik yaklaşım boyutlarında öğretmenlerin çevreye yönelik etik tutumları incelenmiş ayrıca bu dört boyutun toplamını ifade eden genel çevreye yönelik etik tutumlarına bakılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin düşük düzeyde çevreye yönelik etik tutum, çevre etik yaklaşımı ve dinsel etik yaklaşıma sahiplerken, yüksek düzeyde insan merkezli ve dinsel ekofeminist yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları bütünsel olarak değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak yüksek düzeyde çevre merkezli tutuma sahip oldukları söylenebilmektedir. Benzer şekilde Erten ve Aydoğdu (2011) Türk ve Azerbaycanlı öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında Türk ve Azeri öğrencilerin çevre merkezli tutum puanlarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Çobanoğlu vd. (2012) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının çevre merkezli bakış açısına sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karakaya, Çobanoğlu (2012) sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrencilerin yüksek oranda ekosentrik yaklaşıma sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Alpak (2015) fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında da katılımcıların genel olarak çevreye yönelik ekosentrik tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Flodaitis, Daskolia ve Agelidolu (2006), çevre etiği kavramı üzerinde Yunanistan'da bulunan okul öncesi öğretmenlerine çevre eğitimi davranışları üzerine de görüşlerini ifade ettikleri ölçekler uygulamışlardır. Yapılan çalışmada çevre eğitiminin çevresel konuları benimseyen insan yetiştirmek ve çevresel konularda aktif katılımcı olmalarını sağlamak üzerine kurulmasının gerekliliği

sonucuna ulaşmışlardır. Fernández-Manzanal, Rodríguez-Barreiro ve Carrasquer (2007) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını incelemiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere, son sınıf öğrencilerinin ise birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bir çevresel tutum puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler çevreye yönelik olumlu tutum kazanmada cinsiyetin ve çevre eğitiminin önemli bir etken olduğunu göstermiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre farklılıklar incelendiğinde ölçek ve alt boyutlarda farklılaşma saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre çevreye yönelik etik tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Casey ve Scott'ın 2006 yılında yapmış oldukları çalışmada kadınların çevreye karşı daha fazla kaygı duyduklarını ve cinsiyet değişkeninin ekosentrik tutumlar üzerinde belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun kadınların geleneksel olarak merhametli, besleyici ve koruyucu toplumsal rollerinden kaynaklandığını belirtmiştir. Araştırma bulgularından farklı olarak literatürde yapılan araştırmada çevre tutumunun cinsiyete göre farklılık göstermediği (Akyol, 2014; Genç ve Genç, 2013; Polat, 2012),(Karakaya, Avgın ve Yılmaz, 2018) yönünde sonuçlara ulaşılırken, cinsiyetin çevre etiğine yönelik tutum, farkındalık ve algılar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmış çalışmalar da yer almaktadır. Kadın katılımcıların daha olumlu çevre tutumuna sahip olduğu (Kahyaoğlu, Daban ve Yangın, 2008; Özgen, 2012; Öcal 2013; Aydın ve Ünaldı, 2013) yönünde bulgulara ulaşılmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin okul türlerine göre farklılıkları incelendiğinde özel okulda ve devlet okulunda çalışan katılımcıların çevreye yönelik etik tutum ölçeği ve çevre merkezli etik yaklaşımı, ekofeminist etik yaklaşımı ve dinsel etik yaklaşım alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenler içerisinde özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine göre çevreye yönelik etik tutumlarının, çevre merkezli etik yaklaşımlarının, ekofeminist etik yaklaşımlarının ve dinsel etik yaklaşımlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Günümüzde özel okullarda sunulan imkanlar, olanaklar ve özel okullar arasındaki rekabet göz önünde bulundurulduğunda, devlet okullarına oranla özel okulların, okul içi olduğu kadar okul dışı öğrenme ortamlarını daha verimli kullanıp daha fazla önemsediği, doğayı eğitim aracı olarak kullanma düşüncelerinin daha baskın olduğu öngörülmektedir. Karaköse ve Kocabaş(2006)'a göre, özel okullarda çalışmakta olan öğretmenlerin çalıştıkları kurumların eğitim politikaları gereği çevreye karşı daha hassas olmalarının beklenilir olmasının öğretmenlerin çevreye karşı tutumlarını da olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenler içerisinde 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olan katılımcıların daha düşük deneyim yılına sahip olan katılımcılara göre ekofeminist etik yaklaşımlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin ekofeministik etik yaklaşımlarının daha yüksek olması, daha önceki eğitim sistemi ve müfredatta çevre ve doğa ile ilgili konuların bu kadar öneme sahip olmamasından; çevre bilinci, sürdürülebilirlik, okul dışı öğrenme ortamlarına verilen önem, fakülte ve hizmet içi eğitimlerde açılan farklı müfredatlar yeni yetişen öğretmenlerin bu konudaki var olan tutum ve sorumluluğunu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Şahin (2010)'a göre, mesleğe yeni başlayan ya da hizmet öncesi eğitimden kısa süre önce mezun olan öğretmenler daha idealist olabilecekleri için tutumlarının da daha olumlu gibi göründüğü söylenebilir. Ayrıca kıdemi az olan öğretmenlerin bekâr olma ihtimalleri de yüksektir ve eşlerine, çocuklarına ayırabilecekleri zamanları mesleklerine ayırabilme olasılıkları fazladır. Bu yüzden mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin diğerlerine oranla biraz daha olumlu tutuma sahip oldukları düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen diğer kişisel bilgiler ile herhangi bir çalışma bulgusuna ulaşılamamıştır. Bu sebeple yalnızca cinsiyet değişkeni ile tartışılabilmiştir.

Sonuç olarak; okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik etik tutumları ve alt boyutları ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada:

- Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin, düşük düzeyde çevreye yönelik etik tutuma, çevre merkezli etik yaklaşıma ve dinsel etik yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir.
- Cinsiyet bağımsız değişkenine göre çevreye yönelik etik tutumların okul öncesi öğretmenleri özelinde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.
- Deneyim bağımsız değişkenine göre çevreye yönelik etik tutumların okul öncesi öğretmenleri özelinde farklılık göstermediği belirlenmiştir.
- Okul türü bağımsız değişkenine göre çevreye yönelik etik tutumların okul öncesi öğretmenleri özelinde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Buradan yola çıkarak çevresel etik tutumları yüksek öğretmenlerin eğitim verdikleri çocukların çevresel etik anlayışları, çevre ve doğaya karşı sorumlulukları düşük çevresel etik tutuma sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek olacaktır. Bu öğretmenlerin çevreye karşı olan duyarlılıklarını öğrencilere aktaracakları öngörülmektedir. Okul öncesi dönemin tüm gelişim alanlarındaki temellerin atıldığı dönem olması, okul öncesi öğretmenlerin diğer kademelere göre bu konudaki bilgiyi aktarma düzeylerini daha önemli hale getirdiği görülmektedir. Buradan yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerinin nasıl bir çevresel etik anlayışa sahip olduğunun bilinmesi ve ihtiyaç olursa gelecekte özellikle çevre ve doğa ile ilgili eğitimlerin yoğunlaştırılmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Değişen dünyada bugün de olduğu gibi okul dışı öğrenme ortamlarının okul içindeki öğrenme ortamlarından daha önemli hale geldiği görülmektedir. Doğa ve çevrenin içerisinde büyüyen çocuk, doğa ve çevre içindeki herhangi bir yerde eğitim almaya devam edebilir ve bu süreçte ister dijital ortamda ister ebeveyn veya öğretmenleriyle bahçe etkinlikleri sayesinde daha çok açık havada bir araya gelecekleri öngörülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaptırdığı çevre ve doğa ile ilgili etkileşimlerin içerisinde etik ve sorumluluk bilincinin de aktarılması gerektiği görülmektedir. Öte yandan farklılaşan yeni eğitim-öğretim döneminde etik ve sorumluluk bilincinin çocuklara doğru aktarılması, okul öncesi öğretmenlerinin bu bilince sahip olmasına bağlıdır. Bu nedenle çocukların çevreye karşı olumlu davranış ve tutumlarının oluşması ve farkındalık geliştirmeleri açısından okul öncesi öğretmenlerine büyük bir rol üstlenmeleri gerekmektedir. Eğitim sistemi içerisinde aktif görev alan okul öncesi öğretmenlerinin çevresel etik yaklaşımlarının yüksek olması beklenmektedir.

4.1. Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim verdikleri çocuklara rol model oldukları göz önüne alınırsa, öğretmenlerin çevre ile ilgili yayınları takip etmeleri, çevre ile ilgili sitelere üye olmaları teşvik edilmelidir.

Çevre bilincini arttırmaya ve bakış açılarını zenginleştirmeye yönelik olarak okul öncesi öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler, seminerler verilebilir ve alan gezileri etkinlikleri düzenlenebilir.

Okul öncesi öğretmeni yetiştiren fakültelerde çevreye yönelik etik tutum konusunun önemi sıklıkla vurgulanarak bunun nasıl sağlanacağı konusunda bilgilendirmeler yapılabilir. Üniversite eğitimi içerisine yer alan çevre bilimi derslerinin çevreye dair ekolojik bilgilerin yanı sıra güncel çevresel sorunların etik boyutlarının tartışıldığı bir şekilde kapsamının genişletilmelidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi için deneysel eğitim çalışmaları yapılabilir. Alınan sonuçlar üzerinde çalışılarak, diğer okul öncesi öğretmenlerinin de çevreye yönelik olumlu tutumlarının geliştirilmesine yönelik eğitimlerde kullanılabilir.

Araştırmanın bulgularına bakıldığında, özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre çevre merkezci, ekofeminist, dinsel ve çevreye yönelik genel etik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Günümüzde özel okullarda çalışan öğretmenlere çevre ile ilgili sunulan imkanlar, olanaklar daha fazladır. Birde özel okullar arasındaki rekabet göz önünde bulundurulduğunda, devlet okullarına oranla özel okulların, okul içi olduğu kadar okul dışı öğrenme ortamlarını daha verimli kullanıp daha fazla önemsediği, doğayı eğitim aracı olarak kullanma düşüncelerinin daha baskın olduğu öngörülmektedir. Buradan yola çıkarak devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesi için hizmet-içi eğitimler ve seminerler düzenlenebilir. Çevre bilincini kazandırmaya yönelik etkinlikler tasarlamalarına teşvik edilebilir.

Diğer bir bulgudan yola çıkarak okul öncesi öğretmenler içerisinde 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olan katılımcıların daha düşük deneyim yılına sahip olan katılımcılara göre ekofeminist etik yaklaşımlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Mesleki deneyimi daha az olan öğretmenlerin ekofeministik etik yaklaşımlarının daha yüksek olması, daha önceki eğitim sistemi ve müfredatta çevre ve doğa ile ilgili konuların bu kadar öneme sahip olmamasından; çevre bilinci, sürdürülebilirlik, okul dışı öğrenme ortamlarına verilen önem, fakülte ve hizmet içi eğitimlerde açılan farklı müfredatlar gibi faktörlerin yeni yetişen öğretmenlerin bu konudaki var olan tutum ve sorumluluğunu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Bundan dolayı eğitim fakültelerinde verilen eğitimin dışında öğretmenlerin çalışma hayatı sürecinde de kendilerini yenileme ve geliştirmeye yönelik eğitimlerin verilmesi, öğretmenlerin gönüllü olarak katılabilecekleri onları teşvik edecek içeriklerin hazırlanması ve öğretmenlerin katılımını artıracak alternatif çözümlerin geliştirilmesi önerilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre farklılıklar incelendiğinde ölçek ve alt boyutlarda farklılaşma saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre çevreye yönelik etik tutumlarının

daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, özellikle kadın öğretmenlerin çevreye yönelik öğrenme ortamlarına yönlendirilmesi ve aktif katılımı olumlu tutumların daha fazla geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu içerikleri destekleyecek, öğretmenlerin katılımının olduğu açık hava etkinlikleri yapılabilir.

Toplumsal cinsiyet konulu yapılan araştırmalar da çevreye yönelik tutumların toplumsal cinsiyet unsuru ile olan ilişkisi ile ilgili yeni araştırmalar yapılabilir.

Ayrıca yapılan araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin çevreye yönelik etik tutumlarını etkileyen farklı değişkenlerin araştırılması gerektiği önerilmektedir.

Bu araştırma İstanbul ilinde çalışan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır. Daha genel sonuçlara ulaşabilmek için Türkiye'nin başka bölge ve şehirlerinde benzer nitelikte araştırmalar yapılması faydalı olacaktır.

Kaynaklar

Aksan, Z. ve Çelikler, D. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının küresel ısınma konusundaki görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14* (1), 49-67.

Akyol, B. (2014). *İlköğretim öğretmen adaylarının çevresel tutum ve çevre bilgi düzeyleri üzerine bir çalışma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.* Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Alpak Tunç, G. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik yaklaşımları ile sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi*. Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Aydın, F., ve Ünaldı, Ü. E. (2013). Coğrafya öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 3*(1), 11- 42.

Bahtiyar A. ve Can B. (2016). Fen öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 42,* 1-12.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi. 7(* 1),231-271.

Beklan-Çetin, O. (2005). Derin ekoloji hareketi ve çevre etiği. 15.03.2020 tarihinde https://ecotopianetwork.wordpress.com/2009/12/21/derin-ekoloji-hareketi-vecevreetigi/ adresinden erişilmiştir.

Bildik, G. (2011). İlköğretim 7. Sınıfta verilen çevre konusunun öğrencilerin çevresel tutumu ve çevre bilgisi üzerine etkisi. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Bülbül, Y. (2007). Ortaöğretim çevre ve insan dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin çevreye yönelik tutumlara etkisi. Yüksek lisans tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.

Cardeiro, R.W. ve Sayler, R.D. (1994). Student knowledge of environmental and natural resource issues in the pacific northwest. *Journal of Natural Resources Life Science Education, 23*(2), 132- 136.

Casey, P. J. ve Scott K. (2006). Environmental concern and behaviour in an australian sample within an ecocentric – antropocentric framework, *Australian Journal of Psychology, 58*(2), 57-67.

Çevre Bakanlığı, *Çevre Atlası*, Ankara, 2004

Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2011). Tatlı su ekosistemleri konusundaki temel kavramların üniversite öğrencileri tarafından algılanma düzeyleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6* (I-II), 44-53.

Çobanoğlu, E., Karakaya, Ç., ve Türer, B. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının çevreye yönelik değerlerinin ekosentrik (ekoloji merkezli) ve teknosentrik (teknoloji merkezli) yaklaşımlar çerçevesinde belirlenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.

Demirkaya, H. (2006). Çevre eğitiminin Türkiye'deki coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitimine yönelik yeni yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *16* (1), 207-222.

Des Jardins, J. R. (2006). *Çevre etiği: çevre felsefesine giriş*. (Çev. R. Keleş). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Doğan, E. ve Demirel, E. (2019).Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel tutumlarının incelenmesi. *14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğun Ekolojik Dünyası Özet Kitapçığı*, Maltepe Üniversitesi.

Elliott, S. (2010). Children in the natural world. In J. Davis (Ed.), *Young children and the environment early education for sustainability* (pp. 43–75). New York, US: Cambridge University Press.

Erbil, A. Ö. ve İdemen, B. (2010). Planlama ve çevre etiği: uygulamalı disiplinlerde çevre etiği. Planlama, 2, 3- 13.

Ergün, T. (2014). *Türkiye'de çevre denetimi ve çevre etiği bağlamında yeniden yapılandırılması. Doktora tezi.* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Ertan, B. (2004). 2000'li yıllarda çevre etiği yaklaşımları ve Türkiye. *Yönetim Bilimleri Dergisi,* (1-3), 93-108.

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi, 65* (66), 1-13.

Erten, S., ve Aydoğdu, C. (2011). Türkiyeli ve Azerbaycanlı öğrencilerde, ekosentrik, antroposentrik ve çevreye karşı antipatik tutum anlayışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41,* 158-169.

Fernández-Manzanal, R., Rodríguez-Barreiro, L., ve Carrasquer, J. (2007). Evaluation of environmental attitudes: analysis and results of a scale applied to university students. *Science Education, 91,* 988-1009.

Fishman, L. (2005). The effects of local learning on environmental awareness in children: An empirical investigation. *The Journal of Environmental Education, 36*(3), 39-50.

Flodaitis, E., Daskolia, M. ve Agelidolu, E. (2006). Kintergarden teacher's conceptionsof environmental education. *Early Child Education Journal. 33*(3), 125-136.

Genç, M., ve Genç, T. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi, 1*(1), 9-19.

Görmez, K. (2007). Çevre sorunları. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Grey, W. (1993). Anthropocentrism and deep ecology. *Australasian Journal of Philosophy, 71*(4), 463–475.

Gül, F., (2013). İnsan doğa ilişkisi bağlamında çevre sorunları ve felsefe. *Pamukkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14,* 17-21.

Güneş, Y. ve Coşkun, A. A. (2004). *Çevre hukuku*. İstanbul: Kazancı Hukuk Yayınları, Yayın No: 181.

Güngör, E. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre etik tutumları ile sorumlu çevresel davranışları arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi.* Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Gürbüzoğlu Yalmancı S. (2015). Çevreye yönelik etik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik güvenirlik çalışması.*Turkish Journal of Education 4,* (2), 29-40.

İlhan, D. (2013). *Türkiye'de benimsenen çevre etiği yaklaşımları: gönüllü çevre kuruluşları örneği. Yüksek lisans tezi.* Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Jurca, G. M. (2010). A Costructivist approach in environmental education for preschool children. *Journal Plus Education, ISSN:1842-077X*, E-ISSN(online) 2068-1151 Vol vl(2010),No:1 263-273.

Kahyaoğlu M., Daban Ş., & Yangın S. (2008). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (11), 42-52.

Karaca, C. (2007). Çevre, insan ve etik çerçevesinde çevre sorunlarına ve çözümlerine yönelik yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 1-19.

Karakaya, Ç. ve Çobanoğlu E. O. (2012). İnsanı merkeze alan (antroposentrik) ve almayan (nonantroposentrik) yaklaşımlara göre eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açıları. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9*(3), 23-35.

Karakaya, F. , Avgın S. ve Yılmaz M. (2018). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik etik tutumlarının incelenmesi. *Başkent University Journal of Education 2018, 5*(2), 225-232.

Karaköse T., Kocabaş İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, *2* (1), 3-14

Karasar, N.(2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kayaer, M.(2013). Çevre ve Etik Yaklaşımlar. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 1,* (2),2.

Kaygısız, G. , Benzer, E. , Eren, C. (2019). Aktif öğrenmeye dayalı etkinliklerin okul öncesi öğretmen adaylarının çevre etiği farkındalığı, çevre davranışı ve çevre eğitimine ilişkin özyeterliliklerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 50,* 125-141.

Keleş, R. ve Ertan, B. (2002). *Çevre hukukuna giriş*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Kılıç, S. (2008). *Çevre Etiği: Ortaya Çıkışı, Gelişimi Ve Sonuçları*. Ankara: Orion Kitabevi.

Kıyıcı, F. B. (2009). Eğitim fakülteleri için genel çevre bilimi ders kitabı, Sevinç, V., (Ed) Ankara: Maya Akademi Yayınları

Kortenkamp, K. V. ve Moore, F. C. (2001). Ecocentrism and anthropocentrism: Moral reasoning about ecological commons dilemmas. *Journal of Environmental Psychology, 21,* 261-272.

Kuhlemeier, H., Huub Van, D., & Nijs, L. (1999). Environmental knowledge, attitzides and behavior in dutch secondary education. *The Journal of Environmental Education*, *30* (2), 4-14.

Olgun, H. (2012). Ekoemizm: kadın- doğa ilişkisi ve ataerkil tahakküm. O. İmga ve H. Olgun (Ed.) İçinde, Yeşil ve siyaset, siyasal ekoloji üzerine yazılar (s.357- 385). Ankara: Lotus Yayınevi.

Öcal, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi, 27,* 333-352.

Özdemir, S. (2013). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevreye yönelik tutumlarının kişilik özellikleri açısından incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.* Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Özer, U. (1993). *Yükseköğretimde Çevre İçin Eğitim Çevre Eğitimi*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.

Özer, U. (2007). *Türkiye'de Çevre Eğitimi*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayınları. 79-88.

Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları: Türkiye örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 403-422.

Özkan, S. (2018). *Çevrenin korunması ve çevre sorunlarının azaltılmasında ekolojik akımların rolü: kamu kurumları örneği. Doktora tezi.* Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Pieper, Ö. A. (1999). Etiğe geçiş. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Polat, S. (2012). *Öğretmen adaylarının (sosyal bilgiler, fen bilgisi, ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi, Türkçe) çevre sorunlarına yönelik tutumları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.* Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Pooley, J. A. ve O'Connor, M. (2000). Environmental education and attitudes: Emotions and beliefs are what is needed. *Environment and Behavior, 32*(5), 711-723.

Selvi, M. (2007). *Biyoloji öğretmeni adaylarının çevre kavramları ile ilgili algılamalarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi.* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Şahin, Z. S. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları ve yeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Selçuk Üniversitesi.

Thompson, S. C. G. ve Barton, M. A. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology, 14*(2), 149-157.

Türkmen, L. (2008). Çevre eğitimi ders kitabı. O Bozkurt (Ed.) Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 153-177.

Türkoğlu B. (2018). Farklı meslek çalışanı ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerine ilişkin görüşlerine nitel bir bakış. *Kurumsal Eğitimbilim Dergisi,* UBEK-2018 100-124 Aralık 2018

Yağanak E. ve Önkal, G. (2005). Felsefe ansiklopedisi. A. Cevizci (Ed.) içinde, Çevre etiği. Ankara: Babil Yayınları.

Yıldız, K., Baykal, T. ve Altın, M. (2002). Çevrenin tanınması ve öneminin kavranmasına yönelik örnek bir sulak alan çalışması. Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *22* (3), 1-9.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiş olup ikinci yazar danışmanlığını yapmıştır. Birinci yazar, verilerin toplanması ve analizlerini gerçekleştirmiş olup araştırmanın raporlaştırılması ise iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

KJES

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi
Karaelmas Journal of Educational Sciences

https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd

Teachers' Pedagogical Content Knowledge for Models and Modeling in Science Teaching

Erol ALTAY[1], Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN[2], Betül DEMİRDÖĞEN[3]

Received: 25 February 2021, **Accepted:** 11 May 2021

ABSTRACT

Models and modeling have fundamental roles in science teaching for students and teachers, as they are essential for scientists. This study investigates 36 primary and middle school (3rd – 8th grades) science teachers' model use and examines differences stemming from teaching experience through the pedagogical content knowledge theoretical framework and qualitative approach. In this study, by self-evaluation form including six main open-ended questions and thirteen sub-questions, teachers were requested to express their theoretical knowledge, thoughts, preferences, teaching practices, and experiences regarding model and model use in science teaching. Content analysis was conducted to the self-evaluation forms by pre-determined and emerging codes. Data analysis revealed that the pedagogical content knowledge for modeling is an important factor that differentiates teaching practices of science teachers for models and modeling with different teaching experiences. The findings of this study imply that in-service and pre-service teacher education programs should provide meaningful experiences that increase epistemological metamodeling knowledge and pedagogical content knowledge of scientific models and modeling practices.

Keywords: Science Education, Model, Pedagogical Content Knowledge, Science Teachers

Ethical Committee Date / Number : Zonguldak Bülent Ecevit University, Human Research Ethical Committee, 27 June 2019, No: 598.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Models are fundamental tools in science and there has been a growing interest in models and their use in science teaching in recent years (Justi & Gilbert, 2002). Teachers and students utilize models to explain and support their ideas (Duit, 1991). Models are important for predicting, explaining or introducing observable or unobservable objects' (or events) existing states or characteristics, processes, and chain of events (Gilbert & Boulter, 1998).

Science teachers (Lumpe, 2007) and their science teaching practices (Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2007) are essential factors influencing science learning. Students' understanding of the purpose of models increase their interest towards modeling (Schwarz & White, 2005), and modeling activities in conjunction with teachers' model use enhance students' meaningful understanding (Davis et al., 2008; Justi & van Driel, 2005) and nature of science views (Davis et al., 2008; Schwarz & White, 2005). However, teachers should have pedagogical content knowledge for models and modeling activities for effective model-based teaching practices (Günther, Fleige, zuBelzen, & Krüger, 2019). Pedagogical content knowledge is the knowledge "…which goes beyond knowledge of subject matter per se to the dimension of

[1] Zonguldak Bülent Ecevit University, Graduate School of Natural and Applied Sciences, erolaltay67@gmail.com 0000-0002-4125-5785

[2] Assoc. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, niluferdidis@gmail.com 0000-0002-8108-1345

[3] Assoc. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, betuldemirdogen@gmail.com 0000-0002-7064-5539

subject-matter knowledge for teaching…" (Shulman, 1986, p. 9), and it enables teachers to organize a topic for instruction in a way that is meaningful for students. Teachers should have both topic-specific (e.g., atom) and discipline-specific pedagogical content knowledge (Davis et al., 2008; Davis & Krajcik, 2005). Therefore, science teachers should put adequate pedagogical knowledge for scientific inquiry (Davis & Krajcik, 2005), nature of science (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000), and models and modeling into play when teaching science as well as they enact for science topics. Although the number of studies investigating pedagogical content knowledge for nature of science (e.g., Demirdöğen, Hanuscin, Uzuntiryaki-Kondakci, & Köseoğlu, 2016) is relatively high, there has been limited number of international studies examining science teachers' model use through the lens of pedagogical content knowledge (e.g., Davis et al., 2008; Günther et al., 2019). More importantly, there has been lack of national research in that area to the best of researchers' knowledge. Bearing all this issues in mind, this study focused on science teachers with different teaching experiences and sought answer to the research question of "How are science teachers' model use approaches in science teaching?"

Methods

This study was qualitative in nature and content analysis as research design guided planning, data collection, and data analysis. 36 primary and middle school science teachers teaching science at grades 3rd to 8th at state schools participated to the study. Based on teaching experience, which is the main focus of this study, teachers were grouped into three categories that are 0-4 years (N=13, %36 of all teachers), 5-14 years (N=14, %39 of all teachers), and 15+ years (N=9, %25 of all teachers). Qualitative data source included self-evaluation form including six main open-ended questions and thirteen sub-questions, and teachers were asked to express their theoretical knowledge, thoughts, preferences, teaching practices, and experiences regarding model and model use in science teaching (see Appendix for questions). Pre-determined (Didiş, 2015; Thiele & Treagust, 1994a, 1994b) and emerging codes were used during content analysis of data collected in the form of self-evaluation forms. Codes used for determining teachers' model use and its characteristics were discipline, location, the aim of use, model type, use of multiple models, function, relationship, abstraction, activity, presentation medium, modeling encouragement, attention to historical development, and limitation.

Results

Science teachers participating in the study defined models as three-dimensional structure, example object-material, material that makes abstract concepts concrete, learning facilitator material, visual material, material supporting science content to be learned, representation and simulation, material that represents reality, kind of teaching strategy, simplified structures, systematized processes, strategy and process, symbol, and formula. When teaching experience was considered, it was observed that teachers with less experience defined models as learning facilitator materials. In contrast, teachers in the most experienced group described models as three-dimensional structures. Similarly, the most experienced teachers focused on sense making while less experienced teachers explicated concretizing role of models when students learn science.

Teachers gave a variety of examples for models such as blood circulation, heart, senses, formulas, simple machines, electric circuits and diagrams, flower, sun, moon, periodic table, skeletal system, planets, solar system, human body, cell, DNA, systems, and earth and atom models. However, the number and variety of models from different disciplines were highest for science teachers in the most experienced group. When frequencies of teachers' model use were examined, it was revealed that less experienced teachers preferred to use models depending on the topic and always; however, the most experienced ones' preferences were whenever possible.

When teachers were asked to choose literature definitions of models of which they embrace, the most experienced teachers saw models as an important learning and teaching tools whereas less experienced ones prefer to adopt a definition that emphasizes learning tool. Most of the teacher in each experience group stated that they utilized models in science teaching. However, the percentage of teachers using models is lowest in the most experienced (15+ years) teachers when compared to teachers in other experience groups. Most of the participating science teaches in all experience groups expressed that they used models in physics. The least (0-4 years) and the most experienced (15+ years) teachers preferred to use models in the topic of "Earth and Universe" where medium level experienced (5-14 years) group's choice was "Human Body". Science teachers with different teaching experiences stated that deepening learning was their main aim of model use while the most experienced (15+ years) ones aimed to increase students' attention to the topic as well. In terms of model type, the least experienced (0-4 years) teachers used iconic-symbolic and pedagogical-analogical though more experienced ones preferred to use scaling models. Multiple model use was mostly adopted by the least (0-4 years) and the most experienced (15+ years) teachers. Most of the teachers in all experience groups defined the function of models as explanatory for making abstract phenomena concrete. Also, similarities between model and state, system or phenomenon that model represents should be structural and functional according to the high number of teachers in all experience groups.

When asked who should be active in lessons where models are used, the majority of teachers stated that both students and teachers should be active during teaching and all teachers emphasized that models are tools of thinking during

learning. The presentation medium of models differed for teachers with different experience levels. The least experienced (0-4 years) teachers expressed that they used models during activities; however, the more experienced (5-14 years, 15+ years) ones preferred to use lecturing when using models. Also, almost half of the teachers in the least experienced (0-4 years) group stated that they sometimes emphasize historical development of models whereas the majority of the more experienced (5-14 years, 15+ years) teachers did not pay attention to historical development. Similarly, teachers in all experience groups sometimes explain the limitation of models to students.

Discussion and Conclusions

Data analysis revealed that the pedagogical content knowledge for modeling is an important factor that differentiates teaching practices of science teachers for models and modeling with different teaching experiences. Model definitions of the teachers are consistent with the previous research (Aktan, 2013; Harman, 2012; Güneş et al., 2004); however existing research did not consider academic or teaching experience as a variable. The results of the study indicated the teachers with less experience (0-4 years, 5-14 years) focused on the material property of models in their model definitions whereas the most experienced group emphasized the three dimensional property for models. This finding is consistent with other studies indicating that teachers generally illustrate models during science teaching (Davis et al., 2008). Most experienced teachers gave more different model examples than the other groups, which is consistent with the finding that more experienced teachers have richer knowledge of instructional strategies, which is a component of pedagogical content knowledge, (Akın & Uzuntiryaki-Kondakçı, 2018; Magnusson et al., 1999) developed through teaching experience (Friedrichsen et al., 2009; Grossman, 1999). Independent from the teaching experience, teachers think that models are effective in sense making when learning science. However, the most experienced teachers more often pointed out models' effect in understanding science concepts. This result can be explained with the fact that pedagogical content knowledge is the knowledge that ensures students' meaningful learning (Shulman, 1986), and it is developed through experience (Akın & Uzuntiryaki-Kondakçı, 2018; Friedrichsen et al., 2009; Grossman, 1999). Another reason for this situation might be teachers' student-centered beliefs about teaching and learning, which is a component of pedagogical knowledge (Henze et al., 2007, 2008). Teachers with different levels of teaching experience differentiate in the frequency of model use. This result can be explained with the attitude of teachers towards the models and modeling activities (Van Driel & Verloop, 2002), which is expectable considering that affective variables are among the factors affecting pedagogical content knowledge for modeling (Akın & Uzuntiryaki-Kondakçı, 2018; Park & Oliver, 2008).

Independent from the teaching experience, teachers mostly use models in physics, which is consistent with the literature (Harrison, 2001). However, when the topics models used most are considered, while least (0-4 years) and most experienced (15+ years) teachers used models in "Earth and Universe", the other group with medium level experience mostly used in "Human Body." There may be several reasons for this. First, differences in topics of which teachers have adequate subject matter knowledge may result in the use of models in teaching different topics (Günther et al., 2019; Henze, 2008; Shulman, 1986). Second, schools that teachers work may be different from each other in terms of a variety of models that can be used for different topics (Şen & Öztekin, 2019). The last may be related to differences between teachers in terms of their knowledge of topic-specific teaching strategies.

Teachers may use models with different aims such as simplification and clarification of the topics, explanation of concepts and phenomena, gaining students' interest (Düşkün & Ünal, 2015). By considering the teaching experience as a variable, the most experienced (15+ years) teachers consider the use of models both for cognitive and affective aims (Van Driel & Verloop, 2002), and these teachers may have different science teaching orientations (Friedrichsen & Dana, 2005). The literature indicates that a model might be limited to explain scientific events, and teachers' positive tendency to use multiple models (Aslan & Yadigaroğlu, 2013; Berber & Güzel, 2009; Güneş, Bağcı, & Gülçiçek 2004; Köksal & Yıldırım 2016). The least experienced teachers (0-4 years) mostly prefer to use multiple models, and similarly the most experienced (15+ years) teachers prefer the use of multiple models as much as the least experienced teachers. However, the teachers with medium level experience (5-14 years) prefer using multiple models less than these groups. The reason for frequent use of multiple models by the least experienced teachers might be those teachers' pedagogical content knowledge enacted as the activities that work in the early years of experience (Appleton, 2002). However, the most experienced teachers' more frequent use of models than medium level ones is consistent with the finding that teachers' knowledge about different types of models enhances through experience (Akın & Uzuntiryaki-Kondakçı, 2018). Independent from the teaching experience, teachers mostly prefer to use models because of their clarification property and this finding is similar with the literature (Çelik, 2015; Ergin et al., 2012). Percentages of teachers believing clarification property of models in the least (0-4 years) and most (15+ years) experienced group were similar and high. This similarity again might be occurred for different reasons. The least experienced teachers may have limited subject matter knowledge (Van Driel, De Jong, & Verloop, 2002), and therefore, they may emphasize the clarification property of models by considering their own learning. On the contrary, the most experienced teachers, who have developed subject matter and pedagogical content knowledge, might point out this property to support students' meaningful learning (Akın & Uzuntiryaki-Kondakçı, 2018).

When teaching strategies were explored the findings indicated the least experienced teachers (0-4 years) preferred to use pedagogical-analogical models during activities. However, more experienced (5-14 years) and the most

experienced (15+ years) teachers preferred utilizing scale models during lecturing. The preference of the least experienced teachers might be explained with the reflection of their pedagogical content knowledge to their teachings as the activities that work (Appleton, 2002). Since modeling activities increase the teachers' workload and there has been lack of well-designed activities, the preferences of more experienced and most experienced teachers for using models during lecturing are not surprising (Davis et al., 2008).

In terms of encouragement of modeling activities, teachers do not differ due to teaching experience. All teachers consider models as the tools for thinking. This finding is similar to the research indicating that while teachers adopted this belief of models as tools for thinking (De Jong, Van Driel, & Verloop, 2005), they presented models as to be memorized representations. Limited knowledge of teaching strategies about models and modeling (De Jong et al., 2005) and inadequate teaching materials (Davis et al., 2008) may be the reasons for this result.

Literature emphasizes that models are not real copies of the represented targets and the necessity of explaining similar and dissimilar characteristics between models and target as much as possible; otherwise students could not understand the differences between models and reality exactly, they think that there is one to one correspondence between models and target, they believe models are exact truth, and they do not search for the ideas and aims of models (Berber & Güzel, 2009; Gobert & Buckley, 2000; Güneş, Gülçiçek, & Bağcı, 2003; Harrison, 2001; Webb, 1993). Independent from the teaching experience, teachers mention the limitations of models occasionally and they hardly explain the historical development of models. These results can be explained with teachers' limited subject matter knowledge about the nature of models and their inadequate knowledge of students' probable misconceptions about models (Davis et al., 2008; Henze, 2007, 2008), and limited knowledge of history, philosophy, and sociology of science (Abd-El-Khalick, 2013).

These findings imply that in-service and pre-service teacher education programs should provide meaningful experiences that increase epistemological metamodeling knowledge and pedagogical content knowledge of scientific models and modeling practices.

Öğretmenlerin Fen Öğretiminde Modeller ve Modelleme ile İlgili Pedagojik Alan Bilgileri

Erol ALTAY[1], Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN[2], Betül DEMİRDÖĞEN[3]

Başvuru Tarihi: 25 Şubat 2021, **Kabul Tarihi:** 11 Mayıs 2021

ÖZET

Fen bilimlerinde modeller ve modelleme, bilim insanları için olduğu gibi öğretmenler ve öğrenciler için de fen bilimleri öğretiminde önemli rol oynamaktadır. Bu çalışma ilk ve ortaokul seviyesinde (3-8. Sınıflar) fen bilimleri dersi veren farklı mesleki deneyim seviyelerindeki 36 öğretmenin model kullanımını araştırmakta ve mesleki deneyime dayalı farklılıkları pedagojik alan bilgisi teorik çerçevesiyle ve nitel yaklaşımla incelemektedir. Araştırmada öğretmenlerden altı temel açık uçlu ve on üç alt sorudan oluşan öz değerlendirme formu ile fen öğretiminde model ve model kullanımına dair teorik bilgilerini, düşüncelerini, tercihlerini, sınıf içi uygulamalarını ve deneyimlerini ifade etmeleri istenmiştir. Elde edilen öz değerlendirme formları önceden belirlenmiş ve ortaya çıkan kodlar aracılığıyla içerik analizine tabi tutulmuştur. Veri analizleri modeller ve modelleme konusundaki pedagojik alan bilgisinin farklı mesleki deneyim seviyelerindeki fen bilimleri öğretmenlerinin model ve model kullanımıyla ilgili öğretimlerinin farklılaşmasına yol açan önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Çalışmanın bulgularından yola çıkılarak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin bilimsel modellerin ve modellemenin doğası hakkındaki bilgilerini ve pedagojik alan bilgilerini artıracak anlamlı tecrübelerin öğretmenlere sunulması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Model, Pedagojik Alan Bilgisi, Fen Bilimleri Öğretmenleri

Etik Kurul İzni Tarih / Sayı: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, 27 Haziran 2019, No: 598.

1. Giriş

Bilimde modeller temel araçlardır ve son yıllarda fen bilimleri eğitimi alanında model kullanımı ve modellere duyulan ilgi artmıştır (Justi & Gilbert, 2002). Öğretmen ve öğrenciler fikirlerini açıklamak ve desteklemek için sıklıkla model kullanımına başvururlar (Duit, 1991). Fen bilimleri eğitiminde gözlemlenebilir ya da gözlemlenemeyen nesneler ya da olayların; durum ya da özellikleri, içerisinde bulunduğu süreçleri, olaylar zincirini tahmin etme, açıklama ya da tanıtmada modeller büyük bir role sahiptir (Gilbert & Boulter, 1998). Yeterli koşullar mevcut ve öğretmen ilgili öğretim yöntemi hakkında teknik bilgiye sahip ise, fen bilimleri eğitimi gerçekleştirilen sınıflarda kavram ya da olguları soyut ve karmaşık bir yapıdan daha somut ve anlaşılır hale getirmek için kullanılabilecek yöntemlerden biri modelleme ve model kullanımıdır. Modeller ders içerisinde konuların daha basite indirgenip somutlaştırılmasında ve daha kolay anlaşılmasında önemli yer tutar (Justi & Van Driel, 2005). Alanyazında fen bilimleri öğretiminde modellerin kullanımına ilişkin çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar temel olarak (1) model ve modellemenin fen bilimlerinde ve fen bilimleri eğitimindeki yeri (Coll, France, & Taylor, 2005; Develaki, 2007; Düşkün & Ünal, 2015; Halloun, 2007; Matthews, 2007; Silva, 2007), (2) öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilerin modeller ve modellemeye ilişkin görüşleri ve model kullanımları (Chittleborough, Treagust, Mamiala, & Mocerino, 2005; Didiş & Eryılmaz, 2010; Didiş & Redish, 2010; Didiş Körhasan, & Özcan, 2015; Güneş, Gülçiçek, & Bağcı, 2004; Güneş, Bağcı, & Gülçiçek, 2004; Justi & Gilbert, 2002; Treagust, Chittleborough, & Mamiala 2002), (3) fen bilimleri ders kitaplarında model kullanımı (Harrison, 2001; Kock, 2017), (4) modelleme yoluyla fen bilimleri öğretimi (Besson, Borghi, De Ambrosis, & Mascheretti, 2007; Çoban & Ergin, 2013; Didiş & Yıldırım, 2012; Hestenes, 1996; Metin & Leblebicioğlu, 2015), ve (5) öğretmen, öğrenci ve ders kitaplarının model kullanımına ilişkin karşılaştırma (Harrison, 2001) odaklı çalışmalar şeklinde sınıflanabilir.

Eğitim sistemini oluşturan tüm öğeler göz önüne alındığında (ör. öğrenci, öğretmen, kitaplar ve öğretim programları) fen öğrenimini etkileyen en önemli öğelerin öğretmenler (Lumpe, 2007) ve öğretmenlerin

[1] Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, erolaltay67@gmail.com 0000-0002-4125-5785

[2] Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, niluferdidis@gmail.com 0000-0002-8108-1345

[3] Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, betuldemirdogen@gmail.com 0000-0002-7064-5539

fen öğretim uygulamaları (Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2007) olduğu söylenebilir. Fen bilimleri öğretiminde öğrencilerin modellerin amacını anlaması, onların model oluşturma etkinliklerine olan ilgilerini artırmakta (Schwarz & White, 2005) ve model oluşturma etkinlikleri ve öğretmenin model kullanımı öğrencilerin fen bilimlerini anlamlı öğrenmesini (Davis vd., 2008; Justi & van Driel, 2005) ve bilim hakkında daha doğru anlayışlara sahip olmasını (Davis vd., 2008; Schwarz & White, 2005) sağlamaktadır. Fen bilimleri öğretiminde öğretmenlerin modelleri ve model oluşturma aktivitelerini etkin bir şekilde kullanabilmesi için fen öğretmenlerinin modeller ve model kullanımı konularında yeterli pedagojik alan bilgisine sahip olması gerekmektedir (Günther, Fleige, zuBelzen, & Krüger, 2019). Pedagojik alan bilgisi (Shulman, 1986) "…belirli bir konu alanı bilgisinin de ötesinde bu konuyu öğretmek için yapılandırılan kendine has bir konu alanı bilgisidir" (s. 8) ve öğretmenin bir konuyu başkaları için anlaşılabilir hale getirecek şekilde yeniden düzenlemesini sağlar. Öğretmenlerin sadece öğretim yaptıkları fen konularında değil (ör. atom konusunda pedagojik alan bilgisi) aynı zamanda öğretim yaptıkları bilim dalına özgü de pedagojik alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (Davis vd., 2008; Davis & Krajcik, 2005). Buradan hareketle fen alanındaki öğretmenlerin fen konularına ek olarak bilimsel sorgulayıcı-araştırma (Davis & Krajcik, 2005), bilimin doğası (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000) ve modelleme ve model kullanımı (Davis vd., 2008) konularında yeterli düzeyde pedagojik alan bilgisi ile öğretim yapmaları beklenmektedir. Bilimin doğası konusunda pedagojik alan bilgisine yönelik çalışmalar daha yaygın olmakla birlikte (ör. Demirdöğen, Hanuscin, Uzuntiryaki-Kondakci, & Köseoğlu, 2016) fen alanındaki öğretmenlerin model kullanma yaklaşımlarını pedagojik alan bilgisi teorik çerçevesi ile inceleyen uluslararası alanda sınırlı sayıda çalışma bulunmakta (ör. Davis vd., 2008; Günther vd., 2019) ve ülkemizde ise bu konuda araştırmacıların bilgisi dahilinde bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu araştırma farklı mesleki deneyim seviyelerindeki fen bilimleri dersi veren öğretmenlere odaklanmakta ve "İlköğretim fen bilimleri dersi öğretmenlerinin öğretimde model kullanım yaklaşımları nasıldır?" araştırma sorusuna yanıt aramaktadır.

1.1. Fen Öğretiminde Modeller, Model Kullanımı ve Pedagojik Alan Bilgisi

Modeller bilimin temel ürünleridir (Gilbert, 1993). Dolayısıyla modeller, bilim insanları, fen bilimleri öğretmenleri ve fen bilimleri öğrenenler için temel araçlardır (Coll vd., 2005). Modelleme ise bilimsel metodolojinin bir elementidir (Gilbert, 1993) ve bilimsel bilgi oluşturma süreci ile iç içedir. Doğal dünyada algılanması zor, soyut durumların daha anlaşılır şekilde açıklanmasında kullanılabilmektedir. Modelleri özelliklerine göre sınıflara ayırmak, modeller arasındaki farklılıkların daha kolay anlaşılmasına imkân sağlar. Genel nitelikleri incelendiğinde modeller fiziksel, kavramsal ya da matematiksel olarak betimlenirken, doğası ve fonksiyonları göz önüne alındığında modellerin birçok çeşidinden bahsetmek mümkündür (Aktan, Kaynak, Abdüsselam, & Ardoğan, 2019). Harrison ve Treagust (2000) modellerin sınıflandırılması üzerine yaptığı çalışmalarda modelleri daha detaylı bir şekilde sınıflandırmıştır. Sınıflandırmada yer alan yaygın model çeşitleri, nesnenin dış görünüşü hakkında (şekil, renk, yapısal özellik) ayrıntılı bilgi verirken aynı zamanda iç detaylar, fonksiyon ve kullanımları ile ilgili yüzeysel düzeyde bilgiler de içeren ölçeklendirme modelleri; hedef ile model arasında bilgi paylaşımından dolayı "analojik", açıklayıcı işlevde kullanmasından dolayı "pedagojik" olarak isimlendirilen pedagojik & analojik modeller; kavram, olay ve süreçleri açıklamak için kabul gören formül veya eşitlikleri göstermek için kullanılan simgesel ifadeler olan simgesel (ikonik) ve sembolik modeller; fiziksel ilişkileri, kavramsal ilişkileri ve süreçler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan matematiksel eşitlikler ve grafiklerle temsil edilen matematiksel modeller; teorik bir temele dayanan ve iyi yapılandırılmış modeller olan teorik modeller olarak açıklanmaktadır (Gülçiçek & Güneş, 2004).

Model temelli öğretim, anlatılmak istenen kavram, olgu ya da hedefin aynı ya da benzer materyalden yapılmış bir örneğini sınıf ortamına getirerek eğitimin gerçekleşmesi diye tanımlanırken (Çilenti, 1985), kazandırılmak istenen hedefteki kavram ya da olguların hakkında öğrencinin kendi aklında zihinsel bir model betimlemesini sağlayan üst düzey bir öğretim yöntemi şekli (Harrison & Treagust, 1998) olarak da ifade edilmektedir. Modelle öğretim yönteminin diğer yöntemlere göre farkları; yapısal, fonksiyonel ve nedensel sebeplerle bireyin kendine has zihinsel modelini oluşturmasını sağlamasıdır (Çoban & Ergin, 2013). Arslan ve Doğdu (1993), model temelli öğretim yönteminin öğrencilere model ile hedefteki temsilin arasındaki bağlantıyı kurabilmesinde yardım ettiği ve öğrencilerin daha gerçekçi zihinsel modeller oluşturmasını sağladığını destekleyen dokümanlar ortaya sürmüştür (Yılmaz, 2018). Yine yapılan araştırmalar model kullanarak gerçekleştirilen eğitimlerde öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemlerine göre konuları daha iyi anladıklarını ve model kullanarak yapılan eğitimlerin öğrenci başarısını yükselttiğini göstermiştir (Bilal, 2010; Düşkün, 2011; Gümüş vd., 2008). Örneğin, Düşkün (2011), 60 fen bilimleri dersi

öğretmen adayı ile yaptığı bir araştırmada Güneş, Dünya ve Ay modelinin akademik başarıya etkisini incelemiş, model kullanılan deney grubu ile geleneksel yöntem kullanılan kontrol grubu arasında model kullanan grup lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bilal (2010), lisans düzeyinde elektrik konularının modelleme yoluyla öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, kavramsal anlama ve bilimsel bilginin doğasına karşı olan inançlarını nasıl etkilediğini incelemek için bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda modellemeye dayalı öğretimin akademik başarı, kavramsal anlama ve bilimsel bilginin doğasına karşı olan inançlarda olumlu anlamda bir fark olduğunu belirlemiştir.

Model temelli ya da modellemeye dayalı öğretimin öğrencilerin hem kavramsal anlamalarını hem de bilim hakkındaki anlayışlarını geliştirmesi (Bilal, 2010) için fen alanındaki öğretmenlerin modeller ve model kullanımı konularında yeterli pedagojik alan bilgisine sahip olması gerekmektedir (Davis vd., 2008; Günther vd., 2019; Henze, van Driel, & Verloop, 2007, 2008; van Driel & Verloop, 2002). Pedagojik alan bilgisi, bir öğretmenin belirli bir konuyu öğrencilerin anlamlı öğrenmesini sağlayacak şekilde öğretimi planlamasını ve öğretimi gerçekleştirmesini sağlayan öğretmenlere özgü bir bilgidir (Shulman, 1986). Buradan hareketle modelleme ve model konusundaki pedagojik alan bilgisine sahip fen alanındaki bir öğretmen, farklı öğrenim seviyesinde bulunan tüm öğrencilerin bilimsel modellerle ilgili temel fen kavramlarını ve bilimsel modellerin doğasını öğrenmelerini ve bilimsel model oluşturabilmelerini sağlayacak şekilde bir fen konusunun öğretimini düzenleyebilir ve bu konuyu öğretebilir (Davis vd., 2008). Böylece öğrenciler modellerin yapısını ve işlevini, model çeşitlerini, çoklu modellerin varlığını, modellerin test edilmesini ve modellerin değişebilir doğasını öğrenebilirler (Günther vd., 2019). Modeller ve modelleme konusundaki pedagojik alan bilgisini inceleyen araştırmaların çoğunluğu var olan pedagojik alan bilgisi tanımını (Shulman, 1986; Magnusson, Krajcik, & Borko, 1999) modeller ve model kullanımı için uyarlanarak kullanırken (Davis vd., 2008; Henze vd., 2007, 2008; van Driel & Verloop, 2002) sadece bir çalışma kendi tanımını oluşturmuştur (Günther vd., 2019). Fen alanındaki öğretmen ve öğretmen adayları ile yürütülen araştırmalarda yaygın olarak kullanılan tanıma göre pedagojik alan bilgisi beş bileşenden oluşmaktadır; öğretmenin fen öğretimi amaçları (yönelimleri), öğretmenin öğretim programları konusundaki bilgisi, öğretmenin öğrencilerin anlayışları hakkındaki bilgisi, öğretmenin öğretim stratejileri bilgisi ve öğretmenin ölçme-değerlendirme bilgisidir (Magnusson vd., 1999). Modelleme ve model kullanımı konusundaki pedagojik alan bilgisine odaklanan araştırmalardan biri biyoloji öğretmen adaylarının öğrencilerin modellerin doğası konusundaki yeterliklerini artıracak öğretim stratejileri bilgisine (Günther vd., 2019) ve iki tanesi fen öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin (Davis vd., 2008) ve fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin (van Driel & Verloop, 2002) modelleme ve modellerin doğası konusundaki öğretim stratejileri ve öğrencilerin anlayışları hakkındaki bilgilerine odaklanmıştır. Bu konudaki araştırmalardan daha kapsamlı olan iki çalışma (Henze vd., 2007, 2008) farklı fen alanlarındaki (fizik, biyoloji ve kimya) lise öğretmenlerinin modelleme ve modellerin doğası konusundaki öğretim stratejileri, öğrencilerin anlayışları, öğretim programı ve ölçme-değerlendirme bilgilerini araştırmıştır. Bu çalışmalar öğretmenlerin bazılarının modellerle ilgili fen kavramlarını öğretmeye odaklanırken bazı öğretmenlerin hem fen kavramları hem de modelleme ve modellerin doğası konusundaki pedagojik alan bilgisine sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır (Davis vd., 2008; Henze vd., 2007, 2008). Modelleme ve modellerin doğası konusunda pedagojik alan bilgisine sahip öğretmenlerin öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımına sahip oldukları, bilimi "bilgi oluşturma ve geçerleme yolu" olarak algıladıkları, öğretim programında modelleme ve modeller konusundaki kazanımlar hakkında bilgili oldukları da önemli bulgular arasındadır (Henze vd., 2007, 2008). Öğretmenlerin modelleme tecrübeleri edinmeleri, öğretim etkinliklerini modelleme ve modellerin doğasını öğretme yeterlilikleri açısından analiz etmeleri ve yetersiz olanları yeniden tasarlamaları (Günther vd., 2019), modelleme ve modellerin doğasına yönelik örnek öğretim materyalleri (Davis vd., 2008) ve modelleme ve modellerin doğası konusunda öğretim deneyimine sahip olmaları (Henze vd., 2007, 2008) onların bu konudaki pedagojik alan bilgilerini geliştiren önemli kaynaklar olmuştur.

Fen bilimleri öğretiminde önemli bir yere sahip olan modeller üzerine alanyazında öğretmen, öğretmen adayı ve öğrencinin görüşlerinin alındığı birçok çalışma yer almaktadır. Bu araştırmalar öğretmen ve öğretmen adaylarının modelleri; gerçeğin bir taklidi olarak değil bilimsel bir olayın temsili olarak gördüklerini (Aslan & Yadigaroğlu, 2013; Berber & Güzel, 2009; Ergin, Özcan, & Sarı, 2012; Güneş vd., 2004; Harman, 2012; Köksal & Yıldırım, 2016), modelleri soyut kavramları somutlaştıran, öğrenmeyi derinleştiren, daha kolay bir anlatım sağlayan, kavramların zihinde canlanmasına yardımcı olan görsel bir materyal; nesne ya da 3 boyutlu şekil olarak tanımladıklarını (Harman, 2012) ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerine verilen örneklerin model olup olmadığı

konusunda kararsız olduğu ve kendilerinden model örneği istendiğinde ise birtakım eksikliklerinin olduğu görülmektedir (Ergin vd., 2012; Harman, 2012; Köksal & Yıldırım, 2016). Lisans ve lisansüstü eğitim alan öğretmenler arasında ise modellere bakış açısı anlamında anlamlı bir fark görülmemiştir (Ergin vd., 2012). Öğretmenler ve öğretmen adayları bir durum, olgu ya da kavramın açıklanmasında bir modelin yetersiz olabileceğini ve birden çok model kullanımının gerekeceğini; bir modelin temsil ettiği hedefin farklı yönlerini de temsil etmek için çoklu model kullanımının gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Oh & Oh, 2011). Çoklu model kullanımın bir diğer sebebi ise bilimde bir şeyi açıklamanın birden çok yolu olmasıdır. Bu durum aynı zamanda bir şeyin birden çok modelle açıklayabilme olanağı sağlamaktadır (Oh & Oh, 2011). Ergin vd. (2012) ve Berber ve Güzel (2009) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin çoklu model kullanımına karşı olumlu bir tutum sergilediğini tespit etmişlerdir. Miller (2001) çoklu model kullanan bilim insanlarının bilimsel anlamda daha yaratıcı olabileceğini belirtmiştir. Modeller de süreç içerisinde bilimsel bilgi gibi gelişmeye ve değişime açıktır. Tarihsel süreç içerisinde bilim insanları olgu, olay ve kavramları açıklamak için farklı modeller geliştirmişlerdir. Bilimsel bilgi geliştikçe ve değiştikçe modeller de bu durumdan etkilenmiş; daha gelişmiş modeller ortaya konuldukça eski modeller geçersiz kılınmakla birlikte tarihsel model halini almıştır (Gilbert vd., 2000). Öğretmen ve öğretmen adaylarının modelin doğası hakkındaki görüşlerinin incelendiği çalışmalarda; model ve modelin doğası ile ilgili bazı bilgilerinin eksik olduğu tespit edilmiştir (Berber & Güzel, 2009; Ergin vd., 2012; Harman, 2012). Bazı öğretmen ve öğretmen adayları modellerin değişemeyeceğini belirtmiştir. Bu durumun farklı disiplinlere göre de değişim gösterdiği, bu değişimin matematik, fizik ve kimya disiplinlerine ait öğretmenlerde belirgin bir şekilde görüldüğü tespit edilmiştir (Ergin vd., 2012).

2. Yöntem

"İlköğretim fen bilimleri dersi öğretmenlerinin öğretimde model kullanım yaklaşımları nasıldır?" araştırma sorusuna yanıt aranan bu araştırma nitel bir araştırma olup, araştırma doküman incelemesi deseni ile yürütülmüştür.

2.1. Etik Kurul İzni

Araştırma için gerekli etik izin (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, 27.06.2019, 598 protokol numaralı) araştırma yürütülmeye başlamadan önce alınmıştır. Ayrıca, araştırma başında araştırmaya katılan öğretmenlere araştırma ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve gönüllü katılım formları aracılığı ile izinleri alınmıştır. Araştırma katılımcılarına, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ve fiziksel ya da psikolojik olarak etkilenmemelerinin temin edilerek (Fraenkel & Wallen, 2000) etik ilkelerin göz önünde bulundurulması sağlanmıştır.

2.2. Veri Toplama

2.2.1. Araştırma grubu

Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı ilk ve ortaokul seviyesindeki (3-8. Sınıflar) okullarda görev yapan 36 fen bilimleri dersi öğretmeni katılmıştır. Lisans eğitimi alarak MEB'e bağlı okullarda ilk (3. ve 4. sınıflar) ve orta (5., 6., 7. ve 8. sınıflar) düzeyde fen bilimleri öğretimi yapan kişi olarak tanımlanan fen bilimleri dersi öğretmenlerinin çoğunluğunun (33 kişi) ortaokulda (5. ve 8. sınıflar arasında) fen bilimleri öğretimi yapan fen bilimleri dersi öğretmenleri olduğu (%92) görülmektedir. Bununla birlikte, branşı sınıf öğretmeni olup, ilkokulda (3. ve 4. sınıflarda) fen bilimleri öğretimi yapan 3 öğretmen de araştırmaya katılmıştır (%8). Öğretmenlerin 19'unu (%53) erkekler ve 17'sini (%47) kadınlar oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma için temel değişken olan mesleki deneyim düzeyleri incelendiğinde, 13 öğretmenin 0-4 yıl arası (%36), 14 öğretmenin 5-14 yıl arası (%39), 9 öğretmenin 15 yıldan fazla (15+, %25) öğretmenlik deneyimine sahip olduğu belirlenmiştir.

2.2.2. Araştırma dokümanları

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı esas alınmakta ve "Doküman İncelemesi" deseni kullanılmaktadır. Doküman incelemesi araştırılmak istenilen olgu/olgular hakkında bilgi içeren materyallerin analizini yapar (Yıldırım & Şimşek, 2005). Buna göre, fen bilimleri dersi veren öğretmenler, fen öğretiminde model ve model kullanımına dair teorik bilgilerini, düşüncelerini, tercihlerini, sınıf içi uygulamalarını ve

deneyimlerini ifade etmelerine olanak sağlayan yansıtıcı sorular doğrultusunda öz değerlendirme formlarını oluşturmuşlardır. Öz değerlendirme formundaki sorular Ek-1'deki gibidir. Buna göre öz değerlendirme formu 6 temel açık uçlu ve 13 alt sorudan olmak üzere toplam 19 sorudan oluşmaktadır.

2.2.3. Veri analizi

Üç farklı mesleki deneyim seviyesindeki 36 fen bilimleri dersi öğretmeninin oluşturdukları dokümanlar olan öz değerlendirme formları içerik analizine tabi tutulmuştur. Analizlerde, öz değerlendirme formundaki ilk 6 açık uçlu soru kendi içlerinde veriden ortaya çıkan kodlar doğrultusunda incelenmiş, 13 alt soru ise alanyazın ışığında geliştirilen ve Tablo 1'de sunulan kod listesi ile analiz edilmiştir

Tablo 1
Öz Değerlendirme Formu Analizlerinde Kullanılan Kod Listesi

Kriter	Kodlar ve Kod tanımları
Disiplin	Modellerin hangi disipline ait olduğu (fizik, kimya, biyoloji)
Konum	Modelin hangi ünitede bulunduğu
Kullanım Amacı	Modellerin hangi amaçla kullanıldığı (konuya ilgi çekme, yeni konuyu tanıtma, öğrenmeyi derinleştirme, konuları ayırt etme)
Model Çeşidi	Kullanılan modelin türü (matematiksel, ölçeklendirme, ikonik-sembolik, pedagojik-analojik, teorik)
Çoklu Model Kullanımı	Aynı konu için birden fazla model kullanımı (bir çeşit modelin birden çok ya da farklı çeşit modellerin birlikte kullanımı)
İşlev	Modelin hangi görevde kullanıldığı (tanımlayıcı, açıklayıcı)
İlişkilendirme	Modellerin temsil ettiği durum, sistem, ya da olgu arasındaki benzerlik (yapısal, fonksiyonel, yapısal-fonksiyonel)
Soyutlama Durumu	Kaynak ve hedefin hangi bilişsel durumda olduğu (soyut-soyut, soyut-somut, somut-soyut, somut-somut)
Etkinlik	Model kullanırken kimin daha çok etkin olduğu (öğretmen, öğrenci, öğretmen-öğrenci)
Sunum Ortamı	Modelin daha çok hangi şekilde (ortamda) sunulduğu (düz anlatım, hikayeleştirme, soru-tartışma, etkinlik)
Modellemeyi Teşvik Etme	Modellerin öğrenmede modellemeyi teşvik etme durumu (öğrenmede düşünme araçları, öğrenmede ezberlenecek temsiller)
Tarihsel Gelişime İşaret	Modellerin tarihsel gelişiminden ne ölçüde bahsedildiği (hiç, bazen, her zaman)
Sınırlılık	Modellerin temsil ettiği durum, sistem, ya da olgudan ayrılan (benzemeyen) yönleri

Bu tablo Didiş (2015) ve Thiele ve Treagust (1994a, 1994b) çalışmalarından revize edilerek hazırlanılmıştır.

Böylece, Tablo 1'deki kodlar ile öğretmenlerin fen öğretimi için bahsettiği modeller için "Disiplin", "Konum", "Kullanım Amacı", "Model Çeşidi", "Çoklu Model Kullanımı", "İşlev", "İlişkilendirme", "Soyutlama Durumu", "Etkinlik", "Sunum Ortamı", "Modellemeyi Teşvik Etme", "Tarihsel Gelişime İşaret" ve "Sınırlılık" durumları tanımlanarak model kullanımı ve özellikleri ortaya konulmuştur.

2.2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada veri toplama ve veri analiz süreçlerinin her ikisinde de geçerlik ve güvenirlik olguları göz önünde bulundurulmuştur. Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin öğretimde model kullanımına ilişkin oluşturdukları öz değerlendirme formundaki sorular fen eğitimi alanı uzman görüşü alınarak gelen dönütler doğrultusunda son haline getirilmiş (Ek) ve öz değerlendirme formu ile elde edilen verinin geçerliği sağlanmıştır. Ayrıca veri analizlerinde seçilen öz değerlendirme formları, araştırma sorularına uygun bir biçimde belirlenen kodlar eşliğinde (Tablo 1) araştırmacılar tarafından analiz edilmiş, kodlamalarda maksimum uyuşuma erişmek üzere tartışılarak güvenirlik için tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece çalışmanın gerekli aşamalarında geçerlilik ve güvenirlik önlemleri alınmış olup elde edilen sonuçların daha yüksek doğruluk ve kesinlikle tartışılabilmesine imkân sağlanmıştır.

3. Bulgular

MEB'e bağlı ilk ve ortaokul seviyesindeki (3-8. Sınıflar) okullarda görev yapan 36 fen bilimleri dersi öğretmeninin oluşturduğu öz değerlendirme formlarının içerik analizi sonucunda farklı mesleki deneyim seviyelerindeki öğretmenlerde fen öğretiminde modeller ve model kullanımına ilişkin bazı farklılıklar

tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz değerlendirme formunun ilk altı açık uçlu sorusundaki modeller ile ilgili açıklamalarının farklı mesleki deneyim seviyelerine göre dağılımı Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2.
Öz Değerlendirme Formunun İlk Altı Açık Uçlu Sorusundaki Modeller ile İlgili Açıklamalarının Farklı Mesleki Deneyim Seviyelerine Göre Dağılımı

Modellerin;	**Fen Bilimleri Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Seviyeleri**		
	0-4 yıl	5-14 yıl	15+ yıl
Tanımları	Örnek nesne- materyal (%24)	Soyut kavramları somutlaştıran materyal (%21)	Üç boyutlu şekil (%25)
Örnekleri	Sistemler (%14)	Atom modelleri (%10)	Formüller (%8) İnsan vücudu (%8) Hücre (%8) DNA (%8) Dünya (%8)
Öğrencilerin konuları anlamasında etkisi	Konuyu somutlaştırma (%46)	Konuyu somutlaştırma (%35)	Konuyu daha iyi anlamlandırmalarını sağlama (%25)
Derslerde kullanılma sıklıkları	Konu bazında (%29) Gerekli oldukça (%29) Her zaman (%29)	Konu bazında (%29) Her zaman (%29)	Mümkün oldukça (%33)
Alanyazındaki tanımlarının öğretmenler tarafından tercihi	Önemli öğrenme araçları (%46)	Önemli öğrenme araçları (%62)	Önemli öğrenme araçları (%44) Önemli öğretim araçları (%44)
Öğretmenler tarafından derslerde kullanılma durumu	Evet (%92)	Evet (%93)	Evet (%78)

Araştırmaya katılan fen bilimleri dersi öğretmenleri fen bilimleri öğretiminde model kelimesinin kendileri için ifade ettiği anlama yönelik üç boyutlu şekil, örnek nesne-materyal, soyut kavramları somutlaştıran materyal, öğrenmeye yardımcı materyal, görsel materyal, anlatılan konuyu destekleyici materyal, gösterim ve simülasyon, gerçeği temsil eden materyal, öğretim çeşidi, basite indirgenmiş şekiller, sistematik işlemler, strateji ve süreç, sembol, formül gibi farklı tanımlamalarda bulunmuşlardır. Tablo 2'de görüldüğü gibi az (0-4 yıl) ve orta düzeyde (5-14 yıl) deneyime sahip öğretmenler modeli daha çok öğretime yardımcı olan "materyal" olarak tanımlamakta ve tanımlarında modellerin örnek nesne ve somutlaştırmadaki rollerini vurgulamaktadırlar. Çok deneyime (15+ yıl) sahip öğretmenler ise modelleri öğretimden bağımsız üç boyut özelliği ile tanımlamakta ve dolaylı olarak ölçeklendirme modellerini işaret etmektedir. Benzer yaklaşım modellerin öğrencilerin konuları anlamasındaki etkisinde de görülmektedir. Araştırmaya katılan fen bilimleri dersi öğretmenleri kullandıkları modellerin öğrencilerin fen bilimleri konularını anlamalarında etkili olduğundan bahsetmişlerdir ancak az (0-4 yıl) ve orta düzeyde (5-14 yıl) deneyime sahip öğretmenler fen konularını anlamadaki etkisinde daha çok "somutlaştırma" vurgusu yaparken, çok deneyime (15+ yıl) sahip öğretmenlerin "anlamlandırma" vurgusu yapması bu öğretmenlerin model tanımlamalarıyla (üç boyutlu şekil) paraleldir. Öğretmenler modellere çok sayıda örnek vermişlerdir. Modeller için birden çok öğretmen tarafından verilen örnekler; "kan dolaşımı, kalp, duyu organları, formüller, basit makineler, elektrik devre ve şemaları, çiçek, güneş, ay, periyodik tablo, iskelet sistemi, gezegenler, güneş sistemi, insan vücudu, hücre, DNA, sistemler, dünya ve atom modelleri" olurken, "duyu organları", "güneş", "ay", "dünya", "gezegenler", "hücre", "DNA", "insan vücudu", "sistemler" ve "atom modelleri" tüm farklı mesleki deneyim gruplarındaki öğretmenler tarafından en az bir kez model örneği olarak verilmiştir. Tablo 2'de her bir grupta en çok verilen örnekler görülmektedir. Örneklerin dağılımı incelendiğinde en fazla deneyime (15+ yıl) sahip öğretmenleri tarafından en çok verilen model örneklerinde çeşitliğin daha fazla olduğu ve örneklerin fizik, kimya ve biyoloji disiplinlerinin tamamını kapsar nitelikte olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin derslerinde model kullanma sıklıkları mesleki

deneyim seviyesine göre incelendiğinde az (0-4 yıl) ve orta düzeyde (5-14 yıl) deneyime sahip öğretmenlerin modelleri çoğunlukla "konu bazında" ve "her zaman" kullanılabileceği ortaya çıkmıştır. Ancak çok deneyime (15+ yıl) sahip öğretmenler modelleri daha çok mümkün olduğunca kullanma eğiliminde olduklarını dile getirmektedir.

Alanyazında modellerle ilgili yapılan tanımlardan (modeller bilimin temel ürünleridir, modeller bilimin temel araçlarıdır, modeller önemli öğrenme araçlarıdır ve modeller önemli öğretim araçlarıdır) (Coll vd., 2005; Gilbert, 1993; Harrison & Treagust, 1998) bu araştırmadaki öğretmenlerin en çok hangisine katıldıklarını ifade etmeleri istendiğinde yine az (0-4 yıl) ve orta düzeyde (5-14 yıl) deneyime sahip öğretmenler benzer şekilde, yani çoğunlukla modellerin öğrenme araçları olduğunu ifade ederken, daha fazla deneyime (15+ yıl) sahip öğretmenler çoğunlukla modellerin hem önemli öğrenme hem de öğretim araçları olduğuna dikkat çekmektedir (Tablo 2). Çalışmaya katılan fen bilimleri dersi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu fen bilimleri konularını anlatırken model kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre bu durum incelendiğinde bu oranın çok deneyime (15+ yıl) sahip deneyime sahip öğretmenlerde diğer gruplara göre düşük (%78) olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada öz değerlendirme formunda model kullandığını belirten farklı mesleki deneyim gruplarındaki öğretmenlerin model kullanma yaklaşımları daha yakından incelenmiştir. Tablo 3'te bu öğretmenlerin çoğunlukla belirttiği ifadeler yer almaktadır.

Tablo 3.
Öz Değerlendirme Formunda Model Kullandığını Belirten Öğretmenlerin Açıklamalarının Farklı Mesleki Deneyim Seviyelerine Göre Dağılımı

	Fen Bilimleri Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Seviyeleri		
Modellerin;	0-4 yıl	5-14 yıl	15+ yıl
Kullanıldığı disiplin	Fizik (%61)	Fizik (%58)	Fizik (%57)
Kullanıldığı konu	Dünya ve Evren (%25)	Vücudumuz (%31)	Dünya ve Evren (%30)
Kullanım amacı	Öğrenmeyi derinleştirme (%47)	Öğrenmeyi derinleştirme (%62)	Öğrenmeyi derinleştirme (%40) Konuya ilgi çekme (%40)
Çeşidi	İkonik-Sembolik (%36) Pedagojik-analojik (%36)	Ölçeklendirme (%53)	Ölçeklendirme (%36)
Çoklu kullanımı	Evet (%83)	Evet (%54)	Evet (%71)
İşlevi	Açıklayıcı (%92)	Açıklayıcı (%77)	Açıklayıcı (%100)
İlişkilendirmesi	Yapısal-fonksiyonel (%75)	Yapısal-fonksiyonel (%92)	Yapısal-fonksiyonel (%100)
Soyutlama durumu	Soyuttan somuta (%73)	Soyuttan somuta (%55)	Soyuttan somuta (%64)
Etkinlik durumu	Öğretmen-öğrenci (%75)	Öğretmen-öğrenci (%69)	Öğretmen-öğrenci (%57)
Sunum ortamı	Etkinlik (%50)	Düz anlatım (%41)	Düz anlatım (%56)
Modellemeyi teşvik etme durumu	Öğrenmede düşünme araçları (%100)	Öğrenmede düşünme araçları (%100)	Öğrenmede düşünme araçları (%100)
Tarihsel gelişime işareti	Hiç (%42) Bazen (%42)	Hiç (%69)	Hiç (%86)
Sınırlılığı	Bazen (%67)	Bazen (%62)	Bazen (%43)

"Fen bilimleri konularının öğretiminde model kullanıyor musunuz?" sorusuna (6. Soru) evet cevabını veren (%89) öğretmenlere hangi konularda ve neden bu konularda model kullanmayı tercih ettikleri sorulmuştur. Tablo 3'e göre fen bilimleri öğretmenlerinin hepsi mesleki deneyimden bağımsız olarak modeli en çok fizik konularını anlatırken kullandıklarını dile getirmektedir. Öğretmenlerin en çok model kullandığı konuların ise "Dünya ve Evren" ile "Vücudumuz" konuları olduğu görülmektedir. Tüm farklı deneyim gruplarındaki fen bilimleri öğretmenlerinin modelleri kullanma amacı çoğunlukla öğrenmeyi derinleştirmedir. Ancak çok deneyime (15+ yıl) sahip öğretmenler bu amacın yanında büyük oranda modelleri konuya ilgi çekme amacı ile de kullandıklarını söylemişlerdir. Bu durum da model kullanım amacında çeşitliliğe işaret etmektedir. Diğer gruplara göre az deneyime (0-4 yıl) sahip olan öğretmenler derslerinde çoğunlukla ikonik-sembolik ve pedagojik-analojik modelleri kullanırken, diğer gruplar (5-14 yıl ve 15+ yıl) ölçeklendirme modellerini kullandıklarını ifade etmektedir. Katılım oranlarında farklılaşmalar olsa da fen öğretiminde çoklu model kullanımı, modellerin işlevi, ilişkilendirmesi, soyutlama durumu, etkinlik durumu ve modellemeyi teşvik etme durumu ile ilgili çoğunlukla seçilen yaklaşımlar deneyim seviyesinde farklılık oluşturmamaktadır. Tabloya göre tüm öğretmenler derslerinde aynı konu için birden fazla model kullanımını (bir çeşit modelin birden çok ya da farklı çeşit modellerin birlikte kullanımı) farklı oranlarda tercih etmektedir. Tüm mesleki deneyim gruplarındaki öğretmenler çoğunlukla tek modelin yetersiz kalabilmesi ve bir durumun birden fazla model ile açıklanabilmesi nedeniyle çoklu model kullanımına olumlu yaklaşırken ancak model hazırlama sürecinin zor ve uzun olması, çoklu model kullanımın dikkat dağıtabileceği düşüncesi, maliyet, mevcut imkânlar ve zamanın yetersiz olması gibi dezavantajlar nedeni ile her grupta bazı öğretmenler çoklu model kullanımına olumlu yaklaşmamaktadır. Tablodaki tüm gruplar modellerin açıklayıcı görevlerinin soyut olguları somutlara benzetimde kullanımını vurgulamakta ve fen öğretiminde kullandıkları modellerin temsil ettiği durum, sistem, ya da olgu arasındaki benzerliklerin yapısal-fonksiyonel şekilde olduğunu belirtmektedir. Ayrıca tüm deneyim gruplarında fen bilimleri dersi öğretmenleri model kullanırken öğretmen ve öğrencinin birlikte etkin olması gerektiğini ve kullandıkları modellerin öğrenmedeki durumunun modellemeyi teşvik etme olduğunu ifade etmektedir. Diğer gruplara göre az deneyime (0-4 yıl) sahip olan öğretmenler çoğunlukla modelleri etkinlikler yaparak kullandıklarını, diğer gruplar (5-14 yıl ve 15+ yıl) ise düz anlatımla öğretim sürecinde modellere yer verdiklerini belirtmektedir. Modelleri kullanırken tüm gruplarda çoğunlukla modellerin tarihsel gelişimine vurgu yapılmadığı belirtilmekte ancak az deneyimli (0-4 yıl) öğretmenlerden ise hiç kullanmayanlar kadar bazen yer verenler de çoğunluktadır. Yine tüm mesleki deneyim gruplarındaki öğretmenlerin modellerin temsil ettiği durum, sistem ya da olgudan ayrılan (benzemeyen) yönlerinden, yani modellerin sınırlılığından, bazen bahsettikleri görülmektedir.

4. Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışma ilk ve ortaokul seviyesinde (3-8. Sınıflar) fen bilimleri dersi veren farklı mesleki deneyim seviyelerindeki 36 öğretmenin fen öğretiminde model kullanımını araştırmakta ve mesleki deneyime dayalı farklılıkları pedagojik alan bilgisi teorik çerçevesiyle incelemektedir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin yaptığı model tanımları genel olarak Harman'ın (2012) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmadaki "gerçeği temsil eden materyal", "soyut kavramları somutlaştıran materyal", "görsel materyal", "örnek nesne", "3 boyutlu şekil", "anlatımı kolaylaştıran ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan materyal" şeklindeki model tanımları; Aktan'ın (2013) fen bilimleri dersi öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmadaki "bir temsil", "bir fikir" veya "bir görüntü" şeklindeki kullanımları ile Güneş vd.'nin (2004) eğitim fakültelerindeki fen ve matematik alanları öğretim elemanları ile yaptığı çalışmadaki "tablo", "formül", "kimyasal sembol", "şemalar", "maket ve oyuncaklar" şeklindeki model tanımlamaları ile benzerlik göstermektedir. Ancak mevcut araştırmalarda mesleki ya da akademik deneyim bir değişken olarak ele alınmamıştır. Bu araştırmada farklı mesleki deneyim gruplarındaki model tanımları incelendiğinde daha az deneyime (0-4 yıl, 5-14 yıl) sahip olan öğretmenlerin modellerin materyal boyutuna vurgu yaparken, en fazla (15+ yıl) deneyime sahip olanların modelleri üç boyutlu şekil olarak tanımladıkları açığa çıkmıştır. Bu durum modellerin öğretim sürecinde çoğunlukla sadece örnek olarak gösterilmesi bulgusu ile uyum içindedir (Davis vd., 2008). Daha az deneyime sahip olan öğretmenlerin okullarda öğretim amaçlı kullanılan modelleri düşündükleri ve modelleri bir öğretim aracı olarak tanımladıkları, daha fazla deneyime sahip olanların ise modellerin doğasını tanımlarında öne çıkardıkları söylenebilir. Bu durum modellerin fen öğrenimi sürecinde farklı rollerde olması ve öğretmenlerin bu rollerin farkında olması ile açıklanabilir. Modeller fen öğreniminde öğretim amaçlı modeller ve üzerinde

görüş birliğine varılmış bilimsel modeller olarak karşımıza çıkabilir (Gilbert & Boulter, 2000). Daha az deneyime sahip olan öğretmenlerin tanımlarında öğretim amaçlı modellere yer vermesi öğretim programının, ders kitaplarının, öğretim programına uygun materyallerin (ör. Eğitimde Bilişim Ağı) daha az deneyime sahip öğretmenlerin modeller ve modelleme konusundaki alan bilgilerini etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğu düşünüldüğünde beklenen bir durumdur (Arzi & White, 2007).

Çalışmaya katılan 36 fen bilimleri dersi öğretmeni atom modelleri, dünya, hücre, DNA ve sistemler vb. çok sayıda farklı model örneği vermiştir. Öğretmenlerin bu tanımları mesleki deneyimden bağımsız olarak alan yazında yapılan çalışmalarda belirlenen "Bohr atom modeli", "DNA sarmalı", "matematiksel eşitlikler", "dünya", "hücre", "insan vücudu", "güneş sistemi", "çiçeğin kısımları", "haritalar", "seri ve paralel bağlı devre şemaları", "kan dolaşımı sistemleri", "grafikler", "kimyasal denklemler", "Newton Kanunları" vb. ile benzerlik göstermektedir (Berber & Güzel, 2009; Harman, 2012). Bu araştırmada mesleki deneyimi fazla (15+ yıl) olan gruptaki öğretmenlerin model örnekleri incelendiğinde farklı bilim dallarından ve daha fazla sayıda model örneği verdikleri gözlenmiştir. Bir fen öğretmeninin farklı konuların öğretiminde kullanılabilecek modeller hakkında bilgi sahibi olması ve öğretimde bu modelleri kullanması bu öğretmenin pedagojik alan bilgisinin konuya özgü öğretim stratejileri bilgisi açısından gelişmiş olduğunun bir göstergesidir (Magnusson vd., 1999). Fazla deneyime sahip öğretmenlerin farklı alanlardan daha fazla sayıda model örneği vermesi deneyimli öğretmenlerin öğretim stratejileri bilgisi açsısından deneyimi az olan öğretmenlere göre daha iyi oldukları bulgusu ile uyum içindedir (Akın & Uzuntiryaki-Kondakçı, 2018). Ayrıca bu durum mesleki deneyimin öğretmenlerin pedagojik alan bilgisinin gelişimini sağlayan en önemli faktörlerden biri olması ile açıklanabilir (Friedrichsen vd., 2009; Grossman, 1999).

Fen bilimleri dersi öğretmenleri mesleki deneyim ayırt etmeksizin fen öğretiminde kullanılan birçok modelin öğrencilerin konularını anlamalarında etkili olduğu konusunda görüş birliğine sahiptir. Alanyazındaki çalışmalarda öğretmenlerin soyut kavramları somutlaştırmadaki (Köse & Gül, 2016) ve kavram yanılgısının önlenmesi ve giderilmesindeki etkileri sebebiyle modelleri kullandıkları yer almaktadır (Chambers & Andre, 1997; Köse & Gül, 2016). Bu araştırmada modellerin öğrencilerin konuları anlamasındaki etkisi daha fazla deneyime (15+ yıl) sahip olan öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Pedagojik alan bilgisinin bir öğretmenin belirli bir konuyu öğrencilerin anlamlı öğrenmesini sağlayacak şekilde öğretim yapmasını sağlayan bir bilgi olduğu (Shulman, 1986) ve mesleki deneyimin bu bilginin gelişimini etkileyen önemli bir etmen olduğu (Akın & Uzuntiryaki-Kondakçı, 2018; Friedrichsen vd., 2009; Grossman, 1999) düşünüldüğünde daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin modellerle öğrencilerin konuyu anlamlandırmalarını sağlama vurgusu yapmaları açıklanabilir. Bu durumun bir diğer sebebi de daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin bir bileşeni olan öğrenme-öğretme konusundaki bilgi ve inançlarının daha öğrenci merkezli olması olabilir (Henze vd., 2007, 2008).

Öğretmenlerin derslerinde modelleri kullanma sıklıkları incelendiğinde daha az deneyime (0-4 yıl, 5-14 yıl) sahip olan öğretmenlerin modelleri konu bazında ve her zaman kullanmayı tercih ederken daha fazla deneyime (15+ yıl) sahip olan öğretmenlerin mümkün oldukça kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin modelleri derslerde kullanma durumlarına yönelik analizler daha fazla mesleki deneyime (15+ yıl) sahip öğretmenlerin az deneyime (0-4 yıl, 5-14 yıl) sahip olanlara göre daha azının modelleri kullandığını göstermiştir. Bu bulgular deneyimli öğretmenlerin modelleri öğrencilerin konuyu anlamlandırma amacıyla kullanmaları ile uyum içindedir. Farklı deneyim gruplarındaki öğretmenlerin kullanma sıklıkları ve kullanma durumları açısından farklılık göstermesinin bir diğer sebebi öğretmenlerin modellere ve modelleme etkinliklerine yönelik tutumları açısından farklılık göstermesi olabilir (Van Driel & Verloop, 2002). Duyuşsal faktörlerin pedagojik alan bilgisini ve model kullanımına yönelik öğretim stratejileri bilgisini etkileyen önemli etmenler arasında yer aldığı düşünüldüğünde (Akın & Uzuntiryaki-Kondakçı, 2018; Park & Oliver, 2008) tutumun modellerin öğretim sürecinde kullanılma sıklığını ve kullanma durumlarını etkilemesi beklenen bir durumdur.

Alanyazındaki model tanımlarının fen bilimleri dersi öğretmenleri tarafından tercihine yönelik analizler daha az deneyime (0-4 yıl, 5-14 yıl) sahip öğretmenlerin çoğunluğunun modelleri önemli öğrenme araçları olarak tanımlamayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu daha az deneyime sahip olan öğretmenlerin modellerin konuyu somutlaştırarak öğrencilerin anlamasına katkısı olduğunu düşünmesi ve model tanımlarında öğretim sürecinde kullanılan materyal boyutunu öne çıkarmaları bulguları ile uyumludur. Az deneyime sahip olan öğretmenler modelleri materyal olarak tanımladıklarından bu materyalleri konuyu somutlaştırmak ve böylece öğrenmeyi sağlamak için kullanabilirler. Daha fazla deneyime (15+ yıl) sahip öğretmenlerin ise modelleri hem öğrenme hem de öğretme araçları olarak ele aldıkları belirlenmiştir. Bu

durum da daha fazla mesleki deneyimi olan öğretmenlerin modelleri üç boyutlu şekil olarak tanımlamaları ve modellerin öğrencilerin konuyu anlamlandırmalarına etkisi olduğunu düşünmeleri bulguları ile uyum içerisindedir. Deneyimi fazla olan öğretmenler üç boyutlu şekil olarak tanımladıkları modelleri öğretim sürecinde öğrencilerin model üzerinde çalışarak konuyu anlamlandırmaları için kullanabilirler. Fazla ve az deneyime sahip öğretmenlerin alanyazındaki model tanım tercihi arasındaki fark aynı zamanda öğretmenlerin mesleki bilgilerinin örtük bir yapıda olması ile de açıklanabilir (Loughran, Mulhall, & Berry, 2004). Daha fazla deneyime sahip olan öğretmenler tecrübelerinin etkisi ile (Akın & Uzuntiryaki-Kondakçı, 2018; Friedrichsen vd., 2009; Grossman, 1999) mesleki bilgilerini açık hale getirebilir ve modelleri hem öğrenme hem de öğretme aracı olarak tanımlayabilirler.

Modellerin fen bilimleri öğretiminde en fazla kullanıldığı disiplinin fizik olduğu farklı deneyim gruplarının hepsinde ortaya çıkmıştır. Bu bulgu fen bilimleri öğretmenlerinin fizik konularında biyoloji ve kimya konularına göre daha çok model kullandıkları bulgusu ile uyum içindedir (Harrison, 2001). Diğer konularda daha az kullanmaları bu konularda model kullanımı konusunda etkili öğretim materyallerinin mevcut olmaması ile de açıklanabilir (Davis vd., 2008). Modellerin öğretimde en çok kullanıldığı konu incelendiğinde ise en az (0-4 yıl) ve en fazla (15+ yıl) deneyime sahip olan öğretmenlerin "Dünya ve Evren" konusunda, orta düzeyde deneyimi (5-14 yıl) olanların ise "Vücudumuz" konusunda model kullandıkları belirlenmiştir. Bu durumun çeşitli sebepleri olabilir. Birincisi en az ve en fazla deneyime sahip olan öğretmenlerin "Dünya ve Evren" konusundaki alan bilgileri yeterli düzeyde iken orta düzeyde deneyimli olanların "Vücudumuz" konusundaki alan bilgileri iyi olabilir (Günther vd., 2019; Henze, 2008; Shulman, 1986). Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda her konunun öğretimi için model olmaması (Şen & Öztekin, 2019) farklı konularda model kullanımını açıklayabilir. Son olarak öğretmenler konuya özgü öğretim stratejileri bilgileri açısından farklılık gösterebilir ve bu nedenle deneyimi az ve fazla olanlar "Dünya ve Evren" konusunda orta düzeyde deneyimi olanlar "Vücudumuz" konusunda model kullanmayı tercih etmiş olabilirler.

Alanyazında öğretmenlerin modelleri karmaşık yapıları sadeleştirme ve daha anlaşır hale getirmek, kavram ve olguların açıklamak, öğrencilerin ilgisini çekmek için kullandıkları görülmektedir (Düşkün & Ünal, 2015). Bu araştırmada mesleki deneyime göre öğretmenlerin fen öğretiminde modelleri kullanma amacı karşılaştırıldığında tüm deneyim gruplarında öğrenmeyi derinleştirme amacı mevcutken en fazla deneyime (15+ yıl) sahip öğretmenlerde ayrıca konuya ilgi çekmek de model kullanımında önemli bir amaçtır. Bu bulgu öğretmenlerin fen öğretim amaçları (yönelimleri) açısından farklılık gösterebilecekleri ve birden fazla amaca (yönelime) sahip olabileceklerini gösteren çalışmalarla ile uyum içindedir (Friedrichsen & Dana, 2005). Bu araştırmada daha fazla deneyime sahip olan öğretmenler hem bilişsel hem de duyuşsal amaçlara sahiptirler. Birden fazla amaca sahip öğretmenler modelleri öğretim sürecinde bu amaçlara uygun bir şekilde kullanabilirler (Van Driel & Verloop, 2002). Bu durum deneyimin öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi bileşenleri arasındaki etkileşimi artırması ile uyumludur (Akın & Uzuntiryaki-Kondakçı, 2018).

Alanyazında fen bilimleri öğretmenlerinin bilimsel bir olayın açıklanması için tek bir modelin yetersiz olabileceğini belirttikleri ve çoklu model kullanımına olumlu bir yaklaşım içinde oldukları görülmektedir (Aslan & Yadigaroğlu, 2013; Berber & Güzel 2009; Güneş vd., 2004; Köksal & Yıldırım 2016). Bu araştırmada çoklu model kullanımı en az deneyime (0-4 yıl) sahip olan öğretmenler tarafından en çok tercih edilirken, bu öğretmenleri sırası ile en fazla (15+ yıl) ve orta düzeyde (5-14 yıl) deneyime sahip olan öğretmenler takip etmektedir. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin çoklu model kullanmayı daha fazla tercih etmeleri onların pedagojik alan bilgilerinin mesleğin ilk yıllarında daha çok öğretimde işe yarayan etkinlikler (İngilizce'de "activities that work" olarak bilinen) şeklinde olması ile açıklanabilir (Appleton, 2002). Fazla deneyime sahip öğretmenlerin çoklu model kullanımında orta düzeyde deneyime sahip olanlara göre öne çıkması ise deneyimle birlikte öğretmenin bir konunun öğretiminde farklı türde modeller konusunda daha fazla bilgi sahibi olması ile uyumludur (Akın & Uzuntiryaki-Kondakçı, 2018).

Araştırmaya katılan fen bilimleri dersi öğretmenleri mesleki deneyim fark etmeksizin modelleri en çok açıklayıcı işlevi ile kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular fen bilimleri öğretmenlerinin modelleri açıklayıcı işlevde kullanmaya karşı olumlu görüşte oldukları (Ergin vd., 2012) ve öğretmen adaylarının çoğunun (%84) bilimsel modellerin bilimdeki en önemli işlevinin açıklama olduğunu vurguladıkları (Çelik, 2015) çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin modelleri açıklayıcı araçlar olarak öneminin farkında oldukları söylenebilir. Çoklu model kullanımı ile benzer şekilde, işlevinin açıklayıcı olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı en az (0-4 yıl) ve en fazla (15+ yıl) deneyime sahip öğretmenlerde yüksek ve

birbirine yakındır. Ancak bu yakınlık yine farklı sebepler sonucunda oluşmuş olabilir. Deneyimi az olan öğretmenler yetersiz alan bilgisine sahip olduklarından (Van Driel, De Jong, & Verloop, 2002) modellerin işlevini tanımlarken kendi öğrenmeleri açısından açıklayıcı işlevine vurgu yapmış olabilirler. Deneyimi fazla olan öğretmenler ise alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi açısından daha gelişmiş olduklarından (Akın & Uzuntiryaki-Kondakçı, 2018) öğrencilerin anlamlı öğrenmesini desteklemesi açısından modellerin açıklayıcı işlevini öne çıkarmış olabilirler. Öğretmenlerin modellerin temsil ettiği durum, sistem ya da olgu ile arasındaki benzerliği nasıl kurdukları incelendiğinde tüm mesleki deneyim gruplarında öğretmenlerin çoğunun yapısal-fonksiyonel ilişkilendirme yaptığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin modellerin açıklayıcı araçlar olarak önemli olduklarını düşünmeleri ile uyumludur. Kaynak ve hedefin bilişsel durumları açısından tüm gruplarda öğretmenlerin yarıdan fazlasının modelleri soyut bir hedefin somut bir kaynağa benzetilmek amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Bu oranın en fazla olduğu grup ise en az mesleki deneyime (0-4 yıl) sahip olanlardır. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin yetersiz alan bilgisine sahip olmaları (Van Driel vd., 2002) ve soyut kavramları anlamakta zorluk yaşamaları onların bilişsel açıdan soyuttan-somuta modelleri tercih etmesine sebep olmuş olabilir.

Farklı mesleki deneyim gruplarındaki öğretmenlerin model kullanılan öğretim sürecindeki etkinlik durumları incelendiğinde tüm mesleki deneyim gruplarında öğretmen ve öğrencinin birlikte etkin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenlik deneyiminin tercih edilen etkinlik açısından önemli bir faktör olmadığını gösteren çalışmalarla uyum içerisindedir (Van Driel & Verloop, 2002). Modellerin kullanıldığı öğretimde tercih edilen öğretim stratejisine (sunum ortamı) yönelik analizler ise daha az deneyime sahip öğretmenlerin etkinlik kullandıkları, orta düzeyde (5-14 yıl) ve daha fazla (15+ yıl) deneyime sahip olanların ise düz anlatımı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgu az deneyimli (0-4 yıl) öğretmenlerin pedagojik-analojik model çeşidini tercih ederken diğer deneyim gruplarındaki öğretmenlerin ölçeklendirme modelini kullanmaları ile uyumludur. Deneyimi az olan öğretmenlerin etkinlikleri ve pedagojik-analojik modelleri tercih etmeleri onların pedagojik alan bilgilerinin öğretimde işe yarayan etkinliklerin kullanımı (activities that work) şeklinde öğretime yansıması ile açıklanabilir (Appleton, 2002). Modelleme etkinlikleri öğretmenlerin yükümlülüklerini artırdığından ve bazı öğretmenler için ortamda iyi tasarlanmış etkinlikler bulunmadığından (Davis vd., 2008) deneyimi fazla olan öğretmenlerin düz anlatımı tercih etmesi şaşırtıcı değildir.

Modellemeyi teşvik etme durumları açısından farklı mesleki deneyim gruplarındaki öğretmenlerin farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin tümü modelleri öğrenmede düşünme araçları olarak görmektedirler. Bu bulgu öğretmenlerin bu düşüncede olsalar da (De Jong, Van Driel, & Verloop, 2005) öğretim sürecinde modelleri ezberlenecek temsiller olarak sundukları bulgusu ile uyum içerisindedir. Bu durumun önemli sebepleri arasında öğretmenlerin modeller ve modelleme konusunda öğretim strateji bilgilerinin yetersiz olması (De Jong vd., 2005) ve yeterli öğretim materyali bulunmaması sayılabilir (Davis vd., 2008).

Alanyazında modellerin temsil ettikleri hedefin hiçbir zaman kopyası olmadığı, model ile hedef arasındaki benzeyen ve benzemeyen yönlerini mümkün oldukça açıklaması gerektiği, aksi takdirde öğrencilerin, modeller ile gerçeklik arasındaki farklılığı tam olarak algılayamadıkları, model ile gerçek arasında birebir eşleşme olduğunu düşündükleri, modellerin kesin doğru olduklarına inandıkları ve modellerin altında yatan düşünce ve amaçları araştırmadıkları vurgulanmaktadır (Berber & Güzel, 2009; Gobert & Buckley, 2000; Güneş vd., 2003; Harrison, 2001; Webb, 1993). Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki deneyim fark etmeksizin kullandıkları modellerin temsil ettiği durum, sistem ya da olgulardan ayrılan yönlerinden, yani sınırlılığından bazen bahsettikleri ve tarihsel gelişime neredeyse hiç işaret etmedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin modellerin sınırlılığına bazen yer vermeleri onların modelleri bilimsel modellerin doğasını öğretmek yerine daha çok bilimsel modellerle ilgili temel fen kavramlarını öğretmek için kullandıklarını gösteren çalışmalarla uyum içerisindedir (Davis vd., 2008). Bu durum öğretmenlerin modellerin doğası hakkında yeterli alan bilgisine ve öğrencilerdeki modeller konusunda olabilecek yanlış kavramalar hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olmamaları ile açıklanabilir (Davis vd., 2008; Henze, 2007, 2008). Öğretmenlerin tarihsel gelişime neredeyse hiç yer vermemesi onların bilim tarihi, felsefesi ve sosyolojisi konusunda yeterli olmamalarından kaynaklanabilir (Abd-El-Khalick, 2013).

Bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin model kullanımını ve öğretmenler arasındaki mesleki deneyime dayalı farklılıkları pedagojik alan bilgisi teorik çerçevesiyle nitel yaklaşımla ortaya çıkarılmıştır. Veri analizleri modeller ve modelleme konusundaki pedagojik alan bilgisinin farklı mesleki deneyim seviyelerindeki fen bilimleri öğretmenlerinin model ve model kullanımıyla ilgili öğretimlerinin

farklılaşmasına yol açan önemli bir faktör olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak fen öğretmen eğitimcilerine ve fen öğretmen eğitimi araştırmacılarına yönelik önerilerde bulunulabilir.

Öğretmenlerin modeller ve model kullanımı konularındaki yetersiz alan bilgileri ve pedagojik alan bilgileri onların fen kavramları ve bilim hakkındaki anlayışların gelişimini sağlayacak etkili bir model temelli öğretim yapmalarının önündeki en önemli engellerdendir. Bu nedenle fen öğretmen eğitimcileri, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının modeller ve model kullanımı konularındaki hem alan bilgilerinin hem de pedagojik alan bilgilerinin gelişimini sağlayacak hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler düzenleyebilirler. Bu eğitimlerde öncelikle öğretmenlerin modeller ve modelleme konularındaki alan bilgilerinin gelişimi sağlanabilir. Bu amaçla öğretmen eğitimcileri bilimsel modellerin doğası, bilimde modellerin rolleri, model çeşitleri ve modellemenin bilimsel sorgulayıcı-araştırma sürecindeki yeri konularında öğretmen ve öğretmen adaylarının alan bilgilerini geliştirebilir ve bunun için hizmet öncesi eğitimlerde bilim tarihi ve bilimin doğası, özel öğretim yöntemleri, fen öğretim laboratuvarı ve fen eğitimcileri tarafından verilen alan derslerini (ör. fizik ve kimya) kullanabilirler. Hizmet içi eğitimlerde ise modeller ve modelleme üzerine spesifik dersler yer alarak bu derslerle bilimsel modeller ve bilimde modelleme düz anlatım yöntemi veya doğrudan bir öğretimle değil, fen öğrenme deneyimlerinin epistemolojik açıdan sorgulandığı ve deneyimler ile bilimin doğası arasında açık bir şekilde bağlantı kurulan açık-düşündürücü yaklaşımla öğretilebilir (Abd-El-Khalick, 2013; Abd-El-Khalick & Lederman, 2000). Öğretmen eğitimcileri modeller ve modelleme konularında alan bilgisinin gelişimini sağladıktan sonra eğitimlerde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin gelişimine odaklanabilirler. Pedagojik alan bilgisinin gelişimi için öğretmen eğitimcileri bilimsel modeller ve bilimde modellemeyi öğretmenin neden önemli olduğu, model temelli öğretim sürecinde kullanılan öğretim stratejileri, bilimsel modeller ve modelleme konularındaki öğrenme zorlukları ve yanlış kavramalar, model temelli öğretime uygun materyaller ve öğretim programlarında modeller ve modellemenin yeri ve son olarak model temelli öğretimde ölçme ve değerlendirme yöntemleri konularında öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgilerinin gelişimini ve bu bilgileri öğretime aktarabilmelerini sağlayabilirler. Eğitim fakültelerinde özel öğretim yöntemleri, fen öğretim laboratuvarı ve öğretmenlik uygulaması dersleri bu amaca hizmet edebilir. Hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerde öğretim programı, mevcut öğretim materyalleri ve ders kitaplarının model ve modelleme açısından incelenmesi, model temelli bir öğretim planlanması-uygulanması ve öğretim üzerinde düşünme etkinliklerine yer verilebilir.

Bu araştırmada fen öğretiminde model kullanımı, öz değerlendirme formu yardımı ile öğretmenlerin verdiği cevaplardan yola çıkarak ortaya çıkarılmış ve pedagojik alan bilgisi teorik çerçevesi ile yorumlanmıştır. Öğretmenlerin beyan ettikleri model kullanım bilgilerine ek olarak öğretim sürecinde ortaya koydukları bilgilerin araştırılması modeller ve modelleme konusundaki pedagojik alan bilgisinin doğasını anlamak açısından önemli olacaktır. Ayrıca bu amaçla öğretmenlerin belirli bir fen konusundaki alan bilgileri (ör. atom) ve modeller konusundaki bilgi düzeyleri araştırılarak bu bilgi türlerinin pedagojik alan bilgisi üzerindeki etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılabilir. Fen öğretmen eğitimcileri için diğer bir araştırma sorusu da herhangi bir fen konusundaki pedagojik alan bilgisi (ör. Dünya ve Evren) ile modeller ve modelleme konusundaki pedagojik alan bilgisi arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasına odaklanabilir.

Kaynaklar

Abd-El-Khalick, F. (2013). Teaching with and about nature of science, and science teacher knowledge domains. *Science & Education, 22*(9), 2087-2107.

Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, *22*(7), 665-701.

Akın, F. N., & Uzuntiryaki-Kondakci, E. (2018). The nature of the interplay among components of pedagogical content knowledge in reaction rate and chemical equilibrium topics of novice and experienced chemistry teachers. *Chemistry Education Research and Practice, 19*(1), 80-105.

Aktan, M. B. (2013). Pre-service science teachers' views and content knowledge about models and modeling. *Education and Science, 38*(168), 398-410.

Aktan, M. B., Kaynak, S., Abdüsselam, Z., & Ardoğan, E. (2019). Güncel fen öğretim programları ve ders kitaplarında model ve modelleme kavramlarının analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 8*(1), 44-69.

Appleton, K. (2002). Science activities that work: Perceptions of primary school teachers. *Research in Science Education, 32*, 393-410.

Arslan, Z., & Doğdu, S. (1993). *Eğitim teknolojisi uygulamaları ve eğitim araç gereçleri*. Ankara: Tekışık Ofset.

Arzi, H. J., & White, R. T. (2007). Change in teachers' knowledge of subject matter: A 17-year longitudinal study. *Science Education, 92*(2), 221-251.

Aslan, A., & Yadigaroğlu, M. (2013). Eğitim fakültelerindeki fen ve matematik lisansüstü öğrencilerinin model ve modelleme hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 123-132.

Berber, N. C., & Güzel, H. (2009). Fen ve matematik öğretmen adaylarının modellerin bilim ve fendeki rolüne ve amacına ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*, 87-97.

Besson, U., Borghi, L., De Ambrosis, A., & Mascheretti, P. (2007). How to teach friction: Experiments and models. *American Journal of Physics, 75*(12), 1106-1113.

Bilal, E. (2010). Elektrik konusunun modelleme yoluyla öğretiminin kavramsal anlama, akademik başarı ve epistemolojik inançlara etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Chambers, S. K., & Andre, T. (1997). Gender, prior knowledge, interest and experience in electricity and conceptual change text manipulations in learning about direct current. *Journal of Research in Science Teaching, 34*(2), 107-123.

Chittleborough, G. D., Treagust, D. F., Mamiala, T. L. & Mocerino, M. (2005). Students' perceptions of the role of models in the process of science and in the process of learning. *Research in Science and Technological Education, 23*(2), 195-212.

Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review, 26*(6), 673-782.

Coll, R. K., France, B., & Taylor, I. (2005). The role of models/and analogies in science education: Implications from research. *International Journal of Science Education, 27*(2), 183-198.

Çelik, S. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel modeller ile ilgili anlayışları. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 8*(1), 9-26.

Çilenti, K. (1985). *Fen eğitimi teknolojisi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Çoban, G. Ü., & Ergin, Ö. (2013). Modellemeye dayalı fen öğretiminin etkilerinin bilimsel bilgi açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 505-520.

Davis, E. A., & Krajcik, J. (2005). Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational Researcher, 34*(3), 3-14.

Davis, E. A., Kenyon, L., Hug, B., Nelson, M., Beyer, C., Schwarz, C., & Reiser, B. J. (2008, January). *MoDeLS: Designing supports for teachers using scientific modeling*. Paper presented at the Association for Science Teacher Education, St. Louis, MO, USA.

De Jong, O., van Driel, J.H., & Verloop, N. (2005). Preservice teachers' pedagogical content knowledge of using particle models in teaching chemistry. *Journal of Research in Science Teaching, 42*(8), 947-964.

Demirdöğen, B., Hanuscin, D. L., Uzuntiryaki-Kondakci, E., & Köseoğlu, F. (2016). Development and nature of preservice chemistry teachers' pedagogical content knowledge for nature of science. *Research in Science Education, 46*(4), 575-612.

Develaki, M. (2007). The model-based view of scientific theories and the structuring of school science programmes. *Science & Education, 16*(7), 725-749.

Didiş, N. (2015) The analysis of analogy use in the teaching of introductory quantum theory. *Chemistry Education: Research and Practice, 16*, 355-376.

Didiş, N., & Eryılmaz, A. (2010, August). *Students' understanding of scientific models: A modern physics course case*. Paper presented at The European Conference on Educational Research (ECER) Conference, Helsinki, Finland.

Didiş Körhasan, N., & Özcan, Ö. (2015). Examination of the variation in students' problem solving approaches due to the use of mathematical models in Doppler Effect. *Hacettepe University Journal of Education, 30*(3), 87-101.

Didiş, N., & Redish, E. F. (2010, Eylül). *Modern fizikte kullanılan modeller: Öğrenci görüşü.* IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, İzmir, Türkiye.

Didiş, N., & Yıldırım, U. (2012, July). *Modeling activities with prospective physics teachers.* Paper presented at the World Conference on Physics Education, İstanbul, Turkey.

Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education, 75*(6), 649-672.

Düşkün, İ. (2011). *Güneş-Dünya-Ay modeli geliştirilmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi eğitimindeki akademik başarılarına etkisi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Düşkün, İ., & Ünal, Ü. (2015). Modelle öğretim yönteminin fen eğitimindeki yeri ve önemi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 4*(6), 1-18.

Ergin, İ., Özcan, İ., & Sarı, M. (2012). Farklı akademik unvanlara sahip fen öğretmenlerinin branşlara göre model ve modelleme hakkındaki görüşleri. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 2*(1), 142-159.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2000). *How to design & evaluate research in education*. Boston, MA: McGraw Hill.

Friedrichsen, P. J., Abell, S. K., Pareja, E. M., Brown, P. L., Lankford, D. M., & Volkmann, M. J. (2009). Does teaching experience matter? Examining biology teachers' prior knowledge for teaching in an alternative certification program. *Journal of Research in Science Teaching, 46*(4), 357-383.

Friedrichsen, P., & Dana, T. (2005). Substantive-level theory of highly regarded 8 secondary biology teachers' science teaching orientations, *Journal of Research in Science Teaching, 42*(2), 216-244.

Gilbert, J. K. (1993). *Models and modelling in science education*. Hatfield, Herts: Association for Science Education.

Gilbert, J. K. (2002). Modelling, teachers' views on the nature of modelling, and implications for the education of modellers. *International Journal of Science Education, 24*(4), 369-387.

Gilbert, J. K., & Boulter, C. J. (1998). Learning science through models and modelling. In B. J. Fraser, & K. G. Tobin (Eds.), *International Handbook of Science Education* (53-56). Dordrecht, Netherlends: Springer.

Gilbert, J. K., & Boulter, C. J. (2000). *Developing models in science education*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Gilbert, J. K., Boulter, C. J., & Elmer, R. (2000). Positioning models in science education and in design and technology education. In Gilbert J.K., & Boulter C.J. (Eds.) *Developing models in science education* (3-17). Dordrecht, Netherlends: Springer.

Grossman, P. (1990). *The making of a teacher*. New York: Teachers College Press.

Gülçiçek, Ç., & Güneş, B. (2004). Fen öğretiminde kavramların somutlaştırılması: Modelleme stratejisi, bilgisayar simülasyonları ve analojiler. *Eğitim ve Bilim, 29*(134), 36-48.

Gümüş, İ., Demir, Y., Koçak, E., Kaya, Y., & Kırıcı, M. (2008). Modellerle öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 65-90.

Güneş, B., Bağcı, N., & Gülçiçek, Ç. (2004). Fen bilimlerinde kullanılan modellerle ilgili öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(7), 1-14.

Güneş, B., Gülçiçek, Ç., & Bağcı, N. (2004). Eğitim fakültelerindeki fen ve matematik öğretim elemanlarının model ve modelleme hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 1*(1), 35-48.

Günther, S. L., Fleige, J., zu Belzen, A. U., & Krüger, D. (2019). Using the case method to foster preservice biology teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge related to models and modeling. *Journal of Science Teacher Education, 30*(4), 321-343.

Halloun, I. A. (2007). Mediated modeling in science education. *Science & Education, 16*(7), 653-697.

Harman, G. (2012, Haziran). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının model ve modelleme ile ilgili bilgilerinin incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Niğde, Türkiye.

Harrison, A. G. (2001). How do teachers and textbook writers model scientific ideas for students? *Research in Science Education, 31*(3), 401-435.

Harrison, A. G. (2001, March) *Models and PCK: Their relevance for practicing and preservice teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching, St. Louis, MO, USA.

Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (1998). Modelling in science lessons: Are there better ways to learn with models? *School Science and Mathematics, 98*(8), 420-429.

Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (2000). Learning about atoms, molecules, and chemical bonds: A case study of multiple-model use in grade 11 chemistry. *Science Education, 84*(3), 352-381.

Henze, I., van Driel, J. H., & Verloop, N. (2007). Science teachers' knowledge about teaching models and modelling in the context of a new syllabus on public understanding of science. *Research in Science Education, 37*(2), 99-122.

Henze, I., van Driel, J. H., & Verloop, N. (2008). Development of experienced science teachers' pedagogical content knowledge of models of the solar system and the universe. *International Journal of Science Education, 30*(10), 1321-1342.

Hestenes, D. (1996, August). *Modeling methodology for physics teachers*. Paper presented at the International Conference on Undergraduate Physics Education, College Park, MD, USA.

Justi, R. S., & Gilbert. J. K.(2002). Modelling, teachers' views on the nature of modelling, and implications for the education of modellers. *International Journal of Science Education, 24*(4), 369-387.

Justi, R., & Van Driel, J. (2005). The development of science teachers' knowledge on models and modelling: Promoting, characterizing, and understanding the process. *International Journal of Science Education, 27*(5), 549-573.

Kock, Z. J. (2018). *Electrical models in physics textbooks: Enabling or restricting inquiry-based teaching?* In Finlayson, O. E. , McLoughlin, E., Erduran, S., & Childs, P. (Eds.), Electronic Proceedings of the ESERA 2017 Conference. Research, Practice and Collaboration in Science Education, Part 1 (pp. 212-223). Dublin, Ireland: Dublin City University. ISBN 978-1-873769-84-3

Köksal, E. A., & Yıldırım, H. (2016). Fen ve matematik öğretmenlerinin bilimsel model hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 113-130.

Köse, E. Ö., & Gül, Ş. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının bilimsel modeller ile ilgili anlayışları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(27/3), 162-180.

Loughran, J., Mulhall, P., & Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching, 41*(4), 370-391.

Lumpe, A. T. (2007). Application of effective schools and teacher quality research to science teacher education. *Journal of Science Teacher Education, 18*, 345-348.

Magnusson, S., Krajcik, J. S., & Borko, H. (1999). *Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching*. In J. Gess-Newsome, & N. G. Lederman (Eds.), Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education (95–132). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Matthews, M. R. (2007). Models in science and in science education: An introduction. *Science & Education, 16*, 647-652.

Metin, D., & Leblebicioğlu, G. (2015). Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel model ve modelleme hakkındaki görüşlerinin bir yaz bilim kampı süresince gelişimi. *Eğitim ve Bilim, 40*(177), 1-18.

Miller, P. H. (2001). Developmental issues in model-based reasoning during childhood. Mind & Society, 2(2), 49-58.
Oh, P. S., & Oh, S. J. (2011). What teachers of science need to know about models: An overview. *International Journal of Science Education, 33*(8), 1109-1130.
Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education, 38*(3), 261-284.
Schwarz, C., & White, B. (2005). Metamodeling knowledge: Developing students' understanding of scientific modeling. *Cognition and Instruction, 23*(2), 165-205.
Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14.
Silva, C. C. (2007). The role of models and analogies in the electromagnetic theory: A historical case study. *Science & Education, 16*(7), 835-848.
Şen, M., & Öztekin, C. (2019). Interaction among contextual knowledge and pedagogical content knowledge: sociocultural perspective. *Education and Science, 44*(198), 57-97.
Thiele, R. B., & Treagust, D. F. (1994a) The nature and extent of analogies in secondary chemistry textbooks. *Instructional Science, 22*, 61-74.
Thiele R. B., & Treagust, D. F. (1994b) An interpretive examination of high school chemistry teachers' analogical explanations. *Journal of Research in Science Teaching, 31*(3), 227-242.
Treagust, D. F., Chittleborough, G., & Mamiala, T. L. (2002). Students' understanding of the role of scientific models in learning science. *International Journal of Science Education, 24*(4), 357-368.
Webb, G. I. (1993). *Feature based modelling*. In: Proceeding of 1993 WorldConference on Artificial Intelligence in Education. Edinburgh, Scotland, 497-504.
Van Driel, J.H., De Jong, O., & Verloop, N. (2002). The development of preservice chemistry teachers' PCK. *Science Education, 86*(4), 572-590.
Van Driel, J. H & Verloop, N. (2002). Experienced teachers' knowledge of teaching and learning of models and modelling in science education, *International Journal of Science Education, 24*(12), 1255-1272.
Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
Yılmaz, R. Ü. (2018). *Ortaokul düzeyinde Güneş, Dünya ve Ay modelinin geliştirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı:

Bu araştırmanın verileri birinci yazarın yüksek lisans tezi kapsamında elde edilmiş olup, bu araştırma için veri analizleri mesleki deneyim değişkeni ile yapılarak pedagojik alan bilgisi teorik çerçevesinde ele alınmaktadır. Bütün araştırmacıların araştırmaya katkısı eşittir.

Destek ve Teşekkür Beyanı:

Bu araştırma Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi tarafından desteklenmiştir (Proje No: 2019-76962555-03). Araştırma desteği için Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi'ne teşekkürlerimizi sunarız.

Ek-1: Öğretmen Öz Değerlendirme Formu Soruları

1. Model nedir?
2. Fen bilimlerinde en önemli modeller sizce hangileridir?
3. Sizce modeller öğrencilerin fen konularını anlamalarında etkili midir? Neden?
4. Fen bilimleri öğretiminde modeller ne sıklıkta kullanılmalıdır? Neden?
5. Aşağıdakilerden en çok katıldığınız ifadeyi seçiniz. Açıklayınız.
a. Modeller bilimin temel ürünleridir.
b. Modeller bilimin temel araçlarıdır.
c. Modeller önemli öğrenme araçlarıdır.
d. Modeller önemli öğretim araçlarıdır.
6. Fen bilimleri konularını öğretirken model kullanıyor musunuz?
Evet
Hayır, çünkü…

Evet ise;

6.a. En çok hangi konuların öğretiminde model kullanıyorsunuz? Neden?
6.b. En çok hangi sınıf seviyesi/ünitede model kullanıyorsunuz? Neden?
6.c. Fen bilimlerinde kullandığınız modelleri daha çok hangi amaçla kullanırsınız?
Konuya ilgi çekme
Yeni konuyu tanıtma

Öğrenmeyi derinleştirme
Konuları ayırt etme
Diğer, …

6.d. Fen bilimleri öğretiminde en çok hangi çeşit modelleri kullanırsınız?
Matematiksel Modeller
Ölçeklendirme Modelleri
İkonik-Sembolik Modeller
Pedagojik-Analojik Modeller
Teorik Modeller

6.e. Fen bilimlerinde model kullanımında aynı konu için birden fazla model çeşidi kullanıyor musunuz?
Evet aynı konuda farklı çeşit modeller kullanıyorum, çünkü…
Hayır aynı konu için tek çeşit model kullanıyorum, çünkü…

6.f. Fen bilimleri öğretiminde kullandığınız modellerin işlevi nedir?
Tanımlayıcı
Açıklayıcı

6.g. Fen bilimleri öğretiminde kullandığınız modellerin temsil ettiği durum, sistem, ya da olgu arasındaki benzerlik nasıldır?
Yapısal
Fonksiyonel
Yapısal-fonksiyonel

6.h. Fen bilimleri öğretiminde kullandığınız modellerin temsil ettiği durum, sistem, ya da olgudan ayrılan (benzemeyen) yönlerinden ne ölçüde bahsediyorsunuz?
Hiç
Bazen
Her zaman

6.i. Fen bilimlerinde kullandığınız modelleri daha çok hangi şekilde (ortamda) sunarsınız?
Düz anlatım içerisinde
Hikâyeleştirerek
Soru- Tartışma içerisinde
Etkinlik içerisinde
Diğer, …

6.j. Fen bilimleri öğretiminde kullandığınız modellerin somutlama-soyutlama durumu nasıldır?
Soyuttan soyuta
Soyuttan somuta
Somuttan somuta
Somuttan soyuta

6.k. Fen bilimleri öğretiminde kullandığınız modellerin tarihsel gelişiminden ne ölçüde bahsediyorsunuz?
Hiç
Bazen
Her zaman

6.l. Fen bilimleri öğretiminde model kullanırken kim daha çok etkindir? Neden?
Öğretmen
Öğrenci
Öğretmen ve öğrenci birlikte

6.m. Sizce fen bilimleri öğretiminde kullandığınız modellerin öğrenmede modellemeyi teşvik etme durumu nasıldır?
Öğrenmede düşünme araçlarıdır.
Öğrenmede ezberlenecek temsillerdir.

International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

KJES

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi
Karaelmas Journal of Educational Sciences

https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd

Ziya Gökalp's Work entitled Principles of Turkism in the Context of History Education

Osman Kubilay GÜL[1], Nagihan EVCİ[2]

Received: 22 March 2021, **Accepted:** 17 May 2021

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine Ziya Gökalp's work named Principles of Turkism in the context of history education. This study, which was designed in a qualitative research design, was carried out in case studies. During the process of collecting the study data, the document review method was used and for the study data, the renewed (2018) secondary education history lesson curriculum and Ziya Gökalp's work titled The Principles of Turkism were preferred as a document. The descriptive analysis method was used in the analysis of the data obtained as a result of the document analysis and some findings were revealed. In the findings section, the history course curriculum of 9th, 10th and 11th grades was examined and associations with the work named Türkçülüğün Esasları were made. In the light of the findings, six gains from the 9th grade and ten explanations related to these gains, four gains from the 10th grade gains, five explanations about these gains and finally one gain from the 11th grade gains and two explanations about this achievement were explained by Ziya Gökalp's ideas. It was concluded that it was associated. It has been determined that it would be beneficial to use Ziya Gökalp's work titled The Principles of Turkism in the history education process. It has been determined that especially 9th and 10th grade acquisitions are important during teaching.

Keywords: Ziya Gökalp, Türkçülüğün Esasları, History, Education

Ethical Committee Date / Number : This study was declared by the author as a study that does not require ethics committee approval.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Ziya Gökalp, one of the most important advocates of the idea of Turkism; He has played effective roles in many fields such as literature, science, ideas and politics. So much so that Atatürk "If the father of my meat and bone is Ali Rıza Efendi, the father of my idea is Ziya Gökalp." by saying, revealed the value assigned to Gökalp. Ziya Gökalp is known as an intellectual who performed important functions in the field of Turkism, nationalism and national history during the transition period from the constitutionalism to the Republic, and his name is engraved in memories with various studies (Oral, 2006, p.21). In this context, he argues that national history should be studied in a wider perspective in order to be able to grasp the principles of Turkish culture, which is the cornerstone of Turkish nationality (Gökalp, 1974, p. 74), reveals the importance and sensitivity it attaches to historical research. It also emphasizes the importance of national history, in which national feelings and thoughts are written with priority. He left his ideas to the next generations through many of his works. Ziya Gökalp, in his work titled "Türkçülüğün Esasları" (Principles of Turkism), expresses the ideology of Turkism that the Turkish nation has designed for social, political, economy, language, religion, morality, law and aesthetics and describes this work as the summary of all his writings.

[1] Assoc.Prof.Dr., Sivas Cumhuriyet University, Education Faculty, kubilaygul@gmail.com 0000-0001-9829-1819

[2] PhD student, Sivas Cumhuriyet University , evcinagihan@gmail.com 0000-0002-1001-3126

In this study; It was aimed to evaluate Ziya Gökalp's work titled Principles of Turkism in terms of the revised (2018) secondary education history lesson curriculum and to reveal the place of Ziya Gökalp's ideas in history education. Ziya Gökalp transmits his ideas to future generations by making use of his works and this situation gives a remarkable meaning to his works. In this respect, it is thought that evaluating Ziya Gökalp's work titled Türkçülüğün Esasları, which he describes as the summary of all his writings, in the context of the history lesson curriculum will contribute to the field. The main problem of this study is "Is Ziya Gökalp's work titled Türkçülüğün Esasları (Principles of Turkism) adequately associated with the 2018 Secondary Education History Course Curriculum? created the question. Sub-problems created within the framework of the main problem are given below:

1. To what extent are the achievements of the 9th grade of the 2018 Secondary Education History Lesson Curriculum in Ziya Gökalp's work titled "The Principles of Turkism"?
2. To what extent are the 10th grade gains associated in Ziya Gökalp's work titled Türkçülüğün Esasları?
3. To what extent are the 11th grade gains associated in Ziya Gökalp's work titled Türkçülüğün Esasları?

Methods

This study, which was designed in qualitative research method in order to evaluate Ziya Gökalp's work titled Principles of Turkism in the context of history education and to reveal the place and importance of Ziya Gökalp's ideas in history education, ıt was carried out using the case study design. Creswell (2013) uses the case study design included in this method; It is defined as a qualitative research design that allows the researcher to examine a situation, a program, an event, an action, a process and one or more individuals in detail, which is deemed appropriate for use in many areas such as evaluation processes.

Finding

In the findings section, the history course curriculum of 9th, 10th and 11th grades was examined and associations were made with the work named Türkçülüğün Esasları. In the light of the findings, six gains from the 9th grade and ten explanations about these gains, four gains from the 10th grade gains, five explanations about these gains and finally one gain from the 11th grade gains and two explanations about this It was concluded that it was associated.

Conclusions and Discussion

Ziya Gökalp is among the intellectuals who brought radical changes in Turkish thought with his ideas. One of his most important works, Türkçülüğün Esasları, has influenced history education programs as well as his contributions to the history of Turkish thought. Especially in the history education program; There is a linear relationship between life style, legal system, administration, trade, military power, social structure and achievements reflecting cultural life and Gökalp's thoughts. In this context, it is expected that the use of the works of intellectuals who have an important place in Turkish history within the scope of the history education program will contribute to the effective teaching of history subjects. In this study, it was concluded that six gains from the 9th grade and ten explanations about these gains, four from the 10th grade gains, five explanations about these gains and finally one gain from the 11th grade gains and two explanations about this outcome are related to Ziya Gökalp's ideas. has been reached. It has been determined that it would be beneficial to use Ziya Gökalp's work titled The Principles of Turkism as a guide in the history education process. It has been determined that especially 9th and 10th grade acquisitions are important during teaching.

Recommendations

An academic study can be made by evaluating Ziya Gökalp's work called Principles of Turkism during the teaching of history subjects in social studies education. The effect of Ziya Gökalp's work titled The Principles of Turkism on history education can be evaluated in terms of teachers and students and studies that contribute to the field can be made. In terms of history education, academic studies can be made in which other works of Ziya Gökalp are evaluated.

Tarih Eğitimi Bağlamında Ziya Gökalp'in Türkçülüğün Esasları Adlı Eseri

Osman Kubilay GÜL[1], Nagihan EVCİ[2]

Başvuru Tarihi: 22 Mart 2021, **Kabul Tarihi:** 17 Mayıs 2021

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, tarih eğitimi bağlamında Ziya Gökalp'ın Türkçülüğün Esasları adlı eserini incelemektir. Nitel araştırma deseninde tasarlanan bu çalışma, durum çalışması (case studies) deseninde yürütülmüştür. Çalışma verilerinin toplanması aşamasında, doküman incelemesi yöntemine başvurulmuş ve çalışma verileri için, yenilenmiş (2018) ortaöğretim tarih dersi öğretim programı ile Ziya Gökalp'in Türkçülüğün Esasları isimli eseri doküman olarak belirlenmiştir. Doküman incelemesi sonucunda ulaşılan verilerin analiz işlemlerinde, betimsel analiz yöntemi kullanılmış ve bir takım bulgular ortaya çıkarılmıştır. Bulgular kısmında 9,10 ve 11.sınıf tarih dersi öğretim programı incelenmiş ve Türkçülüğün Esasları isimli eserle ilişkilendirmelerde bulunulmuştur. Elde edilen bulgular ışığında, 9.sınıf kazanımlarından altı kazanım ve bu kazanımlara ait on açıklama, 10.sınıf kazanımlarından dört kazanım, bu kazanımlara ait beş açıklama ve son olarak 11.sınıf kazanımlarından bir kazanım ve bu kazanıma ilişkin iki açıklamanın Ziya Gökalp'in fikirleriyle ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ziya Gökalp'in Türkçülüğün Esasları adlı eserinin tarih eğitimi sürecinde kullanılmasının faydalı olacağı tespit edilmiştir. Özellikle 9.ve 10.sınıf kazanımlarının öğretilmesi esnasında önem taşıdığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ziya Gökalp, Türkçülüğün Esasları, Tarih, Eğitim

Etik Kurul İzni Tarih / Sayı : Bu çalışma yazar tarafından etik kurul izni gerektirmeyen çalışma olarak beyan edilmiştir.

1. Giriş

Geçmiş, her dönemde insanlığın ilgi ve merakını üzerine çekmeyi başarmıştır. İnsanoğlu geçmişe yönelik merakını gidermek ve onu anlayabilmek amacıyla sorularına cevap aramış ve bu durum insanlarda tarihi öğrenme isteğini ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan istek tarihin ne olduğunun da belirlenmesine yol açmıştır. Bu amaçla tarih hakkında geçmişten günümüze birçok tanımlama yapılmıştır. Demircioğlu (2014)'nun tanımında, insanların geçmişe yönelik yapmış oldukları eylemlerinin anlaşılıp yorumlanmasını sağlayan bir bilim olarak ifade edilmişken, bir başka tanımda ise geçmişin ve geçmişe yönelik kaynakların birtakım metotlarla incelenmesi sonucunda bilgilerin üretilme faaliyetleri olarak belirtilmiştir (Acun, 2011, s. 119). Yapılan tanımlamalardan yola çıkılarak tarih daha kapsamlı bir biçimde ele alındığında insanların geçmişe yönelik faaliyetlerini, sebep – sonuç ilişkisi içerisinde, yer ve zamana bağlı kalarak belgeler yardımıyla inceleyen bilim dalı olarak izah edilmiştir (Önder, 2013, s. 12). Tarih, insanların geçmişinden yola çıkarak bugünü öğrendikleri ve böylelikle geleceğe daha emin adımlarla yürüdükleri bir köprü durumundadır. Aynı zamanda insanlara savaş, barış, doğal afetler, gerçekleştirilen buluşlar, zamanla değişen yaşam tarzları, kurum- kuruluşlar gibi birçok konu hakkında da bilgiler sunmaktadır (Ulusoy, 2009, s. 302). Bu aşamada tarihin hem insanlar hem toplumlar için önemi gündeme gelmektedir.

Bilindiği üzere millet tanımı yapılırken sıklıkla, "geçmişte birlikte yaşamış, gelecekte birlikte yaşama arzusunda olan…" ifadesi kullanılmaktadır. Buradan da anlaşıldığı gibi tarih, insanlığa kıymetli bilgiler sunmakla birlikte bireylere vatandaşlık bilincini de kazandırmaktadır. Bu noktada tarih eğitiminin önemini gündeme getirmektedir. Tarih eğitimi, geçmiş bilgiler aracılığı ile günümüzde yapılandırılan içeriğin, örgün eğitim düzleminde topluma aktarılmasını konu edinmektedir. Bu çerçevede hem okullardaki resmî bilgiyi ve bu bilginin kazandırılma sürecini hem de bireylerin zihinlerinde meydana gelen resimlerin değişimini içerisinde barındırmaktadır (Şimşek ve Yazıcı, 2013, s. 11). Tarih öğretimi esnasında uygulanan etkinlikler öğrencilere kendi ülkeleri ve başka ülkelere ait birçok tarihsel bilgiyi edinme fırsatı sunarken kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasını da kolaylaştırmaktadır (Öztürk, 2006, s. 41). Ayrıca tarih öğretimi öğrencilere; sosyal meselelere hâkim olma, eğitimsel becerileri geliştirme, genel fikir ve kavramları bilme gibi pek çok avantajlar da sunmaktadır. Bahsedilen durumlar okullarda tarih öğretiminin yapılmasını geçerli kılan nedenler arasında gösterilmektedir (Nichol, 1996, s. 3-4). Etkili tarih öğretiminin

[1] Doç.Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kubilaygul@gmail.com 0000-0001-9829-1819

[2] Doktora öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, evcinagihan@gmail.com 0000-0002-1001-3126

gerçekleşmesi için öğrencinin gelişim düzeyini dikkate alan bir eğitimin uygulanması gerekmektedir. Bu süreç içerisinde; okul yönetimi, öğretmenlerin davranışları, ders için kullanılan yöntem ve teknikler ile materyaller olmak üzere her bir faaliyet için öğrenci gelişim düzeyi dikkate alınmaktadır (Aslan, Okumuş ve Koçoğlu, 2015, s. 691).

Tarih eğitiminin bu denli önemli olması, tarih eğitimi konusunda ciddi çalışmalar yapılmasına ve tarihin daha verimli bir şekilde nasıl öğretileceği konusunda bilim insanlarının kafa yormasına neden olmuştur. Bu konuda öne çıkan önerilenden birisi de materyal kullanımı ile tarihin somut hale getirilmesidir. Tarih öğretimi için materyal arayışında en kolay ulaşılan araçlar birinci ve ikinci el dokümanlardır. Doküman kullanımı öğrenciye tarihsel düşünme becerileri kazandıracağı için önemli bir noktada bulunmaktadır. Tarih öğretimi için kullanılan dokümanlar yazılı ve görsel olmak üzere iki kısımda değerlendirilmektedir. Yazılı dokümanlar, ders kitapları, kitaplar, makaleler, belgeler, tutanaklar, seyir defterleri vb. olarak belirlenirken, görsel dokümanlar ise harita, küre, film, slayt, fotoğraf, resim vb. şeklinde ifade edilmektedir (Işık, 2008, s. 390). Yazılı dokümanlardan biri olan ders kitapları, kolay ulaşılabilir bilgi kaynakları olarak kabul edildikleri için tarih öğretimi esnasında en fazla kullanılan dokümanlar arasında yer almaktadır (Karabağ, 2012, s. 40). Ders kitapları dışında tarih öğretiminde kullanılabilecek özellikle kitap niteliğinde birçok eser bulunmaktadır. Bu tür eserlerin kullanılabilmesi için tarihe mal olmuş aydınlar tarafından yazılmış olmalarına dikkat edilmektedir. Ülkemizde, hayatları boyunca toplumun huzur ve refahını düşünen, bu anlamda çalışmalar yapan, fikirleri ve çalışmalarıyla vatanına milletine destek olan pek çok aydın yetişmiştir. Bu aydınlar arasında yer alan Ziya Gökalp'in eserleri de tarih öğretiminde kullanılabilecek kaynaklar arasında değerlendirilmelidir.

Türkçülük fikrinin en önemli savunucuları arasında yer alan Ziya Gökalp; edebiyat, ilim, fikir ve siyaset gibi pek çok alanda etkili roller üstlenmiştir. Öyle ki Atatürk "Etimin ve kemiğimin babası Ali Rıza Efendi ise, fikrimin babası da Ziya Gökalp'tir." diyerek, Gökalp'e biçilen kıymeti gözler önüne sermiştir. Ziya Gökalp, meşrutiyetten Cumhuriyet'e geçiş döneminde Türkçülük, milliyetçilik ve milli tarih alanında önemli işlevler sergileyen bir aydın olarak bilinmekte ve çeşitli çalışmalarla ismini hafızalara kazımaktadır (Oral, 2006, s. 21). Bu bağlamda, Türk milliyetinin mihenk taşı olan Türk kültürüne ait esasların kavranabilmesi amacıyla millî tarihin daha geniş açıdan ele alınması gerektiğini savunarak, (Gökalp, 1974, s. 74) tarih araştırmalarına verdiği önem ve hassasiyeti ortaya koymaktadır. Ayrıca millî duygu ve düşüncelerin ön planda tutularak yazıldığı millî tarihin önemini de vurgulamaktadır. Fikirlerini kaleme aldığı birçok eseri aracılığıyla kendinden sonraki kuşaklara miras bırakmıştır.

Ziya Gökalp'in başlıca eserleri; Şaki İbrahim Destanı, İlm-i İçtima Dersleri, Kızıl Elma, Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak, Yeni Hayat, Altın Işık, Türkçülüğün Esasları, Türk Töresi, Doğru Yol, Türk Medeniyeti Tarihi olarak ifade edilmektedir (Altın, 2010, s. 496). Bu eserler arasında yer alan "Türkçülüğün Esasları" adlı eserinde Gökalp, Türk milletinin sosyal, siyasi, ekonomi, dil, din, ahlak, hukuk, estetik alanlarına yönelik tasarlamış olduğu Türkçülük ideolojisini dile getirmekte ve bu eserini tüm yazdıklarının özeti olarak nitelendirmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, tarih eğitimi bağlamında Ziya Gökalp'ın Türkçülüğün Esasları adlı eserini incelemektir. Ziya Gökalp, fikirlerini eserlerinden faydalanarak gelecek kuşaklara aktarmakta ve bu durum eserlerine dikkate değer bir anlam yüklemektedir. Bu açıdan Ziya Gökalp'in tüm yazdıklarının özeti olarak nitelendirdiği Türkçülüğün Esasları adlı eserinin tarih dersi öğretim programı bağlamında değerlendirilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

"Bu çalışmanın ana problemini, "Ziya Gökalp'in Türkçülüğün Esasları adlı eseri, 2018 Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı ile yeterli ölçüde ilişkilendirilmiş midir?" sorusu oluşturmuştur. Ana problem çerçevesinde oluşturulan alt problemlere aşağıda yer verilmiştir:

- 2018 Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı 9. sınıf kazanımları, Ziya Gökalp'in Türkçülüğün Esasları adlı eserinde ne ölçüde ilişkilendirilmiştir?
- 10. sınıf kazanımları, Ziya Gökalp'in Türkçülüğün Esasları adlı eserinde ne ölçüde ilişkilendirilmiştir?
- 11. sınıf kazanımları, Ziya Gökalp'in Türkçülüğün Esasları adlı eserinde ne ölçüde ilişkilendirilmiştir.

1.2. Sınırlılıklar

Araştırma sürecinde iki önemli sınırlılık yer almıştır. Bunlardan birincisi, çalışmada 2018 ortaöğretim tarih dersi öğretim programı kullanılmıştır. İkincisi ise Ziya Gökalp'in Türkçülüğün Esasları adlı eseri tarih eğitimi bağlamında irdelenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Ziya Gökalp'in Türkçülüğün Esasları isimli eserini, tarih eğitimi bağlamında değerlendirmek ve Ziya Gökalp'in fikirlerinin tarih eğitimindeki yerini ve önemini ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yönteminde tasarlanan bu çalışma, durum çalışması (case studies) deseninde yürütülmüştür. Nitel araştırma, hali hazırda var olan olgu ve olayların kendiliğinden, gerçekçi bir tavırla belirlendiği bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.36). Creswell (2013) bu yöntem içerisinde yer alan durum çalışması desenini; değerlendirme süreçleri gibi pek çok alanda kullanımı uygun görülen, araştırmacı tarafından bir durum, genel olarak bir program, olay, eylem, süreç ile bir ya da birden fazla bireyin detaylı olarak incelenmesine olanak sağlayan bir nitel araştırma deseni olarak ifade etmiştir. Çalışmada tarih dersi 9, 10. ve 11.sınıflara ait kazanımların Türkçülüğün Esasları adlı eserle ilişkilendirilme durumları göz önüne alınarak araştırma probleminin anlaşılması sağlanmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması

Çalışma verilerinin toplanması aşamasında, doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgu ve olaylara ilişkin basılı ve elektronik kaynakların tercih edilerek analiz edilmesi işlemi olarak ifade edilmiştir (Bowen, 2009, s.27; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187). Çalışma verileri için, yenilenmiş (2018) ortaöğretim tarih dersi öğretim programı ile Ziya Gökalp'in Türkçülüğün Esasları isimli eseri doküman olarak tercih edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analiz işlemlerinde, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, elde edilmiş olan bulguların düzenlenip yorumlanarak okuyucuya aktarılması işlemidir. Ulaşılan veriler analiz aşamasında, ilk olarak sistematik ve açık bir biçimde betimlenmekte hemen sonrasında ise açıklanıp yorumlanarak bir takım sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 187). Bu bağlamda 2018 Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı, Türkçülüğün Esasları adlı eser kapsamında irdelenmiş ve ulaşılan bulgular ışığında, programda yer alan kazanım ve açıklamaların Ziya Gökalp'in fikirleri ile ilişkilendirilip değerlendirilmesiyle ele alındığı bir analiz süreci yürütülmüştür.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında ortaöğretim tarih dersi öğretim programı, Ziya Gökalp'in "Türkçülüğün Esasları" adlı eseri açısından ele alınmıştır. Elde edilmiş olan bulgulara aşağıda yer verilmiştir:

3.1. 9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programının "Türkçülüğün Esasları" Adlı Eser Kapsamında Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

9. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programında "Türkçülüğün Esasları" adlı eser ile ilişkilendirilen kazanım ve açıklamalar Tablo 1.'de yer almıştır.

Tablo 1
"Türkçülüğün Esasları" adlı eser ile ilişkilendirilen 9.sınıf kazanımları

Sınıf	Ünite	Kazanım	Açıklama
9.Sınıf	Tarih ve Zaman	2. Kazanım: "Tarih öğrenmenin amaç ve yararlarını kavrar."	a) Açıklaması: "Ortak hafızanın kimlik oluşturma ve toplumsallaşmadaki rolü üzerinde durulur." b) Açıklaması: "Mensubu olduğumuz toplum ve ülke ile içinde yaşadığımız dünyayı anlamak için geçmişi bilmemiz gerektiği üzerinde durulur." c) Açıklaması: "Günümüzde olup bitenleri anlayabilmek ve gelecek hakkında gerçekçi ve akılcı planlamalar yapabilmek için geçmişte meydana gelenlerin farkındalığına dayanan bir tarih bilincine sahip olmak gerektiği vurgulanır." ç) Açıklaması: "Tarihî olayların, bugünün bakış açısı ve değer yargılarıyla ele alınmasının tarihî gerçeklerin yorumlanmasına etkileri örnek olay ve metinler üzerinden ele alınır."
	Orta Çağ'da Dünya	2. Kazanım: "Orta Çağ'da tarım ve ticaretin yaygın ekonomik faaliyetler olduklarını kavrar."	c) Açıklaması: "Kral Yolu, İpek Yolu, Kürk Yolu ve Baharat Yolu'nun dünya ticaretindeki rollerine ve bu yollara hâkim olma mücadelelerinin gerekçelerine vurgu yapılır. Söz konusu ticaret güzergâhları harita/haritalar üzerinde gösterilir.
		4. Kazanım: "İlk Çağ'ın sonlarından itibaren gerçekleştirilen hukuki düzenlemelerin günümüzün evrensel hukuk ilkelerine temel teşkil ettiğini kavrar."	a) Açıklaması: "Bu dönemin başlıca kanun metinleri (Roma Hukuku, Justinianus Kanunları, Cengiz Yasası) kısaca ele alınır."
	İlk ve Orta Çağlarda Türk Dünyası	2. Kazanımının: "İlk ve Orta Çağlarda İç Asya'daki Türk siyasi teşekküllerinin güç ve yönetim yapısını kavrar."	a) Açıklaması: "Asya Hun, Kök Türk ve Uygur Devletleri, gücün meşruiyet kaynağı (Gök Tengri ve Kut inançları); gücün maddi kaynakları (coğrafi yapı, konargöçer hayat tarzı, soy dayanışması ve silahlı güç); güç paylaşımı ve yönetim organizasyonu (kurultay, ikili teşkilat yapısı ve ülüş ilkesi) temaları çerçevesinde ele alınır." b) Açıklaması: "Töre'nin Türk toplum yapısı ve hukuk sistemindeki yeri ve önemi vurgulanır." c) Açıklaması: "Kazanım kapsamındaki konular işlenirken Orhun Kitabelerinden örnekler verilir."
		3. Kazanım: "İslamiyet öncesi dönemde Türklerin yaşadığı coğrafyalar ile hayat tarzları arasındaki ilişkiyi analiz eder."	a) Açıklaması: "Tarıma uygun olmayan bozkır coğrafyasının Türk topluluklarını konar-göçer hayat tarzına yönelttiği vurgulanır."

Tablo 1. incelendiğinde; "Tarih ve Zaman" ünitesi içerisinde yer alan 2.kazanımına ait olan a) ve b) açıklamalarının, Ziya Gökalp'in şu sözleri ile ilişkilendirilerek öğrencilere kazandırılabileceği bulgusuna ulaşılmıştır: "*…O hâlde, millet nedir? Irki, kavmi, coğrafi, siyasi, iradi kuvvetlere tefevvuk ve tahakküm edebilecek başka ne gibi bir rabıtamız var? İçtimaiyat ilmi ispat ediyor ki, bu rabıta terbiyede, harsta, yani duygularda iştiraktir. İnsan en samimi, en deruni duygularını ilk terbiye zamanında alır. Daha beşikte iken, işittiği ninnilerle anadilinin tesiri altında kalır. Bundan dolayıdır ki en çok sevdiğimiz lisan anadilimizdir. Ruhumuza vücut veren bütün dinî, ahlaki, bedii duygularımızı bu lisan vasıtasıyla almışız. Zaten ruhumuzun içtimai hisleri, bu dinî, ahlaki, bedii duygulardan ibaret değil midir? Bunları çocukluğumuzda hangi cemiyetten almışsak, daima o cemiyette yaşamak isteriz. Başka bir cemiyetin içinde daha büyük bir refahla yaşamamız mümkün iken, cemiyetimiz içindeki fakrı ona tercih ederiz. Çünkü dostlar içindeki bu fakirlik, yabancılar arasındaki o refahtan ziyade bizi mesut kılar. Zevkimiz, vicdanımız, iştiyaklarımız, hep içinde yaşadığımız, terbiyesini aldığımız cemiyetindir. Bunların aks-i sedasını ancak o cemiyet içinde işitebiliriz. Ondan ayrılıp da başka bir cemiyete intisap edebilmemiz için, büyük bir mani vardır. Bu mani, çocukluğumuzda o cemiyetten almış olduğumuz terbiyeyi ruhumuzdan çıkarıp atmanın mümkün olmamasıdır. Bu mümkün olmadığı için, eski cemiyet içinde kalmaya mecburuz. Bu ifadelerden anlaşıldı ki*

millet, ne ırki, ne kavmi, ne coğrafi, ne siyasi, ne de iradi bir zümre değildir. Milet, lisanca, dince, ahlakça ve bediiyatça müşterek olan, yani aynı terbiyeyi almış fertlerden mürekkep bulunan bir zümredir. Türk köylüsü onu (dili dilime uyan, dinî dinîme uyan) diyerek tarif eder. Filhakika, bir adam kanca müşterek bulunduğu insanlardan ziyade, dilde ve dinde müşterek bulunduğu insanlarla beraber yaşamak ister…

…Bu itibarla milliyette şecere aranmaz. Yalnız, terbiyenin, mefkûrenin millî olması aranır… Bilakis, terbiyesini almış olduğumuz cemiyetin mefkûresi ruhumuzu vecdlere gark ederek mesut yaşamamıza sebep olur. Bundan dolayıdır ki, insan terbiyesiyle büyüdüğü cemiyetin mefkûresi uğruna hayatını feda edebilir…" (Gökalp, 2019, s. 37-38).

2. kazanıma ait olan c) açıklaması ise Ziya Gökalp' in Osmanlı Devleti'nin yıkılış sebepleri ve yıkılışı engellemek için ele aldığı; "*…Osmanlı medeniyeti iki sebeple yıkılmaya mahkûmdu: Birincisi Osmanlı İmparatorluğu'nun bütün imparatorluklar gibi muvakkat (geçici) bir camiadan ibaret olmasıydı. Ebedi hayata malik olan zümrelerse, camialar değil, cemiyetlerdir. Cemiyetlere gelince, bunlar yalnız milletlerden ibarettir. Mahkûm milletler, millî benliklerini imparatorlukların kozmopolit idaresi altında, ancak muvakkaten unutabilirlerdi. Birgün, mutlaka, milletlerden ibaret olan hakiki cemiyetler, raiyyelik uykusundan uyanacaklar harsi istikballerini ve siyasi hâkimiyetlerini isteyeceklerdi. İkinci sebep, Garp medeniyeti yükseldikçe Şark medeniyetini büsbütün ortadan kaldırmak hassasını haiz bulunmasıdır…*

…Şark medeniyeti bazılarının zannettiği gibi gerçekten İslam medeniyeti değildi…

…Osmanlılar Şarki Roma medeniyetini doğrudan doğruya Bizans'tan almadılar: kendilerinden evvel, Müslüman Araplarla Acemler bu medeniyeti almış olduklarından, Osmanlılar onu bu dindaş milletlerden aldılar. Bundan dolayıdır ki bu medeniyeti, bazı mütefekkirler İslam medeniyeti zannettiler…

*…O hâlde, Şark medeniyeti dairesinde bulunan Osmanlı medeniyeti, behemehâl ortadan kalkacak, onun yerine bir taraftan İslam dinîyle beraber bir Türk harsı diğer taraftan da Garp medeniyeti kaim olacaktır. İşte Türkçülüğün vazifesi, bir taraftan yalnız halk arasında kalmış olan Türk harsını arayıp bulmak, diğer cihetten Garp medeniyetini tam ve canlı bir surette alarak millî harsa aşılamaktır…"(*Gökalp, 2019, s. 59-60) görüşleri kapsamında ilişkilendirilmiştir.

Aynı kazanıma ait ç) açıklaması ile Ziya Gökalp' in Osmanlı içerisinde yaşayan farlı milletlerin daimi birlik oluşturmayacağı, daimi birliğin ancak Türk milletinin birlikteliği ile olacağını ifade ettiği; "*…Fakat bu Osmanlıcılar hiç düşünemiyorlardı ki her ne yapsalar, bu yabancı milletler Osmanlı camiasından ayrılmaya çalışacaklardır. Çünkü artık yüzlerce milletlerden mürekkep olan suni camiaların devamına imkân kalmamıştır. Bundan sonra, her millet ayrı bir devlet olacak, mütecanis, samimi, tabii bir cemiyet hayatı yaşayacaktır. Şüphesiz, Avrupa'nın garbında beş yüz seneden beri başlayan bu içtimai tekâmül hareketi, mutlaka şarkında da başlayacaktı. Cihan harbinde Rusya, Avusturya, Osmanlı İmparatorlukları' nın yıkılması da gösterdi ki bu içtimai kıyamet pek yakınmış. Acaba Türkler, bu içtimai mahşer meydanına kendilerinin de (Türk) adlı bir millet olduklarını, Osmanlı İmparatorluğu içinde kendilerinin de hususi bir vatanları ve millî hakları bulunduğunu bilmeyerek, anlamayarak çıkmış olsaydılar, şaşkınlıktan ne yapacaklardı? Yoksa "Mademki Osmanlılık yıkıldı, bizim artık hiçbir millî ümidimiz, hiçbir siyasi emelimiz kalmadı" mı diyeceklerdi? Evvelce Türkçülüğe lakayıt kalan bazı insaf sahibi Osmanlıcılar, Wilson prensipleri ortaya atıldıktan sonra, (Türkçülük bize, Osmanlı İmparatorluğu'ndan müstakil, hususi ve millî bir hayatımız, hudutları etnografi ilmi tarafından çizilmiş millî bir vatanımız, bu vatanda kendi kendimizi tam bir istiklalle idare etmekten ibaret olan millî bir hakkımız olduğunu vaktiyle birçoğumuzun zihnine ve ruhuna yerleştirmiş olmasaydı, bugün hâlimiz ne olacaktı?) demeye başladılar. Demek ki, yalnız bir tek kelime, mukaddes ve mübarek (Türk) kelimesidir ki bu hercümerç içinde doğru yolu görmemize sebep oldu…"*(Gökalp, 2019, s. 65) açıklamaları ile ilişkilendirilmiştir.

9.sınıf "Orta Çağ'da Dünya" ünitesi içerisinde yer alan 2. kazanımın c) açıklaması Ziya Gökalp'in özellikle İpek Yolu'nu ele aldığı, "*…Eski Türkler, ticarete de yabancı değildiler. İlhanlık devirlerinde devletin en büyük varidat menbaı, Çin'den Avrupa'ya ipek götüren ve Avrupa'dan Çin'e kadife getiren Türk ticaret kervanlarıydı. O zaman Çin, Hint, İran, Rusya ve Bizans arasındaki büyük ticaret yolları tamamıyla Türklerin elinde idi. Mukan Han, İran'ın şimalinden, Azerbaycan'dan ve Anadolu'dan, İstanbul'a doğru giden bir yeni ticaret yolu açmak istedi. Fakat İraniler bu teşebbüse mümanaat ettiler. Bunun üzerine Mukan Han, İpek Yolu'nu temin için, Türk, Çin ve Bizans devletleri arasında bir ittifak-ı müselles akdine çalıştı ve İran devletini ya ortadan kaldırmaya yahut beynelmilel ticaretin transit tarikiyle memleketinden geçmesi için zorla irza etmeye teşebbüs etti.*

Görülüyor ki, eski Türk ilhanlarının gayesi, Mançurya'dan Macaristan'a kadar uzanan büyük Turan kıtasında yalnız siyasi bir emniyet husule getirmekten ibaret değildi. Asya ve Avrupa milletleri arasında beynelmilel bir ticaret ve mübadele teşkilatı yapmayı da üzerlerine almışlardı…"(Gökalp, 2019, s. 174) görüşleri doğrultusunda ilişkilendirilmiştir.

Aynı ünitenin 4.kazanımının a) açıklaması ise, Ziya Gökalp'in özellikle Cengiz Yasası'na ait ifadelerde bulunduğu; "*…Cengiz yasasına göre kırkar hanelik her zümrede senevi dört izdivaç vuku bulması lazımdı. Delikanlılar fakir ise, bu zümreler nakden yardım ederek onların evlenmesini kolaylaştırırdı. Her kırk hanede dört izdivaç vukua gelmezse rüesa mesul olurlardı. Bu zümreler boylardı. Türklerde iki türlü akrabalık ıstılahları vardı: Biri boya, yani seciyeye mahsustu: Her fert boy dâhilinde kendisinden büyük olan bütün erkeklere (ici) kendisinden büyük olan bütün kadınlara (aba) unvanlarını verirdi. Kendisinden daha küçük olan erkeklere (ini), kendisinden daha küçük olan kızlara (singil) adlarını verirdi. Kendisiyle yaşıt olan erkeklere de (atı) ismini verirdi…"(*Gökalp, 2019, s.177) görüşleri neticesinde ilişkilendirilmiştir.

9.sınıf "İlk ve Orta Çağlarda Türk Dünyası" 4.ünite başlığı içerisinde yer alan 2.kazanımın a) açıklaması ile Ziya Gökalp'in özellikle Asya Hun Devleti ile ilgili; "*…Türk'ün vatanperverliğine misal olarak Hun devletinin müessisi olan (Mete)yi zikredebiliriz. Tatarlar hükümdarı harp ilanına bir vesile olmak üzere, ibtida, onun çok sevdiği bir atı istedi. Bu at, saatte bin fersah uzunluğunda yol alıyordu. Mete, vatandaşlarını harbin musibetlerine maruz bırakmamak için, bu atı Tatar hakanına gönderdi. Tatar hakanı harbe bahane arıyordu. Bu sefer de Mete'nin en sevdiği zevcesini istedi. Bütün beyler, kurultayda harp ilanını istedikleri hâlde, Mete: "Ben vatanımı kendi aşkım uğruna çiğnetemem" diyerek, sevgilisini düşmana vermek gibi büyük bir fedakârlığı kabul etti. Bunun üzerine, Tatar hakanı, Hun ülkesinden hiçbir mahsulü olmayan, ziraatsız, ormansız, madensiz, ahalisiz bir arazi parçasını istedi. Kurultay bu faydasız toprağın verilmesinde hiçbir beis olmadığını söylemişken, Mete "Vatan bizim mülkümüz değildir, mezarda yatan atalarımızın ve kıyamete kadar doğacak torunlarımızın bu mübarek toprak üzerinde hakları vardır. Vatandan –velev ki bir karış kadar olsun vermeye hiç kimsenin salahiyeti yoktur. Binaenaleyh, harp edeceğiz. İşte, ben atımı düşmana doğru sürüyorum. Arkamdan gelmeyen idam olunacaktır." diyerek Tatarların üzerine yürüdü. Eski Türklerin nazarında, vatanın ne kadar muazzez olduğunu, bu tarihi vakadan istidlal edebiliriz. Eski Türklere göre vatan (töre)den, yani (millî hars)tan ibaretti Mahmut-ı Kaşgari lugatinde zikrolunan. (Ülkeden geçilir töreden geçilmez) darb-ı meseli, millî harsa verilen kıymetin derecesini gösterir…"*(Gökalp, 2019, s. 168-169).

"…Zaten (il) kelimesinin asıl manası (sulh) demektir. (İlci), sulhçu manasınadır. (İl)in timsali olan (Gök Tanrı) sulh ilahıdır. İlhan sulh dinînin bir naşiri mevkiindedir. Türk ilhanları, bütün Türk illerini sulha davet ediyordu, bütün hakanlara (oğlum) diye hitap ediyordu. Türklerin bütün harpleri, daimi ve geniş bir sulh dairesi tesisi maksadıyladır. Bütün ilhanlık devirlerinde, Mançurya' dan Macaristan'a kadar bütün Turan kıtası gayet mesut bir sulh ve asayiş hayatı yaşamıştır. Türk ilhanları, emperyalist de değildiler. Çünkü yalnız Türk illerini birleştirmekle iktifa ediyorlar, başka milletlerin ülkelerini fethe çalışmıyorlardı. Hunların ilk ilhanı Mete'nin, iki defa Çin devleti eline geçtiği hâlde, imparatorluğu kabulden imtina etmesi bu iddiamıza bir delildir…"(Gökalp, 2019, s. 170) görüşleri arasında bir ilişkilendirme yoluna gidilmiştir.

Aynı kazanımın b) açıklaması ise, Ziya Gökalp'in töreye ilişkin olarak belirtmiş olduğu; …Bir müddet sonra, Yunan harsı da bozulmaya başladığından, gerek Yunaniler gerek İraniler, kuvvetli bir harsla meydana çıkan medeniyetsiz Makedonyalılara mağlup oldular. Şark'ta Eşkaniyan ve Sasaniyan sülalelerinin, Garp'ta Romalıların, harsı bozulmaya başlayan Makedonyalılara galebesi de aynı suretle izah olunabilir. Nihayet, medeniyetten hiçbir nasibi olmayan, fakat harsta son derece kuvvetli olan Araplar meydana çıkarak hem Sasanilere, hem de Romalılara galip geldiler. Fakat çok zaman geçmeden Arap milleti de medenileşmeye başladığından harsı kaybederek siyasi hâkimiyeti Türkistan'dan yeni gelmiş olan Töreli Selçuk Türklerine teslim ettiler. Töre, Türklerin millî harsından başka bir şey değildi. Türklerin şimdiye kadar müstakil kalması, Çanakkale'den İngilizlerle Fransızları kovması ve Mütareke'den sonra İngiliz silahlarıyla ve parasıyla teçhiz edilmiş bulunan Yunanlılarla Ermenileri mağlup ederek manen İngilizleri yenmesi, hep bu millî harsın kuvveti sayesindedir…(2019, s. 58) görüşleri ile ilişkilendirilmiştir.

Aynı kazanıma ait c) açıklaması, Ziya Gökalp'in Orhun Kitabeleri' ni ele almış olduğu; "*…Orhon Kitabesi'nde Türk hakanı şöyle diyor: "Türk Tanrısı Türk milleti yok olmasın diye atalarımı gönderdi ve beni gönderdi. Ben hakan olunca, gündüz oturmadım, gece uyumadım. Türk milleti açtı doyurdum, çıplaktı giydirdim, fakirdi zengin ettim." Türk milleti de hakanını kaybettiği zamanlar "Devletli bir millettim devletim ve şevketim hani? Hakanlı bir millettim hakanım hani? Hangi hakana işimi, gücümü vereyim?" diye sızlanırdı. Milletle hakan arasındaki münasebetin ne kadar samimi olduğu bu nakillerden anlaşılabilir. İşte eski*

Türklerde vatani ahlak bu derecede yüksekti…" (Gökalp, 2019, s. 170-171) görüşleri ile doğrultusunda ilişkilendirilmiştir.

9.sınıf 4.ünite içerisinde yer alan 3.kazanımının a) açıklaması ile Ziya Gökalp'in Türklerin göçebe yaşamları ile ilgili ifade ettiği; "*Türkler, en eski zamanlarda göçebe hayatı yaşıyorlardı. Bu zamanlarda, Türk iktisadı çobanlık esasına müstenitti. O zamanlarda, Türklerin bütün servetleri koyun, keçi, at, deve, öküz gibi hayvanlardan ve yedikleri süt, yoğurt, peynir, tereyağı, kımız gibi hayvani mahsullerden ibaretti. Giydikleri de bu hayvanların pöstekileri, derileri, yünleri ve yapağıları idi. Göçebe Türklerin sanayii de hep hayvani mahsuller üzerinde işlerdi: Develerin ayağından (ayak) adı verilen kımız kadehleri, öküzlerin uyluk kemiğinden kımız sürahileri yapılırdı. Hayvanın ne kemiği, ne boynuzu, ne bağırsağı, hulasa hiçbir şeyi atılmazdı. Her nescinden Türk'e mahsus bir sınai mamule vücuda getirilirdi…"* (Gökalp, 2019, s. 174) görüşleri arasında bir ilişkilendirmede bulunulmuştur.

3.2. 10.Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programının "Türkçülüğün Esasları" Adlı Eser Kapsamında Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programında "Türkçülüğün Esasları" adlı eser ile ilişkilendirilmiş olan kazanım ve açıklamalar Tablo 2.'de yer almıştır.

Tablo 2
"Türkçülüğün Esasları" adlı eser ile ilişkilendirilen 10.sınıf kazanımları

Sınıf	Ünite	Kazanım	Açıklama
10.Sınıf	"Yerleşme ve Devletleşme Sürecinde Selçuklu Türkiyesi"	4. Kazanım: "Türklerin Anadolu'da devletleşme sürecini etkileyen faktörleri açıklar."	a) Açıklaması: "Oğuz boylarının önceki dönemlerde boy birliği ya da beylik gibi geçici siyasi çatılar altında bir araya gelmesi vurgulanır."
	"Devletleşme Sürecinde Savaşçılar ve Askerler"	1. Kazanım: "Kuruluş Dönemi'nde Osmanlı askerî gücünün farklı muharip unsurlardan meydana geldiğini kavrar."	b) Açıklaması: "Diğer Türk beylik ve devletlerinin aksine erken tarihte aşiret güçlerinden düzenli birliklere geçen Osmanlı'nın ilk dönem askerî teşkilatına ve bu teşkilatı oluşturan zümrelere değinilir."
	"Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti"	3. Kazanım: "Osmanlı coğrafyasında sözlü ve yazılı kültürün toplum hayatına etkilerini analiz eder."	a) Açıklaması: "Sözlü halk kültürü ile saray çevresi ve belirli şehirlerde oluşan kitabî kültür ana hatlarıyla ele alınır."
	"Klasik Çağda Osmanlı Toplum Düzeni"	1. Kazanım: "Osmanlı Devleti'nde millet sisteminin yapısını analiz eder."	a) Açıklaması: "İslam ve Osmanlı düşünce geleneklerinde ümmet ve millet kavramlarına yüklenen anlamlara değinilir." b) Açıklaması: "Farklı dinî ve kültürel kimliklere sahip toplum kesimlerini idare etmenin millet sistemi sayesinde mümkün olduğu vurgulanır."

Tablo. 2' ye göre; "Yerleşme ve Devletleşme Sürecinde Selçuklu Türkiye'si" 1.ünite başlığı içerisinde yer alan 4.kazanımın a) açıklaması ile Ziya Gökalp'e ait olan Oğuzların boyları ve yayıldıkları alanlara değinmiş olduğu; "*…Harezm'de Oğuz'un (Salur) ve (İmralı) boylarıyla (Çavda) ve (Göklen=Karluklardan Kealin) illeri vardır. Bu isimlere Anadolu'nun muhtelif noktalarında tesadüf edilir. Köklün, kendi adını Van'da bir köye (Gök Oğlan) şeklinde vermiştir. Oğuz'un Bayat ve Afşar boyları da gerek Türkiye'de, gerek İran'da ve Azerbaycan'da mevcutturlar. Akkoyunlularla Karakoyunlular da bu üç ülkede yayılmışlardır. O hâlde, Harezm, İran, Azerbaycan ve Türkiye ülkeleri Türk etnografya itibarıyla aynı uruğun yurtlarıdır. Bu dört ülkenin mecmuuna (Oğuzistan) adını verebiliriz.* Türkçülüğün *yakın hedefi bu büyük kıtada yalnız bir tek harsın hâkim olmasıdır. Oğuz Türkleri umumiyetle Oğuzhan'ın torunlarıdır. Oğuz Türkleri birkaç asır evveline gelinceye kadar mütesanid bir aile hâlinde yaşarlardı. Mesela Fuzuli bütün Oğuz şubeleri içinde okunan bir Oğuz şairidir. Korkut Ata kitabı Oğuzların resmi Oğuzname'si olduğu gibi, Şah İsmail, Âşık Kerem, Köroğlu kitapları gibi halk eserleri de bütün Oğuzistan'a yayılmıştır…"*

"*...Turan kelimesi, Turlar yani Türkler demek olduğu için, münhasıran Türkleri ihtiva eden camiavi bir isimdir. O hâlde, (Turan) kelimesini bütün Türk şubelerini ihtiva eden büyük Türkistan'a hasretmemiz lazım gelir. Çünkü (Türk) kelimesi bugün yalnız Türkiye Türklerine verilen bir ünvan hükmüne geçmiştir. Türkiye'deki Türk harsına dâhil olanlar, tabii yine bu ismi alacaklardır. Benim itikadımca, bütün Oğuzlar yakın bir zamanda bu isimde birleşeceklerdir..."* (Gökalp, 2019, s. 41-42) görüşleri arasında bir ilişki kurulmuştur.

"Devletleşme Sürecinde Savaşçılar ve Askerler" isimli 3.ünitede yer alan 1.kazanıma ait olan b) açıklaması, Ziya Gökalp'in Osmanlı ilk dönem teşkilatına yönelik; "*...Camia hayatı, mahkûm kavimler için muzır olduğu derecede hâkim kavim için de zararlıdır. Buna kendi kavmimizden daha beliğ bir misal olamaz: Türkler, Osmanlı İmparatorluğu'nun müessisi iken, bu camianın vücuda getirdiği feodalizm içinde (reaya) hâlini aldılar. Aynı zamanda, hayatlarını camiaya asker ve jandarma vazifelerini ifa etmekle geçirdiklerinden, irfanca ve iktisatça yükselmeye vakit bulamadılar. Diğer kavimler, Osmanlı camiasından irfanlı, medeniyetli ve zengin bir hâlde ayrılırken, zavallı Türkler ellerinde kırık bir kılıçla eski bir sabandan başka bir mirasa nail olamadılar. Mamafih, bir insan için çocukluk ve çıraklık devirlerinden geçmek nasıl mecburi ise bir kavim için de cemie ve camia stajlarını yapmak öylece zaruridir. Her kavim, ancak bu merhalelerden geçtikten sonra cemiyet ve millet hâline gelebilmiştir..."* (Gökalp, 2019, s. 96-97) görüşleri arasında bir ilişkilendirme yoluna gidilmiştir.

"Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti" 4.ünite başlığı içerisinde yer 3.kazanıma ait a) açıklaması, Ziya Gökalp tarafından ifade edilen halk ve saray kültürlerine yönelik; "*...Bundan on beş sene evvel, memleketimizde yan yana iki lisan yaşıyordu: Bunlardan birincisi, resmi bir kıymete malikti ve yazıyı inhisar altına almış gibiydi. Buna (Osmanlıca) adı veriliyordu. İkincisi, yalnız halk arasında konuşmaya münhasır kalmış gibiydi. Buna da istihfafla (Türkçe) adı veriliyordu ve avama mahsus bir (argo) zannediliyordu. Hâlbuki asıl tabii ve hakiki lisanımız bu idi. (Osmanlıca) ise, Türkçe, Arapça ve Acemceden ibaret olan üç lisanın sarfını, nahvini, kamusunu bileştirmekle husule gelmiş suni bir halitadan ibaretti. Bu iki lisandan birincisi tabii bir teşekkül ve teamülle kendiliğinden vücuda gelmişti. Binaenaleyh, harsımızın lisanı idi. İkincisi ise fertler tarafından usulle ve irade ile yapılmıştı. Bu lisani aşurenin içine yalnız bazı Türkçe kelimeler ve edatlar karışabilirdi. Demek ki Osmanlıcanın harsımızdan pek az bir hissesi vardı. Bundan dolayı ona medeniyetimizin lisanı idi diyebiliriz. Memleketimizde bu iki lisan gibi, iki vezin de yan yana yaşıyordu. Türk halkının kullandığı Türk vezni, usul ile yapılmıyordu. Halk şairleri vezinli olduğunu bilmeden gayet lirik şiirler yazıyorlardı. Tabii bu ilham ile ibda ile oluyordu. Usulle ve taklitle yapılmıyordu. O hâlde, bu vezin de Türk halkına dâhildi. Osmanlı veznine gelince, bu Acem şairlerinden alınmıştı. Bu vezinde şiir yazanlar taklitle ve usulle yazıyorlardı. Bundan dolayıdır ki (aruz vezni) denilen bu vezin halk arasına nüfuz edememişti. Bu vezinde şiir yazanlar, Acem edebiyatını tederrüs tarikiyle öğreniyorlar, usul vasıtasıyla aruzu tatbik ediyorlardı. Binaenaleyh, aruz vezni millî harsımıza dâhil olmadı. Acemlerde ise köylüler bile aruz vezninde şiirler söylerler. Binaenaleyh, aruz vezni İran'ın millî harsına dâhil demektir. Memleketimizde bunlardan başka, yan yana yaşayan iki musıki vardır. Bunlardan birisi halk arasında kendi kendine doğmuş olan (Türk musıkisi) diğeri (Farabi) tarafından Bizans'tan tercüme ve iktibas olunan (Osmanlı musıkisi)dir. Türk musıkisi ilham ile vücuda gelmiş, taklitle hariçten alınmamıştır. Osmanlı musıkisi ise, taklit vasıtasıyla hariçten alınmış ve ancak usulle devam ettirilmiştir. Bunlardan birincisi harsımızın, ikincisi ise, medeniyetimizin musıkisidir. Medeniyet usulle yapılan ve taklit vasıtasıyla bir milletten diğer millete geçen mefhumların ve tekniklerin mecmuudur. Hars0 ise hem usulle yapılan, hem de taklitle başka milletlerden alınamayan duygulardır. Bu sebeple, Osmanlı musıkisi kaidelerden mürekkep bir fen şeklinde olduğu hâlde, Türk musıkisi, kaidesiz, usulsüz, fensiz melodilerden, Türk'ün bağrından kopan samimi nağmelerden ibarettir. Hâlbuki Bizans musıkisinin menşeine çıkarsak bunu da eski Yunanlıların harsı dâhilinde görürüz. Edebiyatımızda da aynı ikilik mevcuttur. Türk edebiyatı halkın darbı meselleriyle bilmecelerinden, halk masallarıyla halk koşmalarından, destanlarından, halk cenknameleriyle menkıbelerinden, tekkelerin ilahileriyle nefeslerinden, halkın nekregüyane fıkralarından ve halk temaşasından ibarettir. Darbı meseller doğrudan doğruya halkın hikmetleridir. Bilmeceleri de vücuda getiren halktır. Halk masalları da fertler tarafından düzülmemiştir. Bunlar Türk'ün esatir devrelerinden başlayarak anenevi bir surette zamanımıza kadar gelen peri masallarıyla dev masallarıdır. Dede Korkut kitabındaki masallar da ozandan ozana şifahi bir surette intikal ederek ancak birkaç asır evvel yazılmıştır. Şah İsmail, Âşık Kerem, Âşık Garip, Köroğlu kitapları da vaktiyle halk tarafından yazılmış halk masallarıdır. Türk tarihinde ve etnografyasındaki ustureler, lejantlar, efsaneler de, Türk edebiyatının unsurlarıdır. Cenknameler ve dinî menkıbelere gelince bunlar halk edebiyatının İslamî devresine mahsus mahsullerdir. Halk şairlerinin koşmalarıyla destanları, manileriyle türküleri de, yukarıda saydığımız eserler gibi, Türk halkının samimi eserleridir. Bunlar da usulle, taklitle yapılmamışlardır. Âşık Ömer, Dertli,*

Karacaoğlanlar gibi şairler halkın sevgili şairleridir. Tekkeler de birer halk mabedi olduğu için, buralarda doğan ilahilerle nefesler de halk edebiyatına, binaenaleyh Türk edebiyatına dâhildir. Yunus Emre ve Kaygusuz'la Bektaşi şairleri bu zümreye dâhildir. Osmanlı edebiyatı ise, masal yerine ferdi hikâyelerle romanlardan, koşma ve destan yerine taklitle yapılmış gazellerle alafranga manzumelerden mürekkeptir. Osmanlı şairlerinden her biri, mutlaka, Acem devrinde bir Acem şairiyle, Fransız devrinde bir Fransız şairiyle mütenazırdır. Fuzuli ile Nedim bile bu hususta müstesna değillerdir. Bu cihetle, Osmanlı edipleriyle şairlerinden hiçbiri orijinal değildir, hepsi mukallittir, hepsinin eserleri bedii ilhamdan değil, zihni hünerverlikten doğmuştur. Karagözle Ortaoyunu' na gelince, bunlar da halk temaşasıyani, anenevi Türk tiyatrosudur. Karagöz'le Hacivat'ın muarazaları, Türk'le Osmanlı'nın, yani o zamanki harsımızla medeniyetimizin mücadelelerinden ibarettir…" (Gökalp, 2019, s. 48-49-50-51) görüşleri kapsamında ilişkilendirilmiştir.

"Klasik Çağda Osmanlı Toplum Düzeni" 7.ünite başlığı içerisinde yer alan 1.kazanıma ait a) açıklaması ile Ziya Gökalp'in millet ve ümmet kavramlarına yönelik belirtmiş olduğu; *"…Bazen bir ülkede müteaddid milletler olduğu gibi, bazen de bir millet müteaddid ülkelere dağılmış bulunur. Mesela, Oğuz Türklerine bugün Türkiye'de, Azerbaycan'da, İran'da, Harezm ülkesinde tesadüf ederiz. Bu zümrelerin lisanları ve harsları müşterek olduğu hâlde, bunları ayrı milletler telakki etmek doğru olabilir mi?"*

Osmanlıcılara nazaran, millet Osmanlı İmparatorluğu'nda bulunan bütün tebaaya şamildir. Hâlbuki bir imparatorluğun bütün tebaasını bir tek millet telakki etmek büyük bir hatadan ibaretti. Çünkü bu halitanın içinde müstakil harslara malik müteaddid milletler vardı.

İslam ittihatçılarına göre, millet bütün müslümanların mecmuu demektir. Aynı dinde bulunan insanların mecmuuna (ümmet) adı verilir. O hâlde Müslümanların mecmuu da bir ümmettir. Yalnız lisanda ve harsta müşterek olan millet zümresi ise bundan ayrı bir şeydir…(Gökalp, 2019, s. 35-36) görüşleri arasında bir ilişkilendirme yapılmıştır."

Aynı kazanıma ait olan b) açıklaması, Ziya Gökalp'in tanımlamış olduğu millet sistemi dâhilindeki; *"…O hâlde, millet nedir? Irki, kavmi, coğrafi, siyasi, iradi kuvvetlere tefevvuk ve tahakküm edebilecek başka ne gibi bir rabıtamız var?"*

"İçtimaiyat ilmi ispat ediyor ki, bu rabıta terbiyede, harsta, yani duygularda iştiraktir. İnsan en samimi, en deruni duygularını ilk terbiye zamanında alır. Daha beşikte iken, işittiği ninnilerle anadilinin tesiri altında kalır. Bundan dolayıdır ki en çok sevdiğimiz lisan anadilimizdir. Ruhumuza vücut veren bütün dinî, ahlaki, bedii duygularımızı bu lisan vasıtasıyla almışız. Zaten ruhumuzun içtimai hisleri, bu dinî, ahlaki, bedii duygulardan ibaret değil midir? Bunları çocukluğumuzda hangi cemiyetten almışsak, daima o cemiyette yaşamak isteriz. Başka bir cemiyetin içinde daha büyük bir refahla yaşamamız mümkün iken, cemiyetimiz içindeki fakrı ona tercih ederiz. Çünkü dostlar içindeki bu fakirlik, yabancılar arasındaki o refahtan ziyade bizi mesut kılar. Zevkimiz, vicdanımız, iştiyaklarımız, hep içinde yaşadığımız, terbiyesini aldığımız cemiyetindir. Bunların aks-i sedasını ancak o cemiyet içinde işitebiliriz. Ondan ayrılıp da başka bir cemiyete intisap edebilmemiz için, büyük bir mani vardır. Bu mani, çocukluğumuzda o cemiyetten almış olduğumuz terbiyeyi ruhumuzdan çıkarıp atmanın mümkün olmamasıdır. Bu mümkün olmadığı için, eski cemiyet içinde kalmaya mecburuz. Bu ifadelerden anlaşıldı ki millet, ne ırki, ne kavmi, ne coğrafi, ne siyasi, ne de iradi bir zümre değildir. Milet, lisanca, dince, ahlakça ve bediiyatça müşterek olan, yani aynı terbiyeyi almış fertlerden mürekkep bulunan bir zümredir. Türk köylüsü onu (dili dilime uyan, dinî dinîme uyan) diyerek tarif eder. Filhakika, bir adam kanca müşterek bulunduğu insanlardan ziyade, dilde ve dinde müşterek bulunduğu insanlarla beraber yaşamak ister… "

"…Bu itibarla millîyette şecere aranmaz. Yalnız, terbiyenin, mefkûrenin millî olması aranır… "

"…Bilakis, terbiyesini almış olduğumuz cemiyetin mefkûresi ruhumuzu vecdlere gark ederek mesut yaşamamıza sebep olur. Bundan dolayıdır ki, insan terbiyesiyle büyüdüğü cemiyetin mefkûresi uğruna hayatını feda edebilir…"(Gökalp, 2019, s. 37-38).

Bir diğer ilişkilendirme de ise;

"Millî tesanüdün birinci temeli (vatani ahlak) olduğu gibi, ikinci temeli de (medeni ahlak)tır. Vatani ahlak, kendi millîyetimizi mukaddes tanımaktan ibaret olduğu gibi, medeni ahlak da milletimizin fertleriyle onlara

benzeyen sair fertleri muhterem tanımaktan ibarettir. Cemiyet, mukaddes olunca, onun fertleri de mukaddes olmaz mı? O hâlde vatanımızı, miletimizi nasıl seviyorsak, milletdaşlarımızı da öylece sevmeliyiz. Bütün milletdaşlarını sevmeyen bir adam, milletini de sevmiyor demektir. Şimdiye kadar münevverlerin halkı ve halkın münevverleri sevmesi mümkün değildi. Çünkü terbiyelerini münevverler Osmanlı medeniyetinden, halksa Türk harsından almışlardı. Ayrı terbiyelerle yetişen iki sınıf birbirini nasıl sevebilir? Bundan başka, münevverler sarayın bendeleri idiler, memur oldukları zaman halkı soyarak sarayın israf ve sefahatine hizmet etmekten başka bir şey düşünmezlerdi. Tabii, bu cihetten de mazlum halk onları sevemezdi. Aralarında rekabet, haset, çekememezlik gibi ihtiraslar bulunduğu için bizzat münevverler de birbirlerini sevmezlerdi. Memleketimizde birbirini seven, yalnız halktan olan fertlerdi ve eski devirde millî tesanüt yalnız bu öz Türklerin samimi sevişmesine istinat ediyordu. Şurası da vardır ki medeni ahlak yalnız milletimize mensup fertlerin muhterem tanınmasından ve samimi bir muhabbetle sevilmesinden ibaret değildir. Filhakika, iptida muhterem tanılan ve sevilen fertler milletdaşlarımızdır. Çünkü bizi onlarla birleştiren müşterek bir hars, müşterek bir yurt, müşterek bir dil, müşterek bir din vardır. Fakat biz bir millî harsa mensup olduğumuz gibi, bir de beynelmilel medeniyetine mensubuz. Harsımızı sevdiğimiz gibi, medeniyetimizi de severiz. O hâlde medeniyetdaşlarımızı sevmemiz ve muhterem saymamız iktiza etmez mi?..."

"...Hülasa, medeni ahlak, evvela milletdaşlarımızı, sonra dindaşlarımızı, en sonra da bütün insanları sevmekten ve muhterem görmekten ibarettir. Bütün bu fertlerin hayatına, mülkiyetine, hürriyetine, haysiyetine tecavüz etmemek medeni ahlakın teklif ettiği vazifelerdendir..."

"...Görülüyor ki millî tesanüdü kuvvetlendirmek için, vatani ahlakı medeni ahlaka takdim etmek ve insani kıymetin medeni ahlakın dairelerinde merkezden muhite doğru gittikçe eksildiğini, muhitten merkeze doğru geldikçe arttığını düstur ittihaz eylemek lazımdır. Yani yukarıda da söylediğimiz vechle, kıymetin birinci derecesinde milletdaşlarımızı, ikinci derecesinde ümmetdaşlarımızı, üçüncü derecesinde medeniyetdaşlarımızı, dördüncü derecesinde bütün insanları görmemiz ve onları derecelerine göre sevmemiz lazım gelir..."

"...Bu nev tesanüdün kuvvetlenmesi için, ikinci şart da, meslek zümrelerinin bütün memlekete şamil millî teşkilatlar hâlinde taazzisinden sonra, her meslek zümresinde mesleki bir ahlakın teessüs etmesidir..."

"...Millî tesanüdün kuvvetlendirilmesi, içtimai intizam ve terakkinin, millî hürriyet ve istiklalin temelidir. Millî tesanüdü kuvvetlendirmek için de, vatani, medeni, mesleki ahlakların kuvvetlendirilmesi, yükseltilmesi lazımdır..." (Gökalp, 2019, s. 103-104-105-106-107-108) görüşleri ile ilişkilendirilmiştir.

3.3. 11.Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programının "Türkçülüğün Esasları" Adlı Eser Kapsamında Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programında "Türkçülüğün Esasları" adlı eser ile ilişkilendirilen kazanım ve açıklamalar Tablo 3.'te yer almıştır.

Tablo 3
"Türkçülüğün Esasları" adlı eser ile ilişkilendirilen 11.sınıf kazanımları

Sınıf	Ünite	Kazanım	Açıklama
11.Sınıf	"Devrimler Çağında Değişen Devlet-Toplum İlişkileri"	4.Kazanım: "Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı ve Kanun-ı Esasi'nin içeriklerini küresel ve yerel siyasi şartlar bağlamında değerlendirir."	a) Açıklaması: "Sened-i İttifak, Tanzimat ve Islahat Fermanları ile Kanun-ı Esasî; uluslararası güçler, yerel siyasi aktörler ve ahalinin kriz dönemlerindeki farklı taleplerinin merkezî idare tarafından uzlaştırılmasına yönelik çabalar olarak ele alınır." c) Açıklaması: "Osmanlı Devleti'nin dağılmasını önlemeye yönelik Üç Tarz-ı Siyaset olarak bilinen fikir akımları ile bu fikir akımlarının; merkezî idarenin ve düşünce adamlarının siyasi ve toplumsal birliği koruma çabaları olduğu üzerinde durulur."

Tablo 3.'ten yola çıkarak; 11.sınıf "Devrimler Çağında Değişen Devlet-Toplum İlişkileri" 4.ünite başlığı içerisinde yer alan 4.kazanıma ait a) açıklaması, Ziya Gökalp'in özellikle Tanzimatçılara yönelik; "*…Tanzimatçılar, Osmanlı medeniyetini Garp medeniyetiyle telife çalışmışlardı. Hâlbuki iki zıt medeniyet yan yana yaşayamazlar; sistemleri birbirine muhalif bulunduğu için ikisi de birbirini bozmaya sebep olur. Mesela, Garb'ın musıki fenniyle Şark'ın musıki fenni birbiriyle itilaf edemez. Garb'ın tecrübi mantığıyla Şark'ın skolastik mantığı yekdiğeriyle barışamaz. Bir millet ya Şarklı olur, ya Garplı olur. İki dinli bir fert olamadığı gibi, iki medeniyetli bir millet de olamaz. Tanzimatçılar, bu noktayı bilmedikleri için, yaptıkları teceddütte muvaffak olamadılar. Türkçülere gelince, bunlar, esasen Bizanslı olan Şark medeniyetini büsbütün terk ederek Garp medeniyetini tam bir surette almak istediklerinden azimlerinde muvaffak olacaklardır. Türkçüler, tamamıyla Türk ve Müslüman kalmak şartıyla Garp medeniyetine tam ve kati bir surette girmek isteyenlerdir. Fakat Garp medeniyetine girmeden evvel, millî harsımızı arayıp bularak millî harsımızı meydana çıkarmamız icap eder…"* (Gökalp, 2019, s. 60) görüşleri kapsamında ilişkilendirilerek ele alınmıştır.

Aynı kazanımın c) açıklaması, Ziya Gökalp'in fikir akımlarına yer vermiş olduğu; *"…24 Temmuz inkılabından sonra Türkiye'de Osmanlılık fikri hâkim olmuştu. Bu esnada, intişara başlayan (Türk Derneği) mecmuası, gerek bu sebepten, gerek yine Tasfiyecilik cereyanına kapılmasından dolayı hiçbir rağbet görmedi. 31 Mart'tan sonra, Osmanlıcılık fikri eski nüfuzunu kaybetmeye başladı. Vaktiyle Abdülhamit'e İslam ittihadı fikrini vermiş olan Alman kayseri bu fırsattan istifade ederek, Sultan Ahmet Meydanı'nda (İslam ittihadı) namına bir miting yaptırdı. Bu günden itibaren, memleketimizde gizli (İttihad-ı İslam) teşkilatı yapılmaya başladı. Genç Türkler Osmanlıcı ve İttihad-ı İslamcı olmak üzere iki muarız kısma ayrılmaya başladılar. Osmanlıcılar kozmopolit, İttihad-ı İslamcılar ise ultramonten idiler. Her iki cereyan da memleket için muzırrdı. Ben, 1326 Kongresinde Selanik'te Merkez-i Umumi azalığına intihap olunduğum sırada siyasi ahval bu merkezdeydi. Bu sırada, Selanik'te (Genç Kalemler) isminde bir mecmua çıkıyordu. Mecmuanın ser muharriri Ali Canip Bey'le bir gece Beyaz Kule bahçesinde konuşuyorduk. Bu genç bana mecmuasının lisanda sadeliğe doğru bir inkılap yapmaya çalıştığını, Ömer Seyfettin'in bu mücahede de pişva olduğunu anlattı. Ömer Seyfettin'in lisan hakkındaki bu fikirleri tamamıyla benim kanaatlerime tevafuk ediyordu. Gençliğimde Taşkışla'da mahpus bulunduğum sırada, neferlerin mülazım-ı evvele (evvel mülazım), mülazım-ı saniye (sani mülazım), Trablus-ı Garb'a (Garp Trablusu), Trablus-ı Şam'a (Şam Trablusu) demeleri bende şu kati kanaati uyandırmıştı: Türkçeyi ıslah için bu lisandan bütün Arabi ve Farsi kelimeleri değil, umum Arabi ve Farsi kaideleri atmak. Arabi ve Farsi kelimelerden de Türkçesi olanları terk ederek, Türkçe bulunmayanları lisanda ibka etmek. Bu fikre dair bazı yazılar yazmış isem de, neşrine fırsat bulamamıştım. Nasıl ki Türkçülük hakkında yazı yazmaya da henüz bir fırsat elvermemişti. Daha on beş yaşında iken Ahmet Vefik Paşa'nın (Lehçe-i Osmani)'si ile Süleyman Paşa'nın (Tarih-i Âlem)'i bende Türkçülük temayüllerini doğurmuştu. 312'de İstanbul'a geldiğim zaman ilk aldığım kitap Leon Kahun' un tarihi olmuştu. Bu kitap adeta Pantürkizm mefkûresini teşvik etmek üzere yazılmış gibidir. O zaman Hüseyinzade Ali Bey'le temas ederek, Türkçülük hakkındaki kanaatlerini öğreniyordum. Hülasa, on yedi on sekiz seneden beri Türk milletinin sosyolojisini ve psikolojisini tetkik için sarf ettiğim mesainin mahsulleri kafamın içinde istif edilmiş duruyordu. Bunları meydana atmak için yalnız bir vesilenin zuhuruna ihtiyaç vardı. İşte, Genç Kalemler' de Ömer Seyfettin'in*

başlamış olduğu mücahede bu vesileyi ihzar etti. Fakat ben lisan meselesini kafi görmeyerek Türkçülüğü bütün mefkûreleriyle, bütün programıyla ortaya atmak lazım geldiğini düşündüm. Bütün bu fikirleri ihtiva eden (Turan) manzumesini yazarak Genç Kalemler' de neşrettim. Bu manzume, tam zamanında intişar etmişti. Çünkü Osmanlıcılıktan da, İslam ittihatçılığından da memleket için tehlikeler doğacağını gören genç ruhlar kurtarıcı bir mefkûre arıyorlardı. Turan manzumesi bu mefkûrenin ilk kıvılcımı idi. Ondan sonra, mütemadiyen bu manzumedeki esasları şerh ve tefsir etmekle uğraştım..." (Gökalp, 2019, s. 28-29) görüşleri ile ilişkilendirilmiştir.

4. Tartışma

Bu çalışmada, (2018) ortaöğretim tarih dersi öğretim programında yer alan 9,10. ve 11. sınıflara ait kazanımlar, Ziya Gökalp'in Türkçülüğün Esasları isimli eseri bağlamında değerlendirilmiştir. Özellikle 9. sınıflara yönelik altı kazanım ve açıklamaları, 10. sınıflara yönelik dört kazanım ve açıklamaları ile 11. sınıflara yönelik bir kazanım ve açıklamaları ile Türkçülüğün Esasları isimli eser arasında doğrudan ilişkilendirmelerin yapıldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak; Ziya Gökalp'in düşüncelerinin tarih dersi öğretim programlarına yansıdığı belirlenmiştir. Namlı Altıntaş ve Gölen (2020)' in çalışmasında da benzer bir durum söz konusudur. Çünkü çalışmada, Ziya Gökalp'in Türkçülük düşüncesinin milli tarih ders kitaplarına yansıması ele alınmıştır. Fakat yapılan çalışmadan farklı olarak ele alınan ders kitaplarında köklü medeniyet, yaşayış tarzı, kahramanlık, dil, din olmak üzere 5 kategori oluşturulmuş ve bu kategoriler Ziya Gökalp'in Türkçülük düşüncesi açısından değerlendirilmiştir. Sonuç olarak Ziya Gökalp'in Türkçülük düşüncesi ile milli tarih kitapları arasında bir paralellik olduğu ve aynı zamanda yapılan çalışma ile benzer sonuçlara sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bir başka çalışma olan Aslan ve İbrahimoğlu (2020)'nun çalışmasında, Ziya Gökalp' in eserleri gibi Kâzım Nami'nin Terbiye-i Vataniyede İlk Adım adlı eseri tarih öğretimi açısından değerlendirilmiş ve bu eserin tarih eğitim ve öğretiminde milli şuurun kazandırılması ve yerleştirilmesi açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şimşek'in 2007 yılında yapmış olduğu bir çalışmasında ise, Mustafa Necati Sepetçioğlu' nun Karşılaştırmalı Türk Destanları adlı eseri tarih eğitimi açısından irdelenmiştir. İncelenen eserin Türk destanlarını sınıflaması ve diğer milletlerin destanları ile karşılaştırarak değerlendirmesinin önemli olduğu ve eğitim tarihi açısından kullanılmasının da faydalı olabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışmalar dışında Ziya Gökalp'i konu alan; Ziya Gökalp'in şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi (Yılmaz, 2012), Ziya Gökalp'in eğitim tarihimiz açısından önemi (Altın, 2010), Ziya Gökalp'in eğitim felsefesi ve yüksek eğitim hakkındaki görüşleri (Adanalı,2004), Ziya Gökalp'in tarih anlayışı ve Türk medeniyeti tarihi adlı eseri (Beyhan, 2006), Türkçülük temelinde Türkiye Cumhuriyeti'nin ideoloğu Ziya Gökalp (Zorlu, 2018), Ziya Gökalp ve Türkçülük üzerine bazı değerlendirmeler (Bars, 2017), Ziya Gökalp ve Türkçülük (Tokluoğlu, 2013), Ziya Gökalp'ın eserlerinde mitolojik unsurlar (Yıldız, 2015), Ziya Gökalp'e yeniden bakmak: Literatür ve yeniden değerlendirme (Karakaş, 2008) gibi birtakım çalışmalara da rastlanmıştır. Bu çalışmalar içerisinde Ziya Gökalp'in özellikle Türkçülüğün Esasları adlı eseri bağlamında öğretim programlarının ele alındığı herhangi bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu açıdan yapılan bu çalışma ilk olma özelliği taşımakta ve bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ziya Gökalp, fikirleriyle Türk düşünce hayatında köklü değişiklikler meydana getiren fikir adamları arasında yer almaktadır. Onun en önemli eserlerinden biri olan Türkçülüğün Esasları adlı eseri, Türk düşünce tarihine yaptığı katkılarının yanında tarih eğitim programlarını da etkilemiştir. Özellikle tarih öğretim programında yer alan; yaşam tarzı, hukuk sistemi, yönetim, ticaret, askeri güç, toplum yapısı ve kültürel hayatı yansıtan kazanımlar ile Gökalp'in düşünceleri arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Türk tarihinde önemli yere sahip fikir adamlarına ait eserlerin tarih öğretim programı kapsamında kullanılmasının, tarih konularının etkili bir şekilde kazandırılmasına katkı sunması beklenmektedir.

5. Sonuç

Bu çalışmada Ziya Gökalp'in Türkçülüğün Esasları adlı eserinin ortaöğretim tarih dersi öğretim programına yansıması ele alınmış olup, elde edilen bulgulardan hareketle bir takım sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

9.sınıf "Tarih ve Zaman" ünite başlığı içerisindeki 2. kazanımın a) açıklaması, Ziya Gökalp'in tanımlamış olduğu millet kavramının Türk milleti tarafından benimsemesinin birliktelik, milli kimlik oluşumu ve toplumsal yapının inşasını sağlandığını belirtmiş olduğu görüşleri ile b) açıklaması ise, bebeklikten itibaren edinilen duygu ve görüşlere sahip çıkıldığında birlikteliğin sağlanacağı, halkın kimliğini, milletini ve kültürünü bu duygularla hatırlayacağı görüşleri ile ilişkilendirilmiştir. c) açıklaması, Ziya Gökalp'in Osmanlı devletinin yıkılış sebepleri ve yıkılışı engellemek için ele aldığı görüşleri doğrultusunda ilişkilendirilirken, ç) açıklaması da Osmanlı içerisinde yaşayan farlı milletlerin günün birinde ayrılma talebinde bulunacakları, Türk milletinin birlikteliğinin bugün olduğu gibi dün de tek çıkış yolu olduğunu ifade ettiği açıklamaları ile ilişkilendirildiği için Ziya Gökalp'in fikirlerinin bu kazanımın öğrencilere kazandırılması noktasında faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

9.sınıf "Orta Çağ'da Dünya" 3.ünite başlığı içerisinde yer alan 2. kazanımın c) açıklaması ile Ziya Gökalp'in Türkler de ticaret ve ticaret yollarından özellikle ipek yolundan bahsetmiş olduğu görüşleri arasında bir ilişki kurulmuştur. Bu bağlamda kazanımın öğrencilere kazandırılma sürecinde Ziya Gökalp'in görüşlerinin önem arz ettiği sonucu ortaya çıkarılmıştır.

9.sınıf "Orta Çağ'da Dünya" ünite başlığı içerisinde yer alan 4.kazanımın a) açıklamasında belirtilen İlk Çağ'daki hukuki düzenlemeleriyle Ziya Gökalp tarafından özellikle Cengiz Yasası kapsamında ele alınan görüşler arasında bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Cengiz Yasası'nda bahsi geçen evlilikler, yaş düzeyine göre kişiler için belirlenen unvanlar gibi hukuki düzenlemeler, kazanımın öğrencilere kazandırılması noktasında örnek teşkil eden görüşler olarak değerlendirilmektedir.

9.sınıf "İlk ve Orta Çağlarda Türk Dünyası" ünite başlığı içerisinde yer alan 2.kazanıma ait a) açıklaması, Ziya Gökalp tarafından ait özellikle Asya Hun Devleti ile ilgili görüşler kapsamında ilişkilendirilmiştir. Ziya Gökalp'e göre; Asya Hun Devleti hükümdarı Mete Han'ın vatanseverliği, vatanından bir karış toprağı dahi kaybetmeye tahammülü olmadığı ve vatanını korumak için herşeyi göze alabileceği ifade edilerek bu durumda Türklerin vatanlarına bağlılığı ve bu bağlılığın hayat tarzına dönüştüğü ifade edilmiştir. Ayrıca, Asya Hun Devleti'nin yapmış olduğu tüm savaşların daimi barış için olduğu ve hatta yönetim süreçlerinde de barışın egemen olduğu sonuçları ile devletin yapısı hakkında bilgileri ortaya çıkarılmıştır. Aynı kazanıma ait b) açıklaması, Ziya Gökalp'in töre kavramına ilişkin görüşleri doğrultusunda ilişkilendirilmiştir. Ziya Gökalp' e göre; milletler modernleşmeye başladıklarında önce harsı (kültür) sonra da siyasi hâkimiyeti kaybetmektedir. Türkler de ise töre kavramı bulunduğu ve bu kavram içerisinde milli harsı barındırdığı için durum farklıdır. Görüşler doğrultusunda Türklerin töreye olan bağlılıkları sebebiyle ayakta kalmaya devam ederek toplum yapısı korunmuş ve Törenin Türk toplum yapısı açısından önemi vurgulanmıştır. c) açıklaması, Ziya Gökalp'in Türk hükümdarının Tanrı tarafından belirlenmesi, hükümdarın ülkeyi yönetim biçimi, halkı ile samimi iletişimleri, vatani ahlakları ve Türk siyasi yapısı hakkında birçok bilgiye Orhun Kitabelerinden örnekler yardımı ile ulaşıldığını belirtmiş olduğu görüşlerle ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda Orhun Kitabelerinin Türk tarihi açısından ne derece önemli olduğu konusuna bu eser yardımıyla dikkat çekilmiştir. Aynı zamanda Ziya Gökalp'in bu görüşlerinin 2.kazanımın ve açıklamalarının öğretiminde kullanılabileceği ve öğrencileri bilgilendirme açısından da oldukça zengin olduğu tespit edilmiştir.

9.sınıf 4.ünite içerisinde yer alan 3.kazanımın a) açıklaması ile Ziya Gökalp'in Türklerin göçebe yaşamları ile ilgili görüşleri ilişkilendirilmiştir. Bu açıdan kazanımların öğretilmesi esnasında ve Türklerin göçebe yaşamları hakkında bilgiye ulaşılması noktasında Ziya Gökalp'in görüşlerinin önem teşkil ettiği tespit edilmiştir.

10.sınıf "Yerleşme ve Devletleşme Sürecinde Selçuklu Türkiyesi" ünite başlığı içerisinde yer alan 4.kazanıma ait a) açıklaması Ziya Gökalp'in, Oğuz boylarından ve bu boyların yayıldığı alanlardan bahsetmiş olduğu görüşleri ile ilişkilendirilmiştir. Sonuç olarak; Oğuz boyları ile yayıldıkları alanlara değinirken günün birinde tüm Türklerin bir araya gelecekleri düşüncesinin Türk birliğinin oluşumundaki etkililik derecesini öğrenciye aktarırken, kazanımın öğretilmesini de destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir.

10.sınıf "Devletleşme Sürecinde Savaşçılar ve Askerler" ünite başlığı içerisinde yer alan 1.kazanımın b) açıklaması, Ziya Gökalp tarafından ele alınan Osmanlının ilk dönemlerindeki askeri teşkilatlanma sürecine yönelik görüşlerle ilişkilendirilmiştir. İlişkilendirmeden yola çıkarak Türklerin askeri görevlerdeki etkililiğinin fazla olmasına karşın ihmal edildikleri gereken önemden yoksun bırakıldıkları belirlenmiştir.

Gereken önemin verilmesi ile millet haline gelinebileceği vurgulanarak kazanımın öğretilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

10.sınıf "Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti" ünite başlığı içerisinde yer alan 3.kazanıma ait a) açıklaması, Ziya Gökalp'in halk ve saray kültürüne yönelik görüşleri bağlamında ilişkilendirilmiştir. Halk kültürünün doğal olduğu için Türk kültürüne katkılar sağladığı, saray ve çevresine ait kültürün ise doğallığını kaybettiği için sınırlı kitle tarafından benimsendiği ve kazanımın öğretilmesi noktasında bu görüşlerin faydalı olacağı tespit edilmiştir.

10.sınıf "Klasik Çağda Osmanlı Toplum Düzeni" ünite başlığı içerisinde yer alan 1.kazanımın a) açıklaması ile Ziya Gökalp'in ifade etmiş olduğu Osmanlıcılara ve İslamcılara göre millet ve ümmet kavramlarının ele alındığı görüşleri arasında ilişki kurulmuştur. Bu kapsamda yalnızca dil ve kültür birliği olanların millet olarak kabul edilebilecekleri belirlenmiştir. Aynı kazanıma ait olan b) açıklaması ise, Ziya Gökalp'in ele almış olduğu farklı dini ve kültürel kimliklere sahip olan toplumların dil, din, ahlak ve yaşayış biçimi gibi ortak unsurları barındırdıklarında ancak birlik-beraberliği ve millet olma ruhunu oluşturacaklarının ifade edildiği görüşleri ile ilişkilendirilmiştir. Bir başka ilişkilendirme ise, milli dayanışmanın da birlik-beraberliği sağladığının belirtildiği görüş üzerine yapılmıştır. Sonuç olarak; insanların önce vatanını sonra vatanı üzerinde yaşayan tüm fertleri ve hatta aynı meslekteki meslektaşlarını sevmeleri ile ancak milli dayanışmayı kuvvetlendirecekleri bu durumunda birlik-beraberliğin sağlanacağı görüşünün öğrencilere yansıtılmakta ve bu görüşler kazanımın öğrencilere öğretimini destekler nitelikte bulunmaktadır.

11.sınıf "Devrimler Çağında Değişen Devlet-Toplum İlişkileri" ünite başlığı içerisinde yer alan 4.kazanıma ait olan a) açıklaması Ziya Gökalp'in Tanzimatçıları konu aldığı görüşleri doğrultusunda ilişkilendirilmiştir. İlişkilendirmeden yola çıkarak Türkçüler Garp medeniyetini benimsedikleri için Tanzimatçılara göre başarılı olacakları sonucu ortaya çıkarılmıştır. Aynı kazanımın c) açıklaması ise, Ziya Gökalp'in Osmanlı Devleti'nin dağılmasını önlemek amacıyla ortaya çıkan fikir akımlarından bahsettiği görüşleri ile ilişkilendirilmiştir. Fikir akımlarından Türkçülük akımının başarılı olacağı ve aynı zamanda kazanımların öğrenciler tarafından öğrenilmesi aşamasında da bu görüşlerin önemli bir yere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, 9.sınıf kazanımlarından altı kazanım ve bu kazanımlara ait on açıklama, 10.sınıf kazanımlarından dört kazanım, bu kazanımlara ait beş açıklama ve son olarak 11.sınıf kazanımlarından bir kazanım ve bu kazanıma ilişkin iki açıklamanın Ziya Gökalp'in fikirleriyle ilişkilendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Tarih eğitimi sürecinde Ziya Gökalp'in Türkçülüğün Esasları adlı eserinin bir rehber niteliğinde kullanılmasının faydalı olacağı tespit edilmiştir. Özellikle 9.ve 10.sınıf kazanımlarının öğretilmesi esnasında önem taşıdığı belirlenmiştir.

6. Öneriler

- Ziya Gökalp'in Türkçülüğün Esasları adlı eseri sosyal bilgiler eğitiminde tarih konularının öğretimi esnasında da değerlendirilerek akademik bir çalışma yapılabilir.
- Ziya Gökalp'in Türkçülüğün Esasları adlı eserinin tarih eğitimine olan etkisi öğretmen ve öğrenciler açısından da değerlendirilerek alana katkı sağlayıcı çalışmalar yapılabilir.
- Tarih eğitimi açısından Ziya Gökalp'in diğer eserlerinin değerlendirildiği akademik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Acun, F.(2011). Tarihin kaynakları, A. Şimşek (Ed.), *Tarih Nasıl Yazılır?* içinde (1.Baskı, s.119-149). Tarihçi Kitabevi.

Adanalı, A. H. (2004). Ziya Gökalp'in eğitim felsefesi ve yüksek eğitim hakkındaki görüşler, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (AÜİFD XLV)*, 1. 57-70.

Altın, H. (2010). Ziya Gökalp'in eğitim tarihimiz açısından önemi, *History Studies Volume*, 2(2), s. 493-509.

Aslan, B., Okumuş, O. ve Koçoğlu, Y. (2015). Ortaöğretim tarih ders kitaplarının öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğunun incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), s. 689-699.

Aslan, H. ve İbrahimoğlu, F. (2020). Kâzım Nami'nin Terbiye-i Vataniyede ilk adım adlı eserinin tarih öğretimi açısından değerlendirilmesi ve öneriler, Journal of Islamic Research, 31(1), s. 112-27.

Bars, M.E. (2017). Ziya Gökalp ve Türkçülük üzerine bazı değerlendirmeler, *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2) , 38-51. DOI: 10.30803/adusobed.335058.

Beyhan, M. (2006). Ziya Gökalp'in tarih anlayışı ve Türk medeniyeti tarihi adlı eseri, *İstanbul University Journal of Sociology*, 3 (13) , 47-61.

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

Creswell, J. W. (2013). Araştırma deseni (Çev Edt: Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap

Demircioğlu, İ.H. (2014). Tarih öğretimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, İsmail H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed.ler), *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, içinde Pegem Akademi Yayınları.

Gökalp, Z. (1974). *Türkleşmek, islamlaşmak, muasırlaşmak*, Türk Kültür Yayınları.

Gökalp, Z. (2019). *Türkçülüğün esasları*, S. Çonoğlu (hazırlayan). Ötüken Yayınevi

Işık, H. (2008). Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin başarılarına etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), s. 389-402.

Karabağ, G. (2012). Tarih eğitimi ve ders kitabı kullanımı, İsmail H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed.ler), *Tarih Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*, içinde Pegem Akademi Yayınları.

Karakaş, M. (2008). Ziya Gökalp'e yeniden bakmak: Literatür ve yeniden değerlendirme, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi,* 6 (11), 435-476.

Namlı Altıntaş, İ. ve Gölen, Z. (2020). Ziya Gökalp'in Türkçülük düşüncesinin milli tarih ders kitaplarına yansıması, *Turkish History Education Journal*, 9(2), s. 425-443. DOI: 10.17497/tuhed.753343.

Nichol, J. (1996). *Tarih öğretimi*, M. Safran (çev.), Çağrı Matbaacılık.

Oral, M. (2006), Çağdaşları tarafından Ziya Gökalp'ın eleştirisi, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi (ÇTTAD),* 12, s.21-34.

Önder, B. (2013). *Ortaöğretim tarih 9 ders kitabı*, Bir Yay Yayınları.

Öztürk, C. (2006). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış, C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (Yapılandırmacı Bir Yaklaşım)* içinde, Pegem Akademi.

Şimşek, A. (2007). Mustafa Necati Sepetçioğlu' nun karşılaştırmalı Türk destanları adlı eserinin tarih eğitimi açısından değeri, *Erdem Atatürk Kültür Merkezi Dergisi*, 49, s. 256-265.

Şimşek, A. ve Yazıcı, F. (2013). Türkiye'de tarih öğretiminin dünü, bugünü, *TYB Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), s.9-32

Tokluoğlu, C. (2013). Ziya Gökalp ve Türkçülük, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 68 (3), 113-139.*

Ulusoy, K. (2009). Yenilenen sosyal bilgiler öğretim programında tarih öğretimi, R. Turan, A.M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.ler), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar- I* içinde, (1. Baskı, s.300-321). Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8th ed.). Seçkin Yayınevi.

Yıldız, G. (2015). Ziya Gökalp'in eserlerinde mitolojik unsurlar, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, E. (2012). Ziya Gökalp'in şiirlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Zorlu, M. (2018). Türkçülük temelinde Türkiye Cumhuriyeti'nin ideoloğu Ziya Gökalp, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuştur.

International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

KJES

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi
Karaelmas Journal of Educational Sciences

https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd

Content Analysis of Articles Published in The Subject Area of Science Education: Example of the Journal of Science Teaching

Ayberk BOSTAN SARIOĞLAN[1], Gamze DOLU[2], İlayda YILMAZ[3]

Received: 11 March 2021, **Accepted:** 09 June 2021

ABSTRACT

The aim of this study is, analyzing the according to the determined problems the articles published in the Journal of Science Teaching, which is scanned by TR Index, published within the Science Education and Research Association. The Journal of Science Teaching published its first issue in June 2013. In the ongoing process, a number was issued in June and December of each year. There are a total of 81 articles published in 16 issues up to the present. In the study, document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. The data were analyzed by content analysis method. As a result of the examinations, it was determined that in the articles, qualitative research methods were the most used. The majority of the articles in the journal were written by 2 authors. It was determined that, made regarding the sample groups show that the candidate teachers and elementary students are determined as the sample the most. In the category of data collection tools, it was concluded that the highest percentage frequency value was tests. Analysis data shows that in the articles experiment technique were the most used and when the science articles are examined according to subject areas, the highest percentage frequency value is physics and chemistry is the lowest. The results obtained are important as they will contribute to the literature in terms of revealing the trends in science education and the deficiencies in research.

Keywords: Journal of Science Teaching, Science Education, Content Analysis

Ethical Committee Date / Number : This study was declared by the author as a study that does not require ethics committee approval.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

The aim of this study was determined as analyzing the articles published in the Journal of Science Teaching published within the Science Education and Research Association between 2013-2020 by using content analysis method. There are a total of 81 articles published in 16 issues up to the present. The results obtained are important as they will contribute to the literature in terms of revealing the trends in science education and the deficiencies in research.

Methods

This is a theoretical study that presents a systematic evaluation of the articles in the Journal of Science Teaching. In the study, document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. The data were analyzed by content analysis method. The articles examined in the research have been accessed from the archive on the official website of the Journal of Science Teaching. Articles included in the research, the research design, number of authors, sample, data collection tool, teaching model methods and techniques were analyzed in terms of field and subject

[1] Assist. Prof.Dr., Balıkesir University, Education Faculty, abostan@balikesir.edu.tr 0000-0002-2320-9427

[2] Assoc.Prof.Dr., Balıkesir University, Education Faculty, agamze@balikesir.edu.tr 0000-0002-2924-4098

[3] Graduate Student, Balıkesir University, Institute of Science, ilyda_yilmaz@hotmail.com 0000-0002-0627-8674

dimensions. While analyzing the articles, after the determined dimensions were written as a title in the Excel file, each article was examined according to these titles, the data obtained were recorded in the Excel file and the data collection process was completed. With the data obtained, tables with the titles of "examined dimension and year" were created and the data analysis process was completed.

Results

The analysis demonstrated qualitative research methods were used the most in the reviewed articles, and it was determined that the mixed research method was used the least. According to the analysis made in regard to the number of authors, the majority (57%) of the articles in the journal were written by 2 authors. The results of the analysis made regarding the sample groups show that the candidate teachers are determined as the sample the most. Tests and scales are the most preferred data collection tools the analyzed articles. The least preferred data collection tools are experiment reports, diaries, and mind maps. When the model methods and techniques used in the articles are examined, it is determined that experimental technique was used the most when teaching science. In physics articles, the highest percentage frequency value belongs to the unit of astronomy and force and motion (20%). It is seen that the highest value of the articles biology field belongs to "environmental science" (47%). The topics of all 3 articles in the field of chemistry are different.

Discussion and Conclusions

In this study, the articles in the journal were analyzed on the basis of research design, number of authors, sample group, data collection tool, method, techniques, field and subject. As a result of the examinations, it was determined that 41 of 81 articles used qualitative and 4 of them used mixed research designs. Excessive use of qualitative methods; magazines and design events based on essays, studies examining the curriculum and determining their views of a particular issue is thought to work for far less stems from the application. Mixed research methods, in which both quantitative and qualitative methods are used together, are considered to be the least used due to their detailed and long process. As a result of the analysis, the sample group with the highest percentage frequency value is teacher candidates (32%). The reason for this may be the idea that it is possible to increase the knowledge of candidate teachers who will act as instructors for qualified education in the future. When the data collection tools used in the articles were examined, it was concluded that the highest percentage frequency value was "test" (23%), followed by "scale" (18%). The reason for this is; the tests may be used to determine the effectiveness of an experimental study on student achievement or to determine the current status of students. It is seen that the models, methods and techniques used in teaching science are very diverse. The reason for this diversity may be that science is an interdisciplinary course and different subjects can be adapted to different methods. When the science articles are examined according to subject areas, it is surprising that the highest percentage frequency value is physics (30%), whereas chemistry is the lowest (5%).

Fen Eğitimi Konu Alanında Yayınlanmış Makalelerin İçerik Analizi: Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi Örneği

Ayberk BOSTAN SARIOĞLAN[1], Gamze DOLU[2], İlayda YILMAZ[3]

Başvuru Tarihi: 11 Mart 2021, **Kabul Tarihi:** 09 Haziran 2021

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği (FEAD) bünyesinde yayınlanan TR Dizin tarafından taranan Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi'nde (FBÖD) yer alan makalelerin belirlenen problemlere göre analiz edilmesidir. Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 2013 yılının Haziran ayında yayın hayatına başlamıştır. Her yıl Haziran ve Aralık aylarında birer sayı yayınlanmaktadır. İlk yayın tarihinden bugüne kadar toplam 8 cilt, 16 sayıdan oluşan ve 81 makaleyi kapsayan bir arşive sahiptir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler, dergide yer alan araştırmaların en çok nitel yöntemlerle gerçekleştirildiği göstermektedir. Makalelerin çoğu iki araştırmacı tarafından yazılmıştır. Makalelerde belirlenen örneklem grupları arasında öğretmen adayları ve ortaokul öğrencilerinin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Veri toplama araçları kategorisinde testler en yüksek frekansa sahiptir. Bir öğretime yönelik yazılan makaleler değerlendirildiğinde deney tekniğinin en sık kullanıldığı ve makalelerin konu alanları incelendiğinde dergide en çok fizik en az kimya alanına yönelik makale yer aldığı görülmektedir. Dergide yayınlanan çalışmaların yoğunlaştığı konu ve alanları belirlemek için bu araştırma önemlidir. Elde edilen sonuçların, fen eğitimindeki eğilimlerin ve araştırmalardaki eksikliklerin görülmesi açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, Fen Bilimleri Eğitimi, İçerik Analizi

Etik Kurul İzni Tarih / Sayı : Bu çalışma yazar tarafından etik kurul izni gerektirmeyen çalışma olarak beyan edilmiştir.

1. Giriş

Bilgi, toplumların kalkınması açısından her zaman değerlidir. Bilim ve teknoloji de her geçen gün gelişmekte ve bunun sonucunda dünya değişmektedir. Değişen dünyaya adapte olmak için de, yenilikler takip edilmelidir. Bu adapte olma sürecine eğitim öğretim penceresinden baktığımızda; değiştirilen, geliştirilen programların ve öğretimde kullanılan farklı tekniklerin derslerde uygulanması ve önerilmesiyle ilgili çalışmalar önem kazanmaktadır (Candaş, Kıryak, Kılınç, Güven ve Özmen, 2019; Demirel, 2007).

Geçmişten günümüze kadar bilgiyi edinme, bilgiye erişme ve öğrenme açısından farklılıklar olmuştur. Böylece araştırmacılar, "öğrenme nasıl gerçekleşir, insan nasıl öğrenir?" sorularına yönelmişler, öğrenmenin ne kadar etkili olabileceği merak etmişler ve eğitime katkıda bulunmayı amaçlamışlardır (Uysal, Sevim ve Demirci, 2019). Eğitimde yaşanan gelişmelerle birlikte, matematik ve fen bilimleri dersleri önem kazanmış ve ülkeler buna dayanarak toplumun bilimsel okuryazarlığını yükseltmeyi hedeflemişlerdir (Abazoğlu, Yatağan, Yıldızhan, Arifoğlu ve Umurhan, 2015). Bu sebeplerle bilimsel okuryazarlık ve öğrenmeyi öğrenme kavramları önem kazanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu 2005, 2013 ve 2018 yılında yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programının vizyonunu, bireyleri fen okuryazarı yetiştirmek olarak belirlemiştir (MEB, 2005; MEB 2013 ve MEB, 2018). 2013 ve 2018 yılları fen bilimleri öğretim programları, araştırma-sorgulama temelli öğrenme yaklaşım benimsenerek hazırlanmıştır (Deveci, 2018). Araştırma-sorgulamaya dayalı öğretim stratejinin kullanıldığı sınıflarda öğrenciler, bilimsel süreç becerilerini kullanırlar. Bu durum da gözlem, ölçme, sınıflama, tahmin etme, deney yapma, değişkenleri belirleme, veri toplama ve çıkarımda bulunma gibi becerilerin öğrenilmesi, kullanılması ve geliştirilmesine imkân tanır (Ebren Ozan ve Karamustafaoğlu, 2020). Fen bilimleri dersleri ile öğrencilerin fen okur-yazarı başka bir deyişle araştıran, sorgulayan, merak eden, problemlere çözüm üreten, elindeki bilgiyi kullanarak yeni sonuçlara ulaşabilen, fene karşı olumlu tutum gösteren, bilimsel süreç, yaşam ve mühendislik becerilerine sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bir başka ifadeyle, bilgi çağının gereklerini yerine getiren bireyler yetiştirmek fen bilimleri dersinin amaçlarındandır

[1] Dr. Öğrt. Üyesi., Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, abostan@balikesir.edu.tr 0000-0002-2320-9427

[2] Doç.Dr., Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, agamze@balikesir.edu.tr 0000-0002-2924-4098

[3] Yüksek Lisans Öğrencisi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, ilyda_yilmaz@hotmail.com 0000-0002-0627-8674

(Uzunoğlu ve Büyükkasap, 2011). Moeed, (2013) bir çalışmasında bu amaçlar doğrultusunda, fen öğretiminin karmaşık ve zahmetli olabileceğini belirtmektedir.

Fen bilimlerinin pek çok soyut kavram içermesi, öğrencilerin sahip olduğu ön bilgilerin ve fene karşı tutumların farklılığı, okulların alt yapı eksikliği, öğretim programından kaynaklanan sebepler, anlatılacak konunun özelliğine uygun veya güncel olmayan öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, fen öğretiminde karşımıza çıkan zorluklar arasında yer almaktadır (Akıncı, Uzun, Kışoğlu 2015; Balbağ, Leblebicier, Karaer, Sarıkahya ve Erkan, 2016; Özdemir, 2006; Saraç ve Yıldırım, 2019). Bu zorlukların farkına varmak, fen eğitiminin eksiklerini görmek ve iyileştirilmesi için çalışmalar yapmak adına önemlidir. Fen eğitimini geliştirmeye yönelik öğretmenlere ve araştırmacılara yol gösterecek pek çok çalışma bulunmaktadır.

1.1. Fen Bilimleri Eğitimine Yönelik Analiz Çalışmaları

Literatürde fen eğitimiyle ilgili çok sayıda araştırma yer almaktadır. Bunlardan bazıları bu alanda yapılan mevcut çalışmaları analiz etme ve değerlendirme çalışmalarıdır. Bu çalışmalar, araştırmacı tarafından belirlenen herhangi bir konuya yönelik ortak bir paydası olan araştırmaların, ele alınan problemler doğrultusunda bir bütün halinde değerlendirilmesine ve sunulmasına imkân verir.

Cavas, (2015) Science Education International dergisinin 2011 – 2015 yılları arasında yayınlanan 5 cilt, 20 sayıda yer verilen 126 makaleyi yazarların uyrukları ve araştırma konuları kategorilerinde inceleyerek bir içerik analizi çalışması gerçekleştirmiştir. Elde edilen sonuçlar makalelerde Türk yazarların baskın olduğunu bu sonucu ABD ve Avustralya'dan gönderilen çalışmaların takip ettiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen eğitimi, öğrenme kavramları ve öğrenme bağlamının en sık araştırılan konular; tarih, felsefe, bilimin doğası ve yaygın öğrenmenin araştırmacılar tarafından daha az ilgi gören konular olduğunu belirlemiştir. Chang, Chang ve Tuseng, (2010) 1990 – 2007 yılları arasında International Journal of Science Education, Journal of Research in Science Teaching, Research in Science Education ve Science Education dergisinde yayınlanan makaleleri; hangi araştırma konuları, hangi gelişim eğilimleri ve kimlerin katkılarıyla oluşturulduğuna yönelik incelemelerini çok aşamalı kümeleme tekniği kullanarak analiz etmişlerdir. Elde ettikleri sonuçlar en çok çalışılan konunun kavramsal değişim ve kavram haritalama olduğunu; mesleki gelişim, bilimin doğası, sosyo-bilimsel konular, kavramsal değişim ve analoji temalarındaki çalışmalara yıllar içinde daha çok ilgi gösterilmeye başlandığını göstermektir. Bununla birlikte, fen eğitimi araştırmalarının en çok yapılandırmacı öğretim, bilişsel psikoloji, pedagoji ve bilim felsefesi ile desteklendiğini ortaya koymuşlardır. Şaşmaz Ören ve Sarı, (2019) Web of Science da fen eğitimi üzerine yapılan araştırmaya dayalı öğrenme stratejisi konulu 112 makaleyi; yıl, yöntem, örneklem büyüklüğü, bağımlı/bağımsız değişkenler, katılımcı özelliği, yöntem teknikler, ders/konu/ünite kategorilerinde kodlayarak analiz etmişlerdir. Yapılan analiz sonucunda, incelenen çalışmaların genellikle nicel yöntemler kullanılarak yapılmış olmasına karşın nitel ve karma ağırlıklı çalışmaların artmakta olduğu belirlemişlerdir. Katılımcı özelliğine göre yapılan analiz, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin araştırmalarda daha sık tercih edildiğini göstermiştir. Ayrıca, araştırmaya dayalı öğretim stratejilerinden rehberli araştırma ve laboratuvara dayalı araştırmaların daha sık kullanıldığını belirlemişlerdir. Kula Wassink ve Sadi, (2016) Türk fen bilimleri eğitimindeki yönelimleri belirlemek amacıyla 2005 - 2014 yılları arasında Eğitim ve Bilim dergisi, İlköğretim Online dergisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ve Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde fen eğitimi alanında yayınlanmış 363 makaleyi içerik analizi yöntemi kullanarak; yıllarına ve çalışma dillerine, yazar sayılarına, yazarların bağlı olduğu kurum ve bölüme, alanlarına, içeriklerine, araştırma yöntemlerine, veri toplama araçlarına, örneklemlerine ve veri analiz yöntemlerine göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; makalelerde en çok: araştırma yöntemi olarak nicel yöntemlerin, örneklem kategorisinde öğretmen adaylarının ve veri toplama aracı olarak test ya da anketlerin kullanıldığını belirtmektedirler. Lin, Lin, Potvin ve Tsai, (2019) 2013 – 2017 yılları arasında Journal of Research in Science Teaching, International Journal of Science Education ve Science Education dergilerinde yayınlanan makalaleri "dergiye en çok katkı sağlayan ülkeler, makalelerin araştırma yöntemleri ve konuları, en çok alıntı yapılan makaleler" başlıkları altında analiz etmişler ve araştırma eğilimleri ile fen araştırmalarının son gelişimini belirlemeyi amaçlamışlardır. Elde ettikleri sonuçlara göre İngilizce konuşulan ülkelere ek olarak, dergilere katkı sağlayan başlıca ülkelerin çeşitlendiğini ve yayınlanan araştırmaların öğretim, kavramsal öğrenme ve fen eğitimi konuları üzerinde yoğunlaştığını belirlemişlerdir. Karamustafaoğlu ve Değirmenci, (2018) eğitim fakültelerinin dergilerinde (24 dergi) yayınlanmış olan fen eğitimi ile ilgili 221 makaleyi yıllara göre; yayınlanma sayılarının dağılımı ve yöntemlerin yıllara göre dağılımı bazında doküman analizi yöntemini kullanarak incelemişlerdir. Elde

edilen bulgular deneysel yöntemin en sık tercih edildiğini, tarama yönteminin de onu takip ettiği göstermektedir. Nicel araştırma yöntemlerinden meta analizin ve karma araştırma yöntemlerinin çok az kullanıldığı, nitel araştırma yöntemlerinden etnografik ve literatür taraması yöntemlerinin hiç kullanılmadığı belirtilmiştir. Bacanak, Değirmenci, Karamustafaoğlu ve Karamustafaoğlu, (2011) bir literatür taraması çalışması olarak fen eğitimi alanında yayınlanan makaleleri ve bu çalışmalarda kullanılan yöntemleri tespit etmek amacıyla 2004-2010 yılları arasında yayınlanmış 173 makaleyi dergilerin demografik bilgilerini, dergilerdeki makalelerin yazar sayılarına göre dağılımını ve araştırmalarda kullanılan yöntemlerin yıllara göre dağılımını analiz etmişlerdir. Araştırmacılar makalelerin çoğunlukla bir ve iki yazarlı olduğunu ve 173 makalede kullanılmış on farklı yöntemden en sık tercih edilenlerin deneysel ve alan taraması yöntemleri olduğunu belirlemişlerdir. Doğru, Gençosman, Ataalkın ve Şeker, (2012) Türkiye'de 1990–2009 yılları arasında fen bilimleri eğitimiyle ilgili lisansüstü tezleri; yayınlandığı tarih, çalışılan alan, çalışma grubu, araştırma deseni, veri toplama araçları, kullanılan istatistiksel analiz yöntemleri ve çalışılan üniteler başlıkları altına kodlayarak içerik analizini yapmışlardır. Araştırmacılar 2005-2006 yıllarından itibaren tez sayılarında yüksek oranda bir artış olduğunu belirtmiştir. Program, kavram yanılgıları, rehber materyal geliştirme ve inceleme konuları en çok çalışılan alanlar olarak belirlenmiştir. Örneklem grubu olarak en çok: fen bilgisi eğitiminde ilköğretim, fizik ve biyoloji eğitimlerinde ortaöğretim kimya eğitiminde ise öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenin en sık kullanıldığı ve veri toplama aracı olarak çoğunlukla testlerin tercih edildiği sonucuna ulaşmışlardır. Alshamrani ve Aldahmash, (2020) 2011-2017 yılları arasında gerçekleştirilen dört konferansta yayınlanmış olan ESERA bildirilerinde yer alan fen eğitimi araştırmalarına yönelik 1193 makalelerin değerlendirmesini yapmak amacıyla açıklayıcı ve sistematik bir içerik analizi çalışması ortaya koymuşlardır. Makaleler "araştırma başlıkları, araştırma yaklaşımları, araştırma amacı, toplanan veri türleri, araştırma araçlarının türleri ve araştırmada belirlenen örneklem türü" başlıkları altında araştırmacılar tarafından incelenerek analiz edilmiştir. Elde ettikleri sonuçlar, araştırmacıların nitel yöntemden son nicel ve karma yöntemleri tercih ettiklerini; veri toplama aracı olarak en çok test ve anketlerin kullanıldığını; hizmet öncesi ve hizmet içi fen öğretmeni eğitimi, sürekli profesyonel gelişim ve çevre, sağlık ve informal okul dışı fen eğitimi konularının araştırmalarda önem kazandığını göstermektedir. Yener, Köklü, Yaman ve Yalçın, (2020) laboratuvar çalışmalarının eğilimini belirlemek ve Türkiye'deki mevcut durumu ortaya koymak amacıyla, 1999 – 2020 yılları arasında ulusal tez merkezinde yayınlanmış erişime açık olan ve laboratuvarları konu alan 162 tezi doküman analizi yöntemi kullanarak incelemişlerdir. Çalışmalar, "branş, beceri ve bilgi öğrenme alanları, çalışma ortamları, öğrenme yaklaşımları ve stratejileri, öğretim teknikleri ve ölçme değerlendirme teknikleri" başlıkları altında değerlendirilmiştir. Elde ettikleri verilere göre, branş kategorisinde en çok ilköğretim düzeyi fen bilimlerinin araştırmalarda tercih edildiği ve 5E modelinin en sık kullanılan öğretim tekniği olduğu belirlemişlerdir. Ayrıca araştırma sonuçları laboratuvar ortamlarında öğrencileri performanslarını değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmaların az olduğunu göstermektedir.

Fen bilimlerine yönelik yapılan analiz çalışmalarının ortak amacı fen bilimleri eğitimindeki eğilimlerin belirlenmesi, zaman içinde araştırmalarda ve öğretim ortamlarında yaşanan değişimlerin görülmesiyle birlikte literatürde eksik kalmış alanların tespit edilmesini sağlamaktır. Söz konusu çalışmalar, araştırmada ele alınmış konuyla ilgilenen diğer araştırmacılara da yarar sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı da 2013-2020 yılları arasında Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği (FEAD) bünyesinde yayınlanan Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi'nde (FBÖD) yayınlanan makalelerin içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmesi olarak belirlenmiştir. Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, güncel ve bilimsel araştırma yöntemleri ile değerlendirilen öğretim yöntemlerini veya etkinliklerini içeren makalelerin yayınlandığı hakemli bir bilimsel dergidir. Dergi, 2013 yılının Haziran ayında yayın hayatına başlayarak ilk sayısını çıkarmıştır. Devam eden süreçte her yılın Haziran ve Aralık aylarında birer sayı çıkarılmış, toplam 8 cilt ve 16 sayıdan oluşan bir arşive sahiptir. Bugüne kadar yayınlanan 16 sayıda toplam 81 makale yer almaktadır. Derginin fen bilimleri öğretimine katkı sağlamayı amaç edinmesi, bu amaç doğrultusunda, öğrenme ortamlarına ve öğretmenlere öğretim sürecinde katkısı olacak makalelerin dergiye kabul edilmesi, derginin 2019 yılı itibariyle TR Dizin' de taranmaya başlaması ve literatürde Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi'ne yönelik herhangi bir analiz çalışmasına rastlanmamış olması bu araştırmada Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi'nin seçilmesinin nedenidir. Araştırmanın problemi "Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi'nde yayınlanan makalelerin yapısal ve niteliksel özellikleri nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Belirlenen amaç ve problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi'nde yayınlanan makalelerde kullanılan araştırma desenlerinin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Fen bilimleri Öğretimi Dergisinde yayınlanan makalelerin araştırmacı sayılarının yıllara göre dağılımları nasıldır?
- Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi'nde yayınlanan araştırma çalışmalarında belirlenen örneklem grupları nelerdir ve bunların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi'nde yayınlanan araştırma çalışmalarında kullanılan veri toplama araçlarının yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi'nde yayınlanan araştırma çalışmalarında kullanılan öğretim model, yöntem ve teknikler nelerdir ve yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi'nde yayınlanan çalışmalarda fizik, kimya, biyoloji ve disiplinlerarası alanlarda yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımları nasıldır?
- Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi'nde yayınlanan makalelerde fizik, kimya ve biyoloji konularının yıllara göre dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Etik Kurul İzni

Bu araştırmada herhangi bir canlı ile çalışılmamış ve bir meta analiz çalışması olduğundan etik kurul onayı gerekmediği için etik kurula başvurulmamış ve etik kuruldan onay alınmamıştır.

2.2. Araştırma Deseni

Bu çalışma, Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi'nde yer alan makalelerin sistematik bir değerlendirmesini sunan teorik bir çalışmadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Özmen ve Karamustafaoğlu, (2019, s.126) doküman incelemesini, "araştırma konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizi" olarak tanımlamış ve hangi dokümanların analiz edileceğine araştırma problemi doğrultusunda karar verileceğini belirtmişlerdir. Araştırma problemi doğrultusunda, Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi'nde yer alan tüm makaleler araştırmaya dahil edilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bilimsel araştırmalarda kullanılan yöntemler farklılaşabilir. Bilimsel araştırmaların çeşitli sebeplerle değişeceği düşünülürse, araştırma yöntemlerinin de çok çeşitli olacağı ve dolayısıyla doğru yöntemin seçilmesinin de önemli olduğu açıktır. Bu durum dikkate alındığında bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi; araştırmacılara ve okuyuculara gerekli göstergelere ulaşmayı ve birçok çalışmaya bir anda göz atma imkânını sağlayan bir yöntemdir (Kaya, Fışkın ve Nas, 2013). Sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik biçimde incelenmesine fırsat verir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Başka bir deyişle, metne ilişkin tarafsız ve sistematik bilgi sunmayı hedefleyen bir araştırma yöntemidir (Koçak ve Arun, 2013). Hali hazırda bulunan çalışmaların çözümlenmesini sağlamaktadır (Çilingir, 2017).

Araştırmada incelenen makalelere, Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi'nin resmi web sitesinde yer alan arşivden ulaşılmıştır. Çalışmaya konu olan makaleler analiz edilmeden önce alanyazın incelenerek, gerek kategorilerin oluşturulmasında, gerekse verilerin kodlanmasında ilgili çalışmalardan yararlanılmıştır (Alshamrani ve Aldahmash, 2020; Doğan ve Nuri Tok, 2018; Kula Wassink ve Sadi, 2016; Şaşmaz Ören ve Sarı, 2019). Araştırmaya dâhil edilen makaleler; araştırma deseni, yazar sayısı, örneklem, veri toplama aracı, öğretim model yöntem ve teknikleri, alan ve konu boyutlarında analiz edilmiştir. Makalelerin analizi gerçekleştirilirken, belirlenen boyutlar Excel dosyasında birer başlık olarak yazıldıktan sonra (Ek 1), bu başlıklara göre her bir makale incelenmiş olup, elde edilen veriler Excel dosyasına kaydedilerek verilerin toplanma süreci tamamlanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda "incelenen boyut ve yıl" başlıklarının bulunduğu tablolar oluşturularak, makalelerin incelenen boyutlarda yıllara göre dağılımları belirlenmiş olup, veri analiz süreci de tamamlanmıştır.

2.4. Veri Analizinin Güvenirliği

Öncelikle veriler üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Sonrasında bu kodlar için araştırmacılar arası uyuma bakılmış ve araştırmacılar arası tutarlık katsayısı .85 olarak belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994, s. 64). Veri analizinin güvenirliğini sağlamak amacıyla, araştırmacılar makalelerin bir kısmını değerlendirmişlerdir ve aradan bir hafta geçtikten sonra aynı kısmı tekrar değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmeler sonucunda tutarlı olanlar olduğu gibi bırakılmış, tutarsız olanlar tekrar değerlendirilerek kodlamalara son şekil verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 233) tutarlık yüzdesinin, %70'ten fazla olmasının, analizin güvenilir olması için yeterli olduğunu belirtmektedirler.

3. Bulgular

Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler frekans ve toplamlar ise yüzde frekans olarak verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, "Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi'nde yayınlanan makalelerde kullanılan araştırma desenlerinin yıllara göre dağılımı nasıldır?" olup, elde edilen bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Araştırma Desenlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Araştırma Desenleri	**Yıllar**								**Toplam**	
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020		
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	%
Nicel	4	3	6	3	7	5	6	2	36	44
Nitel	8	5	3	8	2	5	3	7	41	51
Karma	0	1	0	0	0	1	1	1	4	5
Toplam	**12**	**9**	**9**	**11**	**9**	**11**	**10**	**10**	**81**	**100**

Dergide yer alan 81 makalenin 4'ü karma 36'sı nicel ve 41 tanesi nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karma model kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalar sekiz yılda dört tanedir ve bu model dergide yayınlanan makalelerde en az karşılaşılan modeldir. En sık rastlanan model, 41 araştırmada kullanılan nitel araştırma modelidir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Fen bilimleri Öğretimi Dergisi'nde yayınlanan makalelerin araştırmacı sayılarının yıllara göre dağılımları nasıldır?" şeklinde olup, elde edilen veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

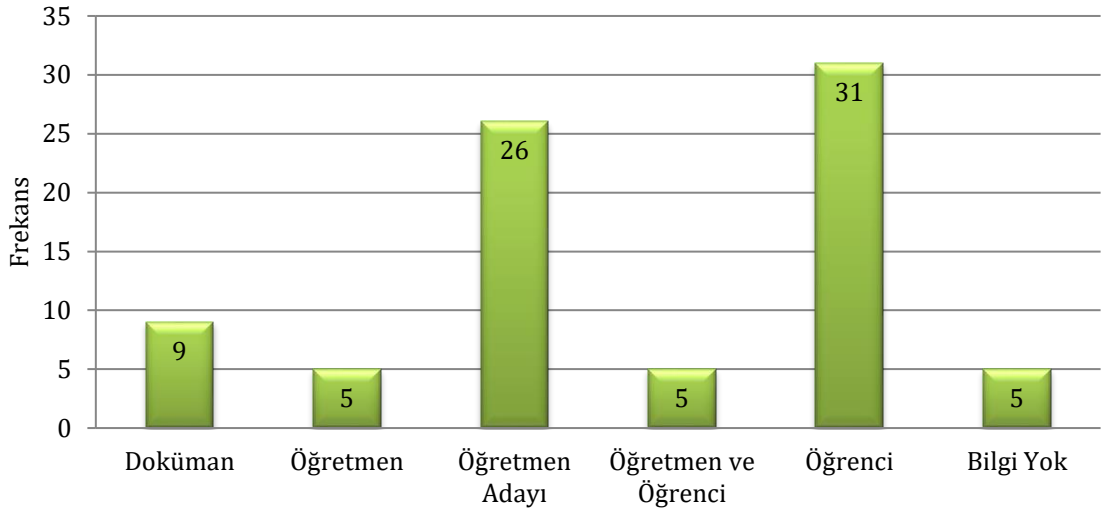
Tablo 2' de yer alan verilere göre makalelerin araştırmacı sayılarının toplam frekansları karşılaştırıldığında, araştırmaların en çok iki yazar tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir (f = 46). Altı araştırmacının birlikte çalıştığı herhangi bir makaleye rastlanmamıştır. Dergideki makaleler araştırmacı sayısına göre analiz edildiğinde en az karşılaşılan, yedi yazarlı makaledir (f = 1) ve 2018 yılında yayınlanmıştır. 81 makaleden 46 tanesi iki araştırmacının, 20 tanesi üç araştırmacının, 9 tanesi bir araştırmacının, 3 tanesi dört araştırmacının ve 2 tanesi beş araştırmacının çalışmaları ile oluşturulmuştur.

Tablo 2
Makalelerin Araştırmacı Sayılarına Göre Dağılımı

Araştırmacı Sayısı	Yıllar								Toplam	
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020		
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	%
Tek yazarlı	2	1	2	-	1	2	-	1	9	11
İki Yazarlı	7	4	6	8	8	4	4	5	46	57
Üç Yazarlı	1	4	1	3	-	3	5	3	20	25
Dört Yazarlı	1	-	-	-	-	1	-	1	3	4
Beş Yazarlı	1	-	-	-	-	-	1	-	2	2
Altı Yazarlı	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0
Yedi Yazarlı	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1
Toplam	**12**	**9**	**9**	**11**	**9**	**11**	**10**	**10**	**81**	**100**

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi'nde yayınlanan araştırma çalışmalarında belirlenen örneklem grupları nelerdir ve bunların yıllara göre dağılımı nasıldır?" şeklindedir. Dergide yer alan makalelerin örneklem grupları ile makale sayıları, frekanslar verilerek elde edilen bulgular Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Çalışmalarda Belirlenen Örneklemler

Öğretim programlarının karşılaştırması ve ders kitabı incelemesi konularını ele alan 9 çalışmada; dokümanların incelenmiş olması sebebiyle, örneklem gruplarına yönelik yapılan sınıflandırmada bu çalışmalar "Doküman" kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu çalışmalarda incelenen dokümanlar: makaleler, öğretim programları, tezler, bildiriler ve ders kitaplarıdır. Öğrencilerin örneklem olarak seçildiği 31 çalışma vardır, en çok tercih edilen örneklem grubu öğrencilerdir. En az tercih edilen örneklem grupları ise öğretmenler ve öğrenciler ile öğretmenlerin (f = 5) araştırmaya birlikte dâhil edildiği çalışmalardır. Tablo 3'te örneklem gruplarından ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyleri belirtilerek, örneklemlerin yıllara göre frekansları gösterilmektedir.

Tablo 3
Makalelerin Örneklem Grubunun Yıllara Göre Dağılımı

Örneklem Grubu	**Yıllar**								**Toplam**	
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020		
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	%
Yazılı materyaller	1	3	-	2	1	1	1	-	9	11
Öğretmenler	1	-	-	2	-	-	-	2	5	6
Öğretmen Adayları	3	3	2	3	1	7	3	4	26	32
Öğretmen ve Öğrenciler	-	-	1	-	-	1	1	2	5	6
Ortaöğretim Öğrencileri	3	1	1	-	-	-	1	-	6	7
İlköğretim öğrencileri (5,6,7,8)	1	1	1	-	-	-	-	-	3	4
İlköğretim öğrencileri (6,7,8)	-	-	1	-	-	-	-	-	1	1
İlköğretim Öğrencileri (5,6)	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1
İlköğretim öğrencileri (8)	1	-	1	1	2	-	-	-	5	6
İlköğretim öğrencileri (7)	-	1	-	-	1	-	1	-	3	4
İlköğretim öğrencileri (6)	-	-	-	1	2	1	-	-	4	5
İlköğretim Öğrencileri (5)	-	-	1	-	1	-	-	-	2	2
İlköğretim öğrencileri (4)	-	-	-	-	-	1	1	1	3	4
Üstün yetenekli öğrenciler	-	-	-	-	1	-	1	-	2	2
Lisansüstü öğrencileri	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1
Bilgi Yok	2	-	1	1	-	-	-	1	5	6
Toplam	**12**	**9**	**9**	**11**	**9**	**11**	**10**	**10**	**81**	**100**

Tablo 3'te araştırmalarda belirlenen örneklem gruplarının yıllara göre dağılımları frekans olarak gösterilmiştir. Tabloda yer alan veriler incelendiğinde; toplamda 26 araştırmada öğretmen adaylarının en çok tercih edilen örneklem grubu olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarını, yazılı materyaller (f = 9) ortaöğretim öğrencileri (f = 6) takip etmektedir. 2015 yılında 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, 2019 yılında 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin araştırmaya çalışma grubu olarak birlikte dâhil edildiği; 2016 yılında lisansüstü öğrencilerinin örneklem grubu olarak belirlendiği birer çalışma vardır ve bu örneklem gruplarının toplam frekans değerleri (f = 1) en az olarak belirlenmiştir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi'nde yayınlanan araştırma çalışmalarında kullanılan veri toplama araçlarının yıllara göre dağılımı nasıldır?" olup, elde edilen veriler Tablo 4'de verilmektedir.

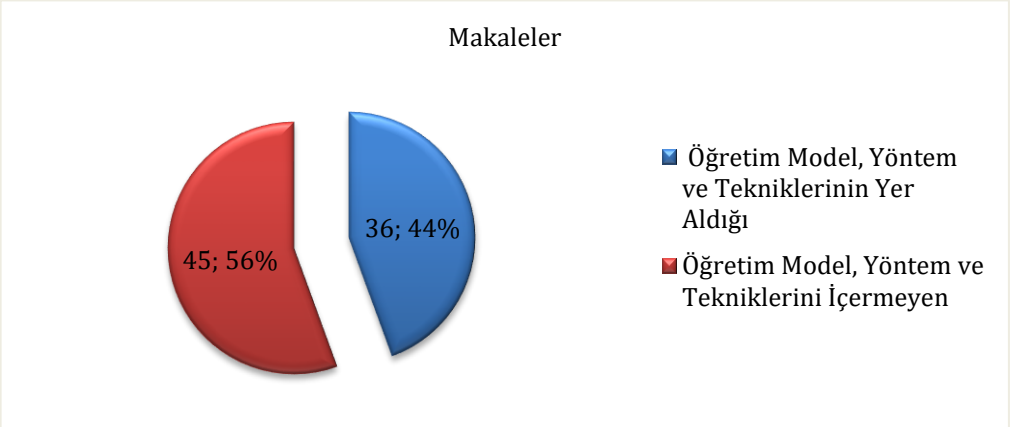
Tablo 4
Makalelerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Yıllara Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Yıllar								Toplam	
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020		
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	%
Anket	1	-	1	1	-	2	2	-	7	6
Çalışma Yaprağı	-	-	-	1	-	1	-	-	2	2
Çizim	-	1	-	-	-	-	-	1	2	2
Deney Raporları	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1
Envanter	-	-	-	1	-	1	-	-	2	2
Form	1	1	2	1	1	3	2	3	14	13
Görüşme	3	-	-	3	3	2	1	4	16	15
Gözlem	-	-	1	2	-	-	-	-	3	3
Günlük	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Ölçek	3	2	3	2	3	2	2	3	20	18
Senaryo	-	2	-	-	-	-	-	-	2	2
Test	2	3	3	2	6	5	3	1	25	23
Zihin Haritası	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1
Bilgi yok	2	3	1	4	1	1	1	1	14	13
Toplam	**12**	**13**	**11**	**17**	**14**	**17**	**11**	**14**	**110**	**100**

Tablo 4 incelendiğinde; araştırmaya dahil edilen makalelerde toplamda en çok testlerin (f = 25) veri toplama aracı olarak tercih edildiği görülmektedir. Testlerden sonra en yüksek toplam frekans değerine ölçekler (f = 20) sahiptir. Test ve ölçekleri, görüşme (f = 16), anket (f = 7), gözlem (f = 3); çalışma yaprakları, çizim, senaryo ve envanterler (f = 2) takip etmektedir. En az tercih edilen veri toplama araçlarının toplam frekans değerleri 1'dir ve bunlar deney raporları, günlükler ve zihin haritalarıdır. Veri toplama aracına dair herhangi bir bilginin yer almadığı makaleler, bilgi yok olarak kodlanmıştır ve bu makalelerin toplam frekansı 14'tür.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan "Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi'nde yayınlanan araştırma çalışmalarında kullanılan öğretim model, yöntem ve teknikler nelerdir ve yıllara göre dağılımı nasıldır?" sorusuna yanıt aranmaktadır.



Şekil 2 Öğretimde Kullanılan Model, Yöntem ve Tekniklerin Yer Aldığı ve Yer Almadığı Makaleler

Şekil 2'de yer alan veriler, dergide yayınlanmış makalelerin 36 tanesinde, ele alınan konuya yönelik yapılan öğretim veya etkinlikler ile bu süreçte kullanılan öğretim yöntem tekniklerine yönelik bilgiye yer

verilirken, geri kalan 45 makale öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmadan gerçekleştirilen araştırma çalışmaları olduğunu göstermektedir. Tablo 5'te, çalışmalarda kullanılan model, yöntem ve tekniklerin yıllara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5
Makalelerde Kullanılan Model, Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Frekansları

Model, Yöntem ve Teknik	Yıllar								Toplam	
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020		
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	%
Argümantasyon	-	1	-	1	-	1	-	-	3	9
STEM	1	-	-	-	-	1	-	1	3	9
5E Modeli	-	-	1	1	-	1	-	-	3	9
7E Modeli	-	-	1	-	1	-	-	-	2	6
Deney	1	-	-	1	-	1	2	2	7	20
Drama	-	-	-	1	-	-	-	-	1	3
Eğitsel Oyun	-	-	-	-	1	-	-	2	3	9
Gezi	1	-	-	-	-	-	-	-	1	3
Kavram Haritası	-	-	1	-	-	-	-	-	1	3
Kavram Karikatürü	-	-	-	-	-	-	1	-	1	3
Otantik Öğrenme	-	-	-	1	-	-	-	-	1	3
Problem Çözme	-	-	-	-	-	-	-	1	1	3
Proje Hazırlama	-	-	-	-	-	1	-	-	1	3
Simülasyon	-	-	-	-	1	-	-	-	1	3
Web tabanlı öğretim	-	-	-	-	1	-	-	-	1	3
Diğer	-	1	-	-	-	1	1	2	5	14
Toplam	**3**	**2**	**3**	**5**	**4**	**6**	**4**	**8**	**35**	**100**

Tablo 5 incelendiğinde, deney tekniğinin en yüksek yüzde frekans değerine (%20) sahip olduğu ve araştırmalarda en sık tercih edildiği görülmektedir. Deney tekniğini; argümantasyon (%9), STEM (%9), 5E (%9), eğitsel oyun (%9) ve 7E (%6) takip etmektedir. Drama, kavram haritası, kavram karikatürü, otantik öğrenme, problem çözme, proje hazırlama, simülasyon ve web tabanlı öğretim kategorilerine birer makale kodlanmıştır. Diğer kategorisi, birden fazla model, yöntem ve tekniğin bir arada kullanıldığı makaleleri kapsamaktadır. Bu kategoriye kodlanan makalelerde kullanılan model yöntem ve teknikler şu şekildedir: soru cevap, anlatım, kavram karikatürü (2013); argümantasyon, tartışma, soru - cevap, deney yapma, grup çalışması, gözlem, video izleme, keşfederek öğrenme (2018); eğitsel oyun, drama, inceleme, gözlem, tartışma, deney, grup çalışması (2019); STEM ve 5E (2020); drama, istasyon, argümantasyon, kavramsal değişim metinleri, kavram karikatürleri, 5E öğrenme döngüsü, sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamaları (2020).

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi "Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi'nde yayınlanan çalışmalarda fizik, kimya, biyoloji ve disiplinlerarası alanlarda yapılan çalışmaların yıllara göre olarak dağılımları nasıldır?" sorusu olup, bu alt probleme ait bulgular Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6
Makalelerin Alanlarının Yıllara Göre Dağılımı

Konu Alanı	Yıllar								Toplam	
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020		
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	%
Fizik	7	1	2	2	4	3	2	4	25	30
Kimya	-	1	-	-	2	-	-	-	3	5
Biyoloji	1	2	5	1	1	3	2	-	15	19
Disiplinlerarası	3	2	-	3	2	5	4	5	24	28
Bilgi Yok	1	3	2	5	-	-	2	1	14	17
Toplam	**12**	**9**	**9**	**11**	**9**	**11**	**10**	**10**	**81**	**100**

Tablo 6 incelendiğinde; fizik alanına ait çalışmaların en yüksek yüzde frekans (%30) değerine sahip olduğu görülmektedir. Bunu, dergide yer alan makalelerde ikinci en yüksek yüzde frekans değerine sahip olan disiplinlerarası çalışmalar (%28) izlemektedir. Bir konunun farklı disiplinler açısından yorumlanarak ele alınmasıyla gerçekleştirilmiş olan çalışmalar disiplinlerarası olarak kodlanmıştır. Yüzde frekans değerinin en düşük olduğu alanının ise kimya (%5) olduğu dikkat çekmektedir.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi "Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi'nde yayınlanan makalelerde fizik, kimya ve biyoloji alanında yapılan çalışmaların konularının yıllara göre dağılımları nasıldır?" olup bulgular sırasıyla Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 7
Fizik Alanındaki Konuların Yıllara Göre Dağılımı

Fizik Konuları	Yıllar								Toplam	
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020		
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	%
Astronomi	1	1	-	-	1	-	-	2	5	20
Basit Makinalar	-	-	-	-	-	-	1	-	1	4
Debi ve Süreklilik	-	-	-	-	1	-	-	-	1	4
Elektrik	-	-	-	1	-	-	-	-	1	4
Gazlar	1	-	-	-	-	-	-	-	1	4
Kaos ve türbülans	1	-	-	-	-	-	-	-	1	4
Kuvvet ve Hareket	-	-	-	-	2	2	-	1	5	20
Kütle ve Ağırlık	-	-	-	-	-	-	1	-	1	4
Optik	-	-	2	-	-	-	-	-	2	8
Ses	-	-	-	-	-	-	-	1	1	4
Bilgi Yok	4	-	-	1	-	1	-	-	6	24
Toplam	**7**	**1**	**2**	**2**	**4**	**3**	**2**	**4**	**25**	**100**

Daha önce de 25 makalenin, fizik alanı ile ilgili olduğu belirtilmiştir (Tablo 6). Tablo 7 incelendiğinde ise fizik alanının konularından en yüksek yüzde frekans değerinin astronomi ve kuvvet ve hareket konuları (%20) olduğu dikkat çekmektedir. Basit makinalar, debi ve süreklilik, elektrik, gazlar, kaos ve türbülans, kütle ve ağırlık ve ses konularının yüzde frekans değerlerinin ise en düşük (%4) olduğu gözlenmektedir. Ayrıca 2014 yılında, fizik alanında yazılmış yalnızca 1 tane makale var iken, bu sayı 2013 yılında yediye yükselmiştir. Bilgi yok olarak kodlanan makaleler fizik dersinde grafik okuma, fizik öğretmenlerine yönelik tarama araştırmaları, fizik dersi öğretim programları, ders kitapları ve kongre bildirilerinin analizine yönelik çalışmalardır.

Tablo 8
Kimya Alanındaki Konuların Yıllara Göre Dağılımı

Kimya Konuları	Yıllar								Toplam	
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020		
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	%
Gazlar	-	1	-	-	-	-	-	-	1	33
Periyodik Cetvel	-	-	-	-	1	-	-	-	1	33
Asit - Baz	-	-	-	-	1	-	-	-	1	33
Bilgi Yok	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam	**-**	**1**	**-**	**-**	**2**	**-**	**-**	**-**	**3**	**100**

Tablo 6'da görüldüğü üzere kimya alanına ait çalışmaların sadece üç tane olduğu belirlenmiştir. Tablo 8'de bu çalışmaların 2014 yılında gazlar, 2017 yılında periyodik cetvel ve asit baz konularına yönelik çalışmalar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9
Biyoloji Alanındaki Konuların Yıllara Göre Dağılımı

Biyoloji Konuları	Yıllar								Toplam	
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020		
	f	f	f	f	f	f	f	f	f	%
Çevre Bilimi	1	1	1	1	1	2	-	-	7	47
Genetik	-	1	1	-	-	-	-	-	2	13
Hücre	-	-	1	-	-	-	1	-	2	13
Mantarlar	-	-	1	-	-	-	-	-	1	7
Vücudumuz	-	-	-	-	-	1	-	-	1	7
Bilgi Yok	-	-	1	-	-	-	1	-	2	13
Toplam	**1**	**2**	**5**	**1**	**1**	**3**	**2**	**-**	**15**	**100**

Tablo 6'a bakıldığında biyoloji alanında toplamda 15 tane makale olduğu belirlenmişti. Tablo 9'da ise bu 15 makalenin konularının yüzde frekans değerinin en yüksek oranda (%47) çevre bilimi ile ilgili olması dikkat çekicidir. Mantarlar ve vücudumuz konularının frekans değeri bir iken, bilgi yok olarak kodlanan iki makale biyoloji öğretmenliği programının biyoloji öğretmenlik alan bilgisi testine uygunluğu ve biyoloji dersinde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerini konu alan çalışmalar olarak belirlenmiştir.

4. Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada, Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi resmi web sitesinde yer alan arşivden derginin tüm sayılarına ulaşılarak, dergide yer alan makaleler araştırma deseni, yazar sayısı, örneklem grubu, veri toplama aracı, kullanılan yöntem teknikler, alan ve konu bazında incelenerek analiz edilmiştir.

Yapılan incelemeler sonucunda 81 makalenin 41'i nitel 36'sı nicel araştırma desenleri kullanılarak gerçekleştirildiği tespit edilmiştir (Tablo 1). Nitel yöntemlerin nispeten fazla kullanılması; dergide etkinlik ve tasarım temelli makalelerin, öğretim programlarının incelendiği çalışmaların ve belli bir konuda görüşlerin belirlenmesi amaçlı çalışmaların daha çok çalışılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Elde edilen bu sonuç, literatürdeki bazı çalışmalardan farklılık göstermektedir. Literatürde fen eğitimine yönelik bazı çalışmalarda, en çok nicel yöntemlerin, en az ise karma yöntemin kullanıldığı belirlenmiştir (Bacanak vd., 2011; Doğru vd., 2012; Eğmir, Erdem ve Koçyiğit, 2017; Karamustafaoğlu ve Değirmenci, 2018; Kula Wassink ve Sadi, 2016). Bu araştırmada da incelenen çalışmalarda karma yöntemin en az kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebinin hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinin uygulanmasının daha ayrıntılı olmasından ve uzun bir süreç gerektirmesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Karamustafaoğlu ve Değirmenci, (2018) karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların az sayıda olmasını, araştırmacıların kapsamlı ve uzun çalışmaları

çok uygun görmemelerinden kaynaklanmış olabileceği şeklinde açıklamışlardır. Bununla beraber, dergide yayınlanan dört karma desenli çalışmanın 2014, 2018, 2019 ve 2020 yıllarında yayınlanması, karma desenin günümüzde daha sık kullanılmaya ve değer görmeye başladığı anlamına gelebilir. Şaşmaz Ören ve Sarı da (2019) yaptıkları analiz çalışmasında 2008 yılı itibariyle karma yöntemin kullanılmaya başladığını ve karma yönteme önem verildiğini belirtmişlerdir. Alshamrani ve Aldahmash, (2020) bir çalışmasında incelenen araştırmalarda nitel yöntemlerin nicel ve karma yöntemlere göre daha az kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır, araştırmacıların elde ettikleri bu sonuç bu analizde elde edilen verilerden farklılık göstermektedir. Araştırmanın benzer sonuçlar gösterdiği çalışmaya da rastlanmıştır. O'Toole, Freestone, McKoy ve Duckworth' (2018) analiz çalışmasında, fen eğitimi makalelerinin araştırma yöntemlerini karşılaştırarak en çok nitel, en az karma yöntemlerle gerçekleştirilmiş çalışmaların olduğunu belirlemiştir.

Makalelerin araştırmacı sayılarına göre dağılımı (Tablo 2) incelendiğinde, %57 oranıyla en çok iki yazarlı makalelerin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazar sayısı bazında analize yer verilen başka araştırmalarda da benzer olarak en çok iki yazarlı çalışmaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bacanak vd., 2011; Kula Wassing ve Sadi, 2016). Bunun sebebi makalelerin içeriğiyle ilişkilendirilebilir. Uzun süreçli, kapsamı geniş ve çok fazla işbirliği gerektiren çalışmaların az sayıda olmasıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Dergide yer alan araştırmaların örneklem gruplarının yıllara göre dağılımı incelediğinde, %38 oranı ile (31 kez) (Şekil 1) en çok öğrenciler olarak belirlenmiştir. Öğrenci grupları kendi içinde karşılaştırıldığında en çok ilköğretim öğrencilerinin örneklem olarak belirlendiği görülmektedir. Öğrencilerin fen bilimleri temellerinin sağlam olması amacıyla, mevcut durumu görmek ve geliştirmek için araştırmalarda, kademe olarak ilköğretim öğrencileri daha sık tercih edilmiş olabileceği gibi ilköğretim öğrencilerine yönelik yapılan araştırmaların sayısının çok olması 2013 ve 2018 yıllarında öğretim programlarının revize edilmesiyle de ilgili olabilir. Tablo 3'de yer alan kategorilere göre yapılan analiz sonucunda, yüzde frekans değerinin (%32) en yüksek olduğu örneklem grubu öğretmen adaylarıdır. Literatürde yer alan bazı çalışmalar da bu sonuç ile benzerlik göstermektedir (Kula Wassink ve Sadi, 2016; Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014; Ültay ve Aydın 2017). Bu durumun sebebi; öğrenme ortamlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için nitelikli eğitime ihtiyaç duyulması ve dolayısıyla gelecekte öğretici olarak rol oynayacak öğretmen adaylarının donanımının artırılması ile mümkün olabileceği şeklinde düşünülebilir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik, mesleki kaygı, mesleğe ilişkin tutum gibi değişkenlerin belirlenmesi mesleğini seven ve kendine güvenen öğretmenler yetiştirmek için önemlidir. Öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmaların program geliştiricilere de yol gösterici niteliğinde olacağı düşünülmektedir. Araştırmalarda en az örneklem olarak lisansüstü öğrenciler yer almıştır. Bu sonuç Selçuk ve diğerleri (2014) ve Eğmir ve diğerleri'nin (2017) çalışmasında elde ettiği sonuçla benzerlik göstermektedir. Bu durum, lisansüstü öğrencilerinin sayısının az olması, öğrencilerin farklı alanlarda çalışmaları, çok sayıda öğrenciye ulaşmanın daha çok zaman alması gibi sebeplerden kaynaklanabilir.

Makalelerde kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde (Tablo 4) yüzde frekans değeri (%23) en yüksek olanın "test", ardından "ölçek (%18)" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebinin; testlerin deneysel bir çalışmanın öğrenci başarısına etkililiğini belirlemek amacıyla veya öğrencilerin mevcut durumlarını (bilgi düzeyi, tutum, yeterlik, algı…) tespit etmek amacıyla kullanılması olabilir. Çünkü testlerin ve ölçeklerin kullanılması; gerek zaman açısından ekonomik olduğu, gerek nicel çalışmalarda da rahatlıkla kullanılabildiği ve gerekse farklı konulardaki çalışmalarda kullanılabilecek kadar çeşitlilik gösterdiği bilinmektedir. Ayrıca çalışmadan elde edilen bu sonuç, literatürde yer alan bazı çalışmaların sonucuyla benzerlik göstermektedir (Doğru vd., 2012; Kula ve Sadi, 2016; Selçuk vd., 2014). Test ve ölçekler nicel veri toplama tekniklerdir. Test ve ölçekleri takip eden yüzde frekans değerleri nitel veri toplama tekniklerinden olan görüşme (%16) ve formlara (%14) aittir. Görüşme ve formlar araştırmacının daha çok bilgi elde etmesine imkan tanır. Görüşme esnasında araştırmacı, görüşme yapılan kişiye ek sorular sorabilme ve soruları görüşmenin gidişatına göre biçimlendirme avantajına sahip olur (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019, s.115).

Makalelerde kullanılan yöntem ve teknikler incelendiğinde (Tablo 5) öncelikle, öğretimde kullanılan model, yöntem ve tekniklerin çok çeşitli olduğu görülmektedir. Bu çeşitliliğin sebebi, fen bilimlerinin disiplinlerarası bir ders olarak karşımıza çıkması ve farklı alan konularının farklı yöntemlere uyarlanabilmesi olabilir. Bunun yanında Tablo 5 dikkate alındığında, "deney (%20)" tekniğinin öğretim esnasında sık kullanılan teknik olduğu karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun; fen bilgisi eğitiminde deney yapmanın, etkili ve kalıcı öğrenmede önemli bir yeri olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çünkü deneyler öğrencilerin yaparak, yaşayarak ve/veya gözlemleyerek öğrenmelerine fırsat sunmaktadır. Güneş Koç ve Sarıkaya'da (2020) çalışmalarında, fen bilimleri derslerinde farklı yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılma sebebinin öğrencilerde anlamlı öğrenmeyi sağlamak için olduğunu savunmuşlardır. En yüksek ikinci yüzde frekans değerini (%14) "diğer" kategorisine kodlanan makaleler oluşturmaktadır. Bu makalelerin ortak özelliği, belirli bir konuya yönelik yapılan öğretimde çeşitli tekniklerin bir arada kullanılmış olmasıdır. Soyut kavramlar içeren fen bilimleri derslerinde farklı öğretim yöntem teknikleri kullanılarak zenginleştirilmiş bir öğretim, bireysel farklılıkların göz önüne alındığında, öğrencilerde öğrenmelerin ve kalıcılığın etkisini artıracaktır. Çepni ve Şahin, (2012) 5E modeline gömülü farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerde bazı kavram yanılgılarının giderilmesinde olumlu etkiler gösterdiğini ortaya koymuştur. Çelikkaya ve Kuş, (2009) derslerde çok sayıda öğretim yöntem ve tekniğinin kullanılması öğrencilerin dikkatini canlı tutarak, derse odaklanmalarını ve onların daha iyi öğrenmesini sağlayacağını belirtmiştir. Siayah ve Setiawan, (2020) fen öğretiminin nasıl yapılacağı planlanırken, öğretimin kime yapılacağının önemli bir detay olduğunu ve öğrencilere aynı içeriği öğretirken bile farklı modeller kullanmalarının sebebini öğrencilerin bilimsel okuryazarlık seviyelerini artırmak olarak açıklamışlardır. Ayrıca Tablo 5'e bakıldığında, en yüksek üçüncü yüzde frekans değerinin (%9) STEM, argümantasyon ve 5E kategorilerine ait olduğu görülmektedir. STEM eğitimi bireylerin 21. yüzyıl bilgi ve becerilerini kullanarak fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına yönelimlerini sağlayacak faaliyetler ile eğitim etkinliklerini kapsamaktadır (Baran, Canbazoğlu Bilici ve Mesutoğlu, 2015). Çınar, (2013) argümantasyon yöntemiyle yapılan öğretimin hem öğretmen hem de öğrenci gelişimine katkı sağladığını bununla beraber fen öğrenme ve öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Argümantasyon yöntemiyle öğretim yapılırken, öğrencilerin karşıt iddiaların zayıf yönlerini bulma ve karşıt argümanları çürütmek için kendi ifadelerini kullanma konusunda bilgilendirilir ve cesaretlendirilir (Demirel, 2015). Öğretim programlarında yer alan 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılmasını destekler özellikte olmaları STEM ve argümantasyonun makalelerde tercih edilme nedeni olarak düşünülebilir. Bununla birlikte; Li, Wang, Xiao ve Froyd, (2020) 2000 - 2018 yılları arasında, 36 dergide STEM eğitimine yönelik yayınlanmış makaleleri analiz ettikleri araştırmanın sonucunda, zaman içinde STEM eğitimindeki araştırmaların uluslararası olarak öneminin arttığını belirlemişlerdir. STEM eğitiminin dünya ülkelerinde önem kazanması, eğitim düzeyleri açısından ülkelerin birbirleriyle yarışabilir durumda olması ve diğer ülkelerden geri kalmaması gerekliliği Türkiye'de de STEM uygulamalarının önem kazanmasına sebep olarak gösterilebilir. 2005 İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temele alınarak hazırlanmıştır (Ayvacı ve Bakırcı, 2012). Böylece yapılandırmacı yaklaşım fen bilimleri öğretim programlarında yer almaya başlamıştır. Bunun bir sonucu olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenme ortamlarındaki uygulanma modellerinden biri olan 5E modelinin (Bozdoğan ve Altunçekiç, 2007) öğretim programlarında da benimsenmiş olması, araştırma çalışmalarında kullanılma sebebi olarak belirtilebilir. Ayrıca 5E modelinin öğrencilerin merakını artırıp, onların bilgi ve becerileriyle sürece aktif olarak katılmalarını sağlayan etkinlikleri kapsaması sebebiyle öğretmenler tarafından sıkça kullanıldığı tahmin edilmektedir. Yener ve diğerleri, (2020) yaptıkları araştırmada laboratuvar çalışmalarında 5E modelini en sık kullanılan öğretim tekniği olarak belirlemişlerdir.

Makalelerin alanlarının yıllara göre dağılımına bakıldığında (Tablo 6); yüzde frekans değerinin en çok fizik alanında (%30) olduğu buna karşılık, en az ise kimya alanındaki çalışmalar (%5) olduğu dikkat çekici bir sonuçtur. Bu durumun, fen bilimleri öğretim programında ünite sayılarının dağılımı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Kimya konularına yer verilen "madde ve doğası" konu alanı her sınıf düzeyinde bir kez yer alırken; diğer konu alanları: "Dünya ve evren" bir kez, "canlılar ve yaşam" iki kez ve fiziksel olaylar" konu alanı üç kez görülmektedir. O'Toole ve diğerleri'nin (2017) çalışmasında da, disiplinlerin karşılaştırılmasına yönelik incelemede çoktan aza doğru fizik biyoloji ve kimya alanlarında çalışmaya rastlanmıştır. Bu sonuç literatürle benzerlik göstermektedir. Literatürde kimya dersine yönelik sorunların ve yaşanılan zorlukların yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır (Dinçol Özgür, Odabaşı ve Erdoğan, 2017; Dolu ve Ürek, 2017; Ebren Ozan ve Karamustafaoğlu,2020; Seçken ve Kunduz, 2013; Yadigaroğlu, Demircioğlu ve Demircioğlu, 2017). Kula Wassink ve Sadi, (2016) yaptıkları analizde ele aldıkları dört dergide yer alan makaleleri fen bilgisi, fizik, kimya ve biyoloji alanlarına göre sınıflamış, frekans sıralamasını azdan çoğa fizik, kimya, biyoloji ve fen bilgisi olarak belirlemişlerdir. Bununla birlikte, disiplinlerarası olarak kodlanan çalışmalarda, kimya etkinliklerine rastlanılması ve ilköğretim programlarında yer alan madde ve doğası konu alanındaki bazı konuların hem fizikte hem kimyada yer alması sebebiyle disiplinlerarası çalışmalara dâhil edildiği de göz önüne alınmalıdır.

Ayrıca, Tablo 6'da "disiplinlerarası" olarak değerlendirilen çalışmaların yüzde frekans değerinin %28 olduğu görülmektedir. Bir konunun farklı disiplinler açısından yorumlanarak ele alınmasıyla gerçekleştirilmiş olan çalışmalar disiplinlerarası olarak değerlendirilmiştir. Disiplinlerarası alan, ilgili alanların belirli kavramlarının anlamlı bir şekilde bir araya getirilerek, öğrenme ortamlarında kullanılması şeklinde tanımlanabilir. Yıldırım (1996) disiplinlerarası öğretimi; belirli bir kavram, problem veya konuya yönelik farklı bilgi ve becerilerin ilgili alanlardan seçilmesi ve bütünleştirilmesi durumu olarak ifade etmiştir. Bu çalışmada disiplinlerarası alanın içinde değerlendirilen makalelerin konuları arasında; hem fizik hem kimya alanlarında yer bulan termodinamik konusu, ısı sıcaklık kavramları, madde - maddenin tanecikli yapısı, STEM uygulamaları, bilim ve bilimin doğası, fen derslerine yönelik etkinlik ve araştırmalar yer almaktadır. Bilindiği üzere 2018 Fen bilimleri öğretim programında da mühendislik ve tasarım becerilerine yer verilmiştir (MEB, 2018). 2018 Yılında yenilenen fen bilgisi öğretmenliği lisans programına da disiplinlerarası fen öğretimi dersi eklenmiştir (YÖK, 2018). Bu sebeplerle disiplinlerarası yaklaşımın, hem öğrenciler hem de öğretmen adayları için öğretim programlarında yer almış olmasından yola çıkarak fen eğitiminde önem kazandığını söyleyebiliriz. Turna ve Bolat'da (2015) bir çalışmalarında disiplinlerarası öğretim yaklaşımının eğitim alanında zamanla daha çok önem kazandığını belirtmişlerdir.

Fizik alanında yapılan çalışmaların konularının yıllara göre dağılımlarına bakıldığında (Tablo 7) en yüksek yüzde frekans değerinin %20 ile astronomi ve kuvvet ve hareket ünitesine yönelik çalışmalar olduğunu belirlenmiştir. Bu sonuç literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Şaşmaz Ören ve Sarı, (2019) yaptıkları analizde; 118 makaleden, dünya, güneş ve ay ünitelerine yönelik iki çalışma olduğunu tespit ederken, kuvvet ve hareket ünitesine dair herhangi bir bulgu belirtmemişlerdir. Doğru ve diğerleri, (2012) çalışmalarında inceledikleri 198 tezden konulara göre dağılım kategorisinde en yüksek oran olarak %21'in kuvvet ve hareket ünitesine ait olduğunu tespit etmişlerdir. Fen bilimleri öğretim programında, her sınıf düzeyinde astronomi konularının yer alması ve astronominin öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunması; kuvvet ve hareket konularının 6. ve 7. sınıf programlarında bir ünite olarak bulunması ve ilköğretimin diğer sınıf düzeylerinde de fiziksel olaylar konu alanında kuvvet kavramının yer alması, bu iki konunun daha sık tercih edilmesindeki sebepler olarak düşünülmektedir. Literatürde yer alan bazı çalışmalar öğrencilerin astronomi, kuvvet ve hareket konularında sıkça kavram yanılgılarına sahip olduklarını göstermektedir (Aydoğan & Köksal, 2017; Bozan ve Savaş, 2019; Emrahoğlu ve Öztürk, 2009; Uyanık, 2019). Bu konuların kavram yanılgısına oldukça müsait olmaları da, araştırmalarda tercih edilme nedeni olarak düşünülebilir.

Biyoloji alanında yapılan çalışmaların konularının yıllara göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 7) en yüksek yüzde frekans değerinin %47 ile "çevre bilimi"ne ait olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Tufaner, Tufaner ve Dere, (2020) çevre eğitiminin yaşanabilir bir dünya adına yaşamın her döneminde bulunması önemli bir gereklilik olduğunu belirttikleri çalışma ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca diğer kategorilerin yüzde frekans değerinin düşük olmasının sebebinin; bu konuların soyut kavramlar içermesi, dolayısıyla öğrenciler tarafından daha zor öğrenildiği, bu sebeple de farklı yöntemlerin öğretime etkisinin test edilmesi ve sunulmasına yönelik çalışmaların dergide yer alması olduğu tahmin edilmektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda çeşitli öneriler sunulabilir:

- İlköğretim programlarında yer alan canlılar ve yaşam, madde ve doğası konu alanlarına bağlı ünitelere yönelik etkinlik ve materyal geliştirmeye yönelik çalışmaların daha çok yayınlanması, dergideki konu çeşitliliğini artırmaya yardımcı olacaktır.
- Farklı yöntem, teknik ve modeller kullanılarak gerçekleştirilen uygulamalara dair araştırmaların artırılması, öğretim gerçekleştirilirken öğretmenlere yol göstericiliğin artmasını sağlayacaktır. Son zamanlarda disiplinlerarası öğretimin değer kazanması sebebiyle araştırmalarda, disiplinlerarası yaklaşımın kullanılma sıklığının artırılması önemlidir.
- Fen eğitimine yönelik farklı dergilerin de içerik analizlerinin yapılması, literatüre katkı sağlayacaktır. Dergilerin içerik analizlerinin belirli bir süre sonra tekrar yapılması, derginin ve fen öğretiminin eğilimlerindeki değişimlerin görülmesi için faydalı olabilir.
- Literatürde yer alan çalışmalar farklı nitelikte ve yapıda olmasına rağmen, yapılan araştırmaların ortak bir noktada toplanmasını sağlayan unsur, öğretimin kalitesini artırma amacıdır. Her geçen gün daha iyiye gitmek ve kendimizi, çevremizi, ülkemizi ve yaşadığımız dünyayı geliştirmek için, eğitim ve öğretimde fen bilimlerine verilen değer artırılmalıdır.

Kaynaklar

Abazoğlu, İ., Yatağan, M., Yıldızhan, Y., Arifoğlu A. & Umurhan, H. (2015). Öğrencilerin matematik başarısının uluslararası fen ve matematik eğilimleri araştırması sonuçlarına göre değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(7), 33-50.

Akıncı, B., Uzun, N. & Kışoğlu, M.(2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları problemler ve fen öğretiminde yaşadıkları zorluklar. *International Journal of Human Sciences, 12*(1), 1189-1215. doi: 10.14687/ijhs.v12i1.3188

Alshamrani, S. M. & Aldahmash, A. H. (2020). 2011 ile 2017 arasında ESERA bildirilerinde yayınlanan fen eğitimi araştırma makalelerinin sistematik bir değerlendirmesi. *Eğitim ve Bilim, 45*(202), 1-16.

Aydoğan, Ş. & Köksal E. A. (2017). İlköğretim fen eğitiminde kavram yanılgıları konusunda yapılmış çalışmaların içerik analizi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 13*(2), 232-260.

Ayvacı, H. Ş. & Bakırcı, H. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen öğretim süreçleriyle ilgili görüşlerinin 5E modeli açısından incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9*(2).

Bacanak, A., Değirmenci, S., Karamustafaoğlu, S. & Karamustafaoğlu O. (2011). E-dergilerde yayınlanan fen eğitimi makaleleri: yöntem analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8*(1), 119-132.

Balbağ, M. Z., Leblebicier, K., Karaer, G., Sarıkahya, E. & Erkan, Ö. (2016). Türkiye'de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(3).

Baran, E., Canbazoğlu Bilici, S. & Mesutoğlu, C. (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) spotu geliştirme etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi, 5*(2), 60-69.

Bozan, İ & Savaş, B. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerde sık görülen kavram yanılgılarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(6), 87-98.

Bozdoğan, A. E. & Altunçekiç, A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 5E öğretim modelinin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(2), 579-590.

Candaş, B., Kıryak, Z., Kılınç, A., Güven, O. & Özmen, H. (2019). 2013 ve 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Genel Eğilimler ve Yaklaşımlar Açısından Karşılaştırılması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1): 1668-1697.

Cavas, B. (2015). Research trends in science education international: a content analysis for the last five years (2011-2015). *Science Education International, 26*(4), 573-588.

Chang, Y., Chang, C. ve Tseng, Y. (2010). Trends of science education research: an automatic content analysis. *Journal of Science Education and Technology, 19*(4), 315-331.

Çelikkaya, T. & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 741-758.

Çepni, S. & Şahin, Ç. (2012). Effect of different teaching methods and techniques embedded in the 5E instructional model on students' learning about buoyancy force. *Eurasian Journal Physics &Chemistry Education, 4*(2), 97-127

Çınar, D. (2013). *Argümantasyon temelli fen öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme ürünleri üzerindeki etkisi.*(Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Çilingir, A. (2017). İletişim alanında içerik analizi yöntemi kullanılarak yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri üzerine bir inceleme. *Erciyes İletişim Dergisi, 5*(1), 148-160.

Demirel, R. (2015). Kan basıncı konusunda argümantasyon etkinliğinin uygulanması. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi, 5*(2), 70-90.

Demirel, Ö. (2007). Eğitimde Program Geliştirme. Pegem Yayıncılık: Ankara. Erişim adresi: http://pegem.net/dosyalar/dokuman/15062007155458Program%20gels%20icindekiler.pdf

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. doi: 10.17860/mersinefd.342260

Dinçol Özgür, S., Odabaşı, Z. & Erdoğan, Ü. I. (2017). Öğretmen adaylarını kimya laboratuvar uygulamaları ile öğretmenlik mesleğine hazırlama. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *6(*1), 534-550.

Doğan, H. & Tok, T. N. (2018). Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: Eğitim ve Bilim Dergisi örneği. *Current Research in Education*, *4*(2), 94-109.

Doğru, M., Gençosman, T., Ataalkın, A. N. & Şeker, F. (2012). Fen bilimleri eğitiminde çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9*(1), 49-64.

Dolu, G. & Ürek H. (2017). PxV - V, PxV - P, PxV - 1/V için çizilen grafiklerin üniversite öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 191-198.

Ebren Ozan, C. & Karamustafaoğlu, S. (2020). Araştırma sorgulamaya dayalı yaklaşımın "maddenin değişimi" ünitesinin öğretimi üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 599-613.

Eğmir, E., Erdem, C. & Koçyiğit, M. (2017). Trends in educational research: A content analysis of the studies published in international journal of instruction. *International Journal of Instruction, 10*(3), 277-294.

Emrahoğlu, N. & Öztürk, A. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi kavramlarını anlama seviyelerinin ve kavram yanılgılarının incelenmesi üzerine boylamsal bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*(1), 165-180.

Güneş Koç, R. S. & Sarıkaya, M. (2020). 5E öğrenme modeli ve bağlam temelli öğretim yönteminin ışık konusunda başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 7, 430-457.

Karamustafaoğlu, O. & Değirmenci, S. (2018). Eğitim fakültelerinde yayınlanan fen eğitimi makalelerinin yöntem eğilimlerinin analizi. *Caucasian Journal of Science, 5*(2), 50-64.

Kaya, A. Y., Fışkın, R. & Nas, S. (2013). "Safety Science" dergisinde 2006-2010 yılları arasında yayınlanan makalelerin içerik analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Dergisi, 5*(1), 121-139.

Koçak, A. & Arun, Ö. (2013). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim,* 4(3), 21-28.

Kula Wassink, F. & Sadi, Ö. (2016). Türkiye'de fen bilimleri eğitimi yönelimleri: 2005 ile 2014 yılları arası bir içerik analizi*. İlköğretim Online, 15*(2), 594-614.

Li, Y., Wang, K., Xiao, Y. & Froyd, J. E. (2020). Research and trends in STEM education: a systematic review of journal publications*. International Journal of STEM Education, 7*(11). DOI: 10.1186/s40594-020-00207-6.

Lin, Z. J., Lin, T. C., Potvin, P. & Tsai, C. C. (2019). Research trends in science education from 2013 to 2017: A systematic content analysis of publications in selected journals*. International Journal of Science Education, 41*(3), 367-387. doi: 10.1080/09500693.2018.1550274

MEB. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4. ve 5. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2013). *İlköğretim kurumları(ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı(ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage. p.64.

Moeed, A. (2013). Science investigation that best supports student learning: teachers' understanding of science investigation. *International Journal of Environmental & Science Education, 8*, 537-559.

O'Toole,J. M., Freestone, M., McKoy, K. S. & Duckworth, B. (2018). Types, topics and trends: a ten-year review of research journals in science education. *Education Sciences, 8*(73). doi:10.3390/educsci8020073

Özdemir, N. (2006). *İlköğretim II. kademeki fen bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. Denizli.

Özmen, H. & Karamustafaoğlu, O. (2019). Eğitimde araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Saraç, E. & Yıldırım, M. (2019). 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences, 3*(2), 138-151. doi: 10.31805/acjes.641002

Seçken, N. & Kunduz, N. (2013). 9. Sınıf kimya dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 344-358.

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. & Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim,* 39(173), 430-453.

Siayah, S. & Setiawan, A. R. (2020, April 13). A brief explanation of science education. EdArXiv. doi: https://doi.org/10.35542/osf.io/2evn3

Şaşmaz Ören, F. & Sarı, K. (2019). 'Web of Science' veri tabanında fen eğitimi üzerine yapılan araştırmaya dayalı öğrenme stratejisi konulu çalışmaların değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 18*(4), 1875-1901.

Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

Tufaner, İ., Tufaner, Ç. & Dere, T. (2020). Yüksek öğretimde çevre eğitiminin yeri ve önemi. *İklim Değişikliği ve Çevre, 5*(1), 13–17.

Turna, Ö. & Bolat, M. (2015). Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1), 35-55

Uyanık, G. (2019). İlkokul öğrencilerinin fen bilimleri kavramlarına ilişkin kavram yanılgılarının belirlenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi, 12*(4), 45-54.

Uysal, İ., Sevim, S. & Demirci, E. (2019). Analysis of the effect of the use of science journals on the students' academic achievements. *Turkish Journal of Teacher Education, 8*(2), 84-98.

Uzunoğlu, M. & Büyükkasap, E. (2011). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin zekâ alanlarının tesbiti ve bu alanlar ile fen ve matematik başarıları arasındaki ilişki. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8*(3), 124-137.

Yadigaroğlu, M., Demircioğlu, G. & Demircioğlu, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(2), 795-812.

Yener, D., Köklü, N., Yamaç, R. Z. & Yalçın, S. (2020). Analysis of the studies done on laboratories inTurkey. *Journal of Turkish Science Education,17*(2), 162-179. doi: 10.36681/tused.2020.19.

Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*, 89-94.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [qualitative research methods in social studies] (ss233).* Ankara: Seçkin.

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) (2018). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı.* Ankara.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı:

Dr. Öğrt. Üye. Ayberk BOSTAN SARIOGLAN %34

Doç. Dr. Gamze DOLU %33

Yüksek Lisans Öğrencisi İlayda YILMAZ %33

Ek 1- Makale Analiz Formu

Yazar	Makale	Verilen Kod	Yazar Sayısı	Örneklem Grubu	Araştırma Deseni	Veri Toplama Aracı	Model/ Yöntem/ Teknik	F/K/B	Fizik (Konu)	Kimya (Konu)	Biyoloji (Konu)	Disiplinlerarası

International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

KJES

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi
Karaelmas Journal of Educational Sciences

https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd

The Opinions Shared in Internet Forums About Schools' Distance Education Due to Covid-19 Pandemic

Betül YAVUZ[1], Erdal TOPRAKÇI[2]

Başvuru Tarihi: 11 April 2021, **Kabul Tarihi:** 09 June 2021

ABSTRACT

The aim of this study is to "examine the opinions shared on the internet forums regarding the distance education of schools due to the Covid-19 pandemic" and to offer suggestions to practitioners in the light of the research findings. The research is a qualitative study and structured according to the netnography method. The research data consists of the opinions shared between 23.03.2020 - 25.09.2020 on 5 websites (egitimhane.com, memurlar.net, donanımhaber.com, uludagsozluk.com, eksisozluk.com) independent of the Ministry of National Education, which has a large number of members and is the most focused on the subject being researched. The opinions of 283 reviewers collected were subjected to content analysis and findings were obtained. According to the findings obtained from the research, the commentators; During the pandemic process, they expressed positive and negative opinions about distance education carried out by the Ministry of National Education. Positive opinions; the benefits of the distance education technologies used in the process and the opinions about the competencies of the Ministry of Education and individual competencies in the management of distance education. Negative opinions; It addresses instructional and substructural deficiencies of distance education technologies, individual inadequacies, technical inadequacies, inadequacies of the Ministry of National Education in the management of distance education and the limitations of distance education. Suggestions have been made to practitioners and researchers for the effectiveness of distance education activities.

Keywords: Education, Distance education, Emergency distance education, Covid-19

Ethical Committee Date / Number : This study was declared by the author as a study that does not require ethics committee approval.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Due to the Covid-19 pandemic, schools have switched to compulsory distance education by interrupting face-to-face education. Distance education is the whole of the teaching activities offered through channels that enable communication via wired, wireless and mail (Toprakçı, 2017). Distance learning has evolved with the technological developments; it has found the opportunity to spread to large masses today with the introduction of the internet into our lives. (Aybat ve Özgün, 2020). The transition of schools to distance learning has made it necessary for school administrators, teachers and students to gain new habits quickly; distance learning has made it necessary to accelerate the process of preparing program, course and material designs. How systematic this distance education process was designed, the problems experienced and the advantages it provided have been tried to be determined by the researches carried out in the process. Within the scope of the examined body of literature, the vast majority of researches on compulsory distance education due to Covid-19 (Altun ve Yamamato, 2020; Bahçeci ve Dikmen, 2020;

[1] Elementary Mathematics Teacher, MEB, btl.88yvz@gmail.com 0000-0003-2210-0750

[2] Prof.Dr., Ege University, Faculty of Education, erdal.toprakci@ege.edu.tr 0000-0001-9552-9094

Bozkurt, 2020; Davran, 2020; Demirbilek, 2021; Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020; Fidan, 2020; Karahan, Bozan ve Akçay, 2020; Karaca vd., 2021; Kaya ve Keskin, 2020; Şener, Ertem ve Meç, 2020; Tezer ve Cumhur, 2020; Yıldız, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020) discusses the experiences of universities in the distance education process. There seems to be a limited number of studies on distance education practices (Canpolat ve Yıldırım, 2021; Fidan, 2020; Haşıloğlu, Durak ve Aslan, 2020; Karaca vd., 2021; Kızılay Toplum Merkezi 2020; Özer, 2020; Sirer, 2020; Yılmaz vd., 2020) conducted by the Ministry of National Education. There isn't found a comprehensive study examining the experiences of MoNE institutions during the compulsory distance education process. It caused many teachers, students and school administrators to experience distance learning applications for the first time and naturally some problems were experienced during the unprepared process with the compulsory and urgent transition of educational institutions to distance education. Examining the opinions received from stakeholders in the process, reviewing the applications, making the necessary corrections, improvements and determining the source of the problems experienced are important to create a healthier education and training environment later in the process. Therefore, it is hoped that the findings of this research, which examines the opinions shared on the internet forums regarding the compulsory distance education of schools, will contribute to the field.

Methods

The research is a qualitative study and structured according to the netnography method. The research data consists of the opinions shared between 23.03.2020 - 25.09.2020 on 5 websites which are independent of MONE; have a large number of members and are the most focused on the subject being researched. Among the opinions obtained as a result of the search made with the keywords "distance learning", "distance education", "EBA", "EBA TV", "live lesson", all of the distance education subjects carried out by MONE during the pandemic period were collected as documents by downloading. Since the data is quoted one-to-one without changing the data within the framework of the ethical rules of the method, members and group names were not used in order not to decipher individuals and groups. Since there is no requirement to be a teacher in order to be a member of some websites, clues about being a teacher were taken into consideration in the collected opinions. The findings were obtained by subjecting the opinions of the collected 283 reviewers to content analysis. Expert opinion was received while coding in the content analysis of the data and bringing the relevant codes together.

Results

While some of the opinions about the distance education process are gathered under positive and negative themes, the views of some commentators include both positive and negative themes. The opinions included in the negative view theme are much more than the opinions included in the positive view theme. Positive opinions are grouped under the themes of "distance education technologies", management of distance education" and "individual competencies" in order from high to low. The adequacy of the EBA live course application is emphasized in terms of the mass competence of EBA TV due to the easy access of the rural students and being a two-way distance learning technology. Negative opinions are grouped under the themes of "distance education technologies", "individual inadequacies", "technical inadequacies", "management of distance education" and "limitations of distance education" in order from high to low. The emphasis on negative opinions is the infrastructure of the EBA live course system, learner autonomy, internet access, management of the process and inadequacies in the efficiency of distance education.

Discussion and Conclusions

MONE should develop its own online application by strengthening the infrastructure of distance education. The shortcomings of students who do not have a connection device and internet access should be eliminated. Students' learner autonomy competencies should be developed through a variety of guidance activities. Teachers should be trained so that they can recognize distance learning models and develop appropriate content and materials. Practices in which the student is more active should be used in practical lessons and different contents should be developed. MoNE should increase the cooperation between the technical experts and the designing team in the design and development of distance education, and test whether the method is successful or not at every stage.

Covid-19 Pandemisi Sebebiyle Okulların Uzaktan Öğretim Yapması ile ilgili İnternet Forumlarında Paylaşılan Görüşler

Betül YAVUZ[1], Erdal TOPRAKÇI[2]

Başvuru Tarihi: 11 Nisan 2021, **Kabul Tarihi:** 09 Haziran 2021

ÖZET

Bu çalışmanın amacı "Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzaktan öğretim yapması ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşlerin incelenmesi" ve ortaya çıkan araştırma bulguları ışığında uygulayıcılara öneriler sunmaktır. Araştırma nitel bir çalışma olup netnografi yöntemine göre yapılandırılmıştır. Araştırma verileri, üye sayısı fazla ve araştırılan konuya en fazla yoğunlaşmış olan MEB'den bağımsız 5 internet sayfasında (egitimhane.com, memurlar.net, donanımhaber.com, uludagsozluk.com, eksisozluk.com) 23.03.2020 - 25.09.2020 tarihleri arasında paylaşılan görüşlerden oluşmaktadır. Toplanan 283 yorumcunun görüşü içerik analizine tabi tutularak bulgular elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yorumcular; pandemi sürecinde MEB tarafından yürütülen uzaktan öğretime ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler ortaya koymuşlardır. Olumlu görüşler; kullanılan uzaktan öğretim teknolojilerinin süreçteki faydaları ve uzaktan öğretimin yönetiminde MEB'in yeterlilikleri ve bireysel yeterliliklere yönelik görüşlerdir. Olumsuz görüşler; uzaktan öğretim teknolojilerinin öğretimsel ve alt yapısal yetersizlikleri, öğretmen, öğrenci ve velilerin bireysel yetersizlikleri, teknik yetersizlikler, uzaktan öğretimin yönetiminde MEB' in yetersizlikleri ve uzaktan öğretimin sınırlılıklarına yöneliktir. Uzaktan öğretim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülebilmesi için uygulayıcı ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Uzaktan öğretim, Acil uzaktan öğretim, Covid-19

Etik Kurul İzni Tarih / Sayı : Bu çalışma yazar tarafından etik kurul izni gerektirmeyen çalışma olarak beyan edilmiştir.

1. Giriş

İnsanların toplum içindeki gereksinimlerini karşılamak amacıyla birbirleriyle kurdukları ilişkilerin bazıları zaman içerisinde kalıplaşıp süreklilik kazanır ve kurumları oluşturur. Toplumsal kurumlar, toplum yapısını düzenler ve yaşamın her alanında varlık gösterirler. Birbirleriyle karşılıklı etkileşim halinde olan kurumlarda yaşanan değişim ve dönüşümler ya da meydana gelen herhangi bir aksaklık bir başka kurumu ve dolayısıyla toplumu etkiler (Uras, 2016). Örneğin yaşanan afetler, savaşlar, salgın hastalıklar sonucu toplumlar savunmasız kalabilmekte bundan sağlık, ekonomi, güvenlik, eğitim gibi birçok toplumsal kurum olumsuz olarak etkilenmektedir. Bununla birlikte günümüz bilgi toplumunda meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmeler yaşamın her alanında farklılaşma getirerek toplumsal yapı ve kurumlardaki değişim sürecini hızlandırmaktadır. İnsanlık tarihinin en eski toplumsal kurumlarından olan eğitimde yaşanan bir değişme, toplumsal yapıdaki diğer parçaları değiştirip dönüştürebildiği gibi, kendisi de devamlı olarak diğer parçalarla meydana gelen değişmelerin etkisinde kalmaktadır (Tezcan, 2020). Yaşanan gelişim ve dönüşümler birçok şeyi değiştirse de insanın öğrenme ihtiyacı değişmemiştir. Bu ihtiyaçtan var olan ve toplumsal yapının temel taşlarından olan eğitim, ilkçağlardan günümüz bilgi toplumuna kadar bireyin gelişimine, toplumsal yapı içindeki dönüşümüne katkı sağlayan önemli bir olgu olmuştur. Eğitim birçok disiplinin ilgi alanında ve farklı disiplinlerle iç içe bir olgu olduğundan yaşanan paradigma değişimleri ile kendini güncellemiş çağın ihtiyaçları doğrultusunda toplumların eğitim öğretim faaliyetleri şekillenmiştir.

Teknolojinin insan hayatının birçok noktasında yaygın bir şekilde kullanıldığı bilgi çağında, eğitim ve öğretim alanlarının tamamında da teknoloji kullanımı her geçen gün yaygınlaşmaktadır. Araştırmalar bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrenci başarısını artırdığını ortaya koymaktadır (Yavuz ve Akçay, 2017). Çağımızdaki bilgi artışı, öğrenci sayılarının fazlalığı, fiziki ve sosyal ortamlara gereksinimin artması, daha fazla finansman ihtiyacı ve çağa uyum sağlama isteğiyle birlikte öğretim ortamlarında bilgiye ulaşmayı, bilgiyi kullanıp yayabilmeyi sağlayacak her türlü eğitim teknolojisi aracının kullanımı bir zorunluluk haline gelmiştir (Ersoy, 2016). Dünyadaki bütün ülkeler eğitim sorunlarını çözmek ve etkili bir eğitim verebilmek için bilişim teknolojilerinden yararlanmakta, eğitim teknolojilerini kullanarak eğitim sisteminde yapısal değişiklikler sağlamaya çalışmaktadır (İşman, 2011). Eğitim teknolojisi, toplumların

[1], Elementary Mathematics Teacher, MEB, btl.88yvz@gmail.com 0000-0003-2210-0750

[2] Prof.Dr., Ege University, Faculty of Education, erdal.toprakci@ege.edu.tr 0000-0001-9552-9094

eğitim programlarına uygun öğretim ortamlarını oluşturmak ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesine dair esasların araştırıldığı bilim dalıdır. Eğitbilimin bir alt dalı olan eğitim teknolojisi çağın gerekleri doğrultusunda zenginleştirilirken eğitimin köklerinden uzaklaşılmamalıdır (Toprakçı, 2016). Eğitimin amacı aynı zamanda toplumun ihtiyacı doğrultusunda bireyler yetiştirmektir. Toplumların ihtiyaçları da içinde bulunulan dünyanın farklı toplumlarından etkilenir. Yaşadığımız çağın gereği olarak tüm toplumların eğitim sistemlerinde olduğu gibi ülkemizin eğitim sisteminde de bilgi toplumunun özelliklerini gösteren öğrenciler yetiştirme zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Toprakçı, 2005). 21. yüzyıl becerilerinin toplumun bireylerine kazandırılma ihtiyacı tüm eğitim kurumlarının öğrenme ve öğretim süreçlerinde değişim ve dönüşümü gerekli kılmıştır.

Eğitimle yakından ilişkili olan toplumsal kurumlardan biri de sağlıktır. Bireylerin fiziksel, zihinsel ve sosyal olarak iyi olması şeklinde ifade edilen sağlık, eğitimle birlikte yaşamın ve beşeri sermayenin temel unsurlarından bir tanesidir. Eğitim ve sağlık birlikte değerlendirildiklerinde, toplumların en temel kalkınma ve gelişme unsurları olarak dikkat çekmektedir (Çiçek ve Bozdoğan, 2011). Sağlığın eğitimle olan en belirgin ilişkisi, eğitim kurumlarının en görünürü olan ve tüm toplumsal örgütlerden etkilenen sınıflarladır. Öğrenci veya öğretmenin bulaşıcı hastalıklardan birine yakalanmış olması durumunda tedaviye yönlendirilmesi ve tam iyileşme sağlanmadan sınıfa dahil edilmemesi gerekmektedir (Toprakçı, 2017, 125). Aksi takdirde diğer sınıf üyeleri, okul ve hatta toplum bundan olumsuz etkilenebilir, eğitim faaliyetlerinin aksaması, sağlık kuruluşlarının tedavide yetersiz kalması gibi durumlar yaşanabilir. Salgın hastalıklar dünyanın her bölgesine insanların hayatlarını derinden etkilemiştir. Geçmişte yaşanan kolera, difteri, veba ve çiçek hastalığından kaynaklanan salgınlarda, öğrencilerin düzenli olarak muayene edilmesi, öğrencilerin gıda ihtiyacını karşılayan yerlerin sık denetlenmesi, karantina uygulamaları ve bulaşıcı hastalığın görüldüğü okullarda eğitim öğretime ara verilmesi gibi tedbirlerin alındığı görülmektedir (Yıldız, 2014). Covid-19 salgını da tüm dünyayı etkisi altına almış, Çin dışında 113 ülkede hızlı bir yayılım göstermiş ve 11 Mart'ta pandemi olarak ilan edilmiştir. Türkiye'de ise ilk vaka, 11 Mart'ta görülmüştür (Covid19 Rehberi, 2019). Sağlık sektöründe yaşanan krizden sonra bu durumdan en çok etkilenen sektörlerin başında eğitim sektörü gelmiştir (Altun ve Telli Yamamoto, 2020). UNESCO (2020), 27 Mart 2020 itibariyle 118 ülkede yaklaşık olarak 1,5 milyardan fazla öğrencinin ve 63 milyon eğitimcinin okulların kapanmasından etkilendiğini belirtmiştir. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de bir dizi önlem alınmış ve 25 Mart 2019'da MEB, Bilim Konseyi'nin tavsiyelerine dayanarak okulların 30 Nisan'a kadar tatil olacağını ve uzaktan öğretime devam edileceğini duyurmuştur. (İnce ve Evcil, 2020). Böylece okullar ve üniversiteler, zorunlu ve acil olan uzaktan öğretim sürecine girmişlerdir. Acil ve zorunlu olarak eğitim kurumlarında yaşanan bu değişim süreciyle birlikte eğitim teknolojilerinin kullanımı artmış; öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve veliler uzaktan öğrenme deneyimini yaşamışlardır.

Uzaktan öğrenme yeni bir kavram olmayıp, 1800'lü yıllarda mektupla öğretimle başlayan bir süreçtir. Yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte açık ve uzaktan öğrenme, evrilerek gelişmiş; internetin de hayatımıza girmesiyle günümüzde geniş kitlelere yayılma imkânı bulmuştur (Aybat ve Özgün, 2020). Toprakçı 'ya (2017) göre uzaktan öğretim, kablolu, kablosuz ve posta ile haberleşmeyi sağlayan kanallar üzerinden; telefon, radyo, mektup, televizyon, internet, intranet, video, bilgisayar, vb. araçlarla sunulan; öğrenci ile öğretmenin fiziksel olarak birbirlerinden ayrı olarak eş zamanlı ve eş zamansız bir araya gelip öğrenme ve öğretmeyi kısmen ya da tamamen gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin bütünüdür. Uzaktan öğrenmeyi geleneksel eğitimden sapma olarak gören akademisyen ve eğitimciler olduğu gibi farklı bir eğitim biçimi olduğunu iddia edenler de vardır. Keegan (1986) uzaktan öğretimi, geleneksel eğitimin tamamlayıcı alanı olarak görürken; Shale (1988), yüz yüze eğitim sürecini oluşturan her şeyin, öğretmen ve öğrenci ayrıyken oluşturulabileceğine karşı çıkmıştır. Ohler (1991) ise alanın bir başka girişim değil kendine özgü, doğal ihtiyaçlar sonucu ortaya çıkmış, toplumsal evrimde fark edilebilir bir adım olduğunu vurgular (Fırat, 2019). Toprakçı' ya (2021) göre eğitim maddi ve manevi değerlerin verilmesiyken öğretim bir şeyin ne olduğunun kavratılmasıdır. Her öğretimsel faaliyet eğitimsel olmayabilir. Okullarımızda değerlerimiz ders içerikleriyle ilişkilendirilmez, dersler ana amaçtan kopuk işlenirse yapılan sadece 'öğretim' ile sınırlı kalır. Bu faaliyet uzaktan yapılırsa bunun adı 'uzaktan öğretim' olur. Uzaktan öğretimde, değerlerin ders içerikleriyle ilişkilendirmesi yapıldığında öğretimin adı eğitime yaklaşsa da hiçbir zaman tam olarak 'uzaktan eğitim' olamaz çünkü okullarda değerleri birbirimizle etkileşerek öğreniriz. Uşun (2006), geleneksel eğitim sisteminin özelliklerini ve temel sorunlarını belirtirken, uzaktan öğretimin geleneksel eğitime bir alternatif olarak sunulması yerine, bireysel bir öğretim teknolojisi olarak yüz yüze eğitimin tamamlayıcısı ve güçlendiricisi olarak görülmesi gerektiğini vurgular.

Uzaktan öğretimin gerçek ivmesini kazanması telekonferans, bilgisayar ve internet destekli uzaktan öğretim kurgusu ile oluşmuştur. 1990'lı yıllardan itibaren internet teknolojileri uzaktan öğretimde daha hızlı ve etkileşimli ortamlar sağlamıştır (Elitaş, 2018; Fırat, 2019). Alanın kuramsal temelleri çok eskilere dayanmasına rağmen bir bilim alanı olarak kabulü uzun bir zaman almıştır. Teknoloji destekli uygulamalar alanda her zaman kuramsal çalışmaların bir adım önünde olduğundan uzaktan öğrenme, diğer sosyal bilim alanlarından farklı olarak kuramdan uygulamaya değil, uygulamadan kurama doğru bir gelişim süreci izlemiştir (Fırat, 2019). Dünya genelinde uzaktan öğretimin yaygınlaşıp gelişmesini hızlandıran 21. yüzyıl faktörlerinden bazıları: ortaya çıkan yeni meslekler ve iş kolları, hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının artması, yüksek lisans eğitimine artan talep, yabancı dil eğitiminin yaygınlaşmasıdır (Fırat, 2016). Bu faktörler uzaktan öğretimin üniversitelerde daha hızlı yaygınlaşmasını sağlamıştır. Covid-19 pandemisi de uzaktan öğretimin gelişimini etkileyen faktörler arasında yerini almış; ülkemizde yükseköğretim ve açıköğretim dışındaki eğitim kurumlarında da uzaktan öğretimin deneyimlenmesini sağlamıştır.

Pandemi dolayısıyla eğitim kurumlarımızın uzaktan öğretime geçmesi okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin yeni alışkanlıkları hızlı bir şekilde kazanmasını; uzaktan eğitim program, ders ve materyal tasarımlarının hazırlanma sürecinin hızlandırılmasını gerekli kılmıştır. Bu uzaktan öğretim sürecinin ne kadar sistemli bir yapıda tasarlandığı, yaşanan aksaklıklar ve sağladığı avantajlar süreç içerisinde yapılan araştırmalarla belirlenmeye çalışılmıştır.

Kızılay Toplum Merkezi'nin (2020), koruma altındaki çocukların eğitime erişimlerinin Covid-19 sürecindeki durumunu ortaya koymak için yaptığı araştırmada, çocukların %64'ünün evinde TV ve internet bulunduğu, dersleri takip eden çocukların %6'sının öğretmenleri ile iletişim eksikliği nedeniyle zorluk yaşadığı, dersleri takip etmeyen çocukların TV, internet, akıllı telefon gibi teknik eksikliklerinin olduğu, öğretmenle olan iletişimin dersleri takip ile doğru orantılı olduğu belirlenmiştir. Fidan (2020), ilkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin Ankara'dan 23 öğretmenin görüşlerini incelediği çalışmasında, sürecinin olumlu ve olumsuz yönleri tespit etmiştir. Yurtbakan ve Akyıldız (2020), ilkokul öğrenci, veli ve sınıf öğretmenlerinin salgının izolasyon döneminde uygulanan uzaktan öğretim faaliyetlerine yönelik görüşlerini incelediği çalışmasında ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerinin uygulanan uzaktan öğretimi yeterli, sınıf öğretmenlerinin ise yetersiz bulduklarını belirlemiştir. Haşıloğlu, Durak ve Aslan (2020), fen bilimleri sınıf rehber öğretmenlerinin Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde öğretmen, öğrenci ve veliler hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmalarında öğretmenler, öğrencilerin internet sıkıntısından dolayı EBA'yı az kullandıklarını, öğrenci velilerine ulaşmada zorluk yaşadıklarını ve velilerin genelinin süreçte ilgisiz olduklarını belirtmiştir. Karahan, Bozan ve Akçay (2020), sınıf öğretmenliği öğrencilerinin pandemi döneminde çevrimiçi öğrenme deneyimlerini incelediği çalışmasında senkron derslerin daha verimli olduğunu ve akademisyenlerin teknolojik açıdan bazı yetersizliklerinin olduğunu ortaya koymuştur. Yılmaz, Güner, Mutlu ve Doğanay (2020), veli görüşleri doğrultusunda MEB'in pandemi döneminde sunduğu uzaktan eğitim hizmetlerinin niteliği ve etkilerini araştırdığı çalışmasında, velilerin %93'ü uzaktan eğitim sürecinin başlamasından sonra okuldaki yüz yüze eğitimi daha değerli gördüklerini belirtmişlerdir. Sirer (2020), okulların kapalı olduğu pandemi döneminde anaokulu, ilkokul, orta öğretim ve üniversite öğrencilerinin farklı ekranlar üzerinden ulaştıkları eğitim içerikleri ve sanal sınıf uygulamalarını görsel materyaller üzerinden incelemiştir. Şener, Ertem ve Meç (2020) tarafından İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi eğitim sırasında yaşadıkları teknik, pedagojik ve kurumsal sorunları belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; çevrimiçi öğretimde teknik altyapının önemi, öğrenci etkileşimi ve özerklik, duygusal refah, finansal güvenlik ve dengeli bir öğretmen iş yükü katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Karaca, Karamustafaoğlu ve Özcan (2021), öğretmenlerin uzaktan öğretim sürecinin yarar algı düzeylerini çeşitli faktörler açısından inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitimi ekonomik bulurken öğrenme yaşantılarının zenginliğini artırdığına katılmadıkları görülmüştür. Canpolat ve Yıldırım (2021), pandemi sürecinde ortaokul öğretmenlerinin deneyimlerini incelediği çalışmasında öğretmenler, uzaktan eğitim faaliyetlerini olumlu karşılarken, öğrenci katılımının yeterli düzeyde olmamasından dolayı verimli geçmediğini belirtmiştir.

İncelenen alanyazın kapsamında Covid-19 sebebiyle zorunlu uzaktan öğretim sürecine dair yapılan araştırmaların (Altun ve Yamamato, 2020; Bahçeci ve Dikmen, 2020; Bergdahl ve Nouri, 2020; Bozkurt, 2020; Davran, 2020; Demirbilek, 2021; Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020; Ivanov ve Tzankova, 2020; Karahan, Bozan ve Akçay, 2020; Kaya ve Keskin, 2020; Sharma ve Bumb, 2020; Şener, Ertem ve Meç, 2020; Tezer ve Cumhur, 2020; Yıldız, 2020) büyük çoğunluğu üniversitelerin uzaktan öğretim sürecindeki deneyimlerini ele almaktadır. MEB tarafından yürütülen uzaktan öğretim uygulamalarını ele alan sınırlı sayıda araştırma (Canpolat ve Yıldırım, 2021; Fidan, 2020; Haşıloğlu, Durak ve Aslan, 2020; Karaca vd., 2021; Kızılay

Toplum Merkezi 2020; Özer, 2020; Sirer, 2020; Yılmaz vd., 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020) olduğu görülmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarının zorunlu uzaktan öğretim sürecinde yaşadığı deneyimleri internet paylaşımları üzerinden inceleyen kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Eğitim kurumlarının zorunlu ve acil olarak uzaktan öğretime geçmesi birçok öğretmen, öğrenci ve okul yöneticisinin uzaktan öğrenme uygulamalarını ilk defa deneyimlemesine ve hazırlıksız yakalanılan süreçte doğal olarak birtakım sorunların da yaşanmasına sebep olmuştur. Süreçte paydaşlardan alınan görüşlerin incelenmesi, uygulamaların gözden geçirilip gerekli düzeltme ve geliştirmelerin yapılması ve yaşanan sorunların kaynağının belirlenmesi sürecin ilerleyen zamanlarında daha sağlıklı bir eğitim öğretim ortamı oluşturmak adına son derece önemlidir. Bu nedenle okulların zorunlu uzaktan öğretim yapması ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşleri inceleyen bu araştırma bulgularının alana katkı sağlayacağı umulmaktadır. Buna göre araştırmanın temel problemi: "Covid-19 pandemisi sebebiyle okulların uzaktan öğretim yapması ile ilgili internet forumlarında paylaşılan görüşler nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir.

2. Yöntem

2.1. Etik Kurul İzni

Bu araştırmada veriler kamuya açık olan internet forum ortamlarında, kullanıma hazır olarak bulunan bilgilerden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Bu nedenle, araştırma etik kurul kararından muaftır.

2.2. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel yöntemlerinden biri olan etnografi benimsenmiştir. Ancak araştırmanın sahası internet forumları olduğu için bu çalışma, etnografinin yöntemlerini internetteki sosyal topluluklara uyarlamış olan netnografi ile yürütülmüştür. Sanal topluluklarda giderek daha fazla sosyalleşme fırsatı bulan günümüz insanını anlamak adına sanal topluluklardaki üyelerin davranışını inceleyen bir araştırma yöntemi olan netnografi, etnografi yönteminin günümüz bilgisayara ve internete dayalı sosyal medya dünyasının karmaşıklığına adapte edilmiş halidir. Netnografi yönteminin, planlama ve kültürel giriş, veri toplama ve analizi, güvenilir yorumlama, etik standartları sağlama ve araştırma sunumu olmak üzere beş aşaması bulunmaktadır (Kozinets, 1998; akt: Özbölük ve Dursun, 2015). Bu aşamalar dikkate alınarak, araştırma konusu ile alakalı paylaşımların yapıldığı sanal ortamlar belirlenmiş ve üyeler arasındaki etkileşim takip edilmiştir. Uzaktan öğretim ile ilgili yorumlar arşivlenerek analiz edilmiştir.

2.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini internet forumlarında konu ile alakalı görüşlerin tamamı oluştururken, araştırmanın örneklemini MEB'den bağımsız 5 internet sayfasında pandemide okulların uzaktan öğretim yapması ile ilgili görüşler oluşturmaktadır. Netnografik bir çalışmada araştırmacı, araştırılacak ortam veya toplulukları anahtar kelimelerle belirlendikten sonra, amacına uygun olarak topluluklardan birini seçmelidir. (Çomu ve Halaqia, 2014; akt: Özcandan, 2020). Bu doğrultuda öncelikle öğretmenlerin üye olduğu forumlar araştırılmıştır. Erişilen internet sayfalarında belirlenen anahtar kelimelerle arama yapılarak paylaşım olmayan topluluklar elenmiştir. Konu ile alakalı paylaşımların farklı sitelerde de yer aldığı belirlenmiş ve bu sitelerde belirlenen konu başlıklarında ayrıca tarama yapılmıştır. Paylaşımı az, konu hakkında üyeler arasındaki etkileşimlerin fazla yaşanmadığı ve seçilen gruplara oranla nispeten daha az üyesi olan gruplar araştırma dışında bırakılmıştır. 23.03.2020-25.09.2020 tarihleri arasında üye sayısının, araştırılan konuyla ilgili yoğunluğun en fazla olduğu www.egitimhane.com, www.memurlar.net, www.donanimhaber.com, www.uludagsozluk.com, https://eksisozluk.com isimli internet sayfaları araştırma örneklemine dahil edilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Kamuya açık olan forum ortamlarında kullanıma hazır olarak bulunan bilgiler netnografi yönteminde veri olarak kullanılabilir (Şimşek ve Yıldırım, 2018). Netnografi yönteminde ortaya konan sürece odaklanıldığından ve sanal bir ortam olması nedeniyle kişilerin demografik özellikleri üzerinde durulmaz. Sanal ortamda hâlihazırda bulunan ve araştırmacının herhangi bir katılımı olmaksızın kopyalanarak arşivsel veriler elde edilir (Ceylan ve Toprakçı, 2019).

Araştırmanın veri kaynakları, 23.03.2020-25.09.2020 tarihleri aralığında MEB'den bağımsız internet sayfalarında paylaşılan görüşlerden oluşmaktadır. 23.03.2020 - 25.09.2020 tarihleri aralığında, örnekleme dahil edilen 5 internet sayfasında konu başlıklarında tarama yapılmıştır. "Uzaktan eğitim", "uzaktan öğretim", "EBA", "EBA TV", "canlı ders" anahtar kelimeleri ile yapılan tarama sonucu ulaşılan görüşlerden pandemi döneminde MEB tarafından yürütülen uzaktan öğretimi konu alanların tamamı indirilerek doküman olarak toplanmıştır. Veriler Word belgesi olarak kayıt altına alınmıştır. Yöntemin etik kuralları çerçevesinde veriler değiştirilmeden bire bir alıntı yapıldığından, kişi ve grupları deşifre etmemek için üye ve grup isimleri kullanılmamıştır. Bazı internet sayfalarına üye olmak için öğretmen olma şartı bulunmadığından toplanan görüşlerde öğretmen olunduğuna dair ipuçları dikkate alınmıştır. Örneğin "bugün kızımla 1.sınıf derslerini izledik. Dersler kısa ve basit geldi ama ilerleyen zamanlarda daha iyi olur diye umuyorum." ifadesi veli yorumu kabul edilerek araştırmaya dahil edilmemiştir.

Elde edilen 325 görüşten konu ile alakası olmayan ve siyasi, hakaret içerikli olan yorumcu görüşleri çıkarılarak elde edilen 283 görüş araştırmaya dahil edilmiştir. Görüşler metin içerisinde verilirken "yorumcu" sözcüğü "Y" harfiyle gösterilmiş ve araştırmacının oluşturduğu listeye göre numaralandırılmıştır. Metin içerisindeki örnek yorumlar "Y32" vb. şeklinde gösterilmiştir. Toplanan 283 yorumcunun görüşü içerik analizine tabi tutularak bulgular elde edilmiştir. Toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak içerik analizinin temel amacıdır. İçerik analizinin ilk aşaması verilerin kodlanarak anlamlı bölümlere ayrılmasıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Yorumcuların görüşleri incelenerek kodlanmış, uzman görüşüne başvurularak kategori ve temalar oluşturulmuştur. Görüşlerin bir kısmı olumlu bir kısmı olumsuz temalar altında toplanırken bazı yorumcuların görüşlerinin hem olumlu hem olumsuz temaları içerdiği görülmüştür. Aynı kod altında toplanan görüşler kategoriler altında birleştirilerek olumlu ve olumsuz görüşlere ait frekans tabloları oluşturulmuştur. Olumlu bakış temasında 81 görüş yer alırken, olumsuz bakış temasında 383 görüş yer almıştır. Yorumcu görüşlerinin nasıl incelendiği Şekil 1'deki analiz örneğinde verilmiştir.

Yorumcu Görüşleri	Kod	Kategori	Tema
Dün öğrencilerimden biri öğretmenim ben ebaya giremem ki annemin telefonu tuşlu[1] dedi. Her öğrencimi üye yaptım ama çoğu kullanamıyor. Operatörler eba için ücretsiz internet sağlıyor ama Eba uygulamasını da indirmek için önce internet olması lazım[2]. Maalesef ücra köy okulu öğrencileri için televizyon yayınları tek seçenek[3]	Tv nin kitlesel yeterliliği[3]	Tv nin yeterliliği	Olumlu Bakış
	Akıllı telefon[1]	Bağlantı aracı yetersizliği	Olumsuz Bakış
	İnternet[2]	Bağlantı yetersizliği	

Şekil 1. Veri İçerik Analizi Örneği

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacılar, netnografik araştırmada veri toplarken araştırmaya dahil edilecek verilerin işlevsel olup olmadığına karar vermek; konuyla ilgili ve enformasyon amaçlı mesajları, konuyla alakası olmayan ve sosyal amaçlı mesajlardan ayırmak zorundadır (Kozinets, 2002; akt: Özbölük ve Dursun, 2015). Bu çalışmada da MEB'den bağımsız olan internet sayfalarından belirlenen tarihlerde sadece konu ile ilgili olan görüşler toplanmış; pandemi sürecinde belirlenen tarih aralıklarında MEB kurumlarında yürütülen uzaktan öğretim faaliyetlerine yönelik görüşler değiştirilmeden olduğu gibi araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma verilerinin toplandığı internet sayfalarının adresleri kopyalanarak, ham verilerle birlikte word dosyasına kaydedilmiştir. Araştırmacı, verilere tam ulaşımda üyelik isteyen internet sitelerine üye olmuş fakat araştırma sonuçlarını etkileyip yönlendirmemek için herhangi bir paylaşımda bulunmamıştır. Verilerin içerik analizinde kodlama yapılırken ve ilgili kodlar bir araya getirilirken uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca çelişki görülen durumlarda da uzman görüşünden faydalanılarak netlik sağlanmıştır. Örneğin kodlama yapılırken

> *"…MEB in alt kadrolarında o kadar iş bilmez ve neredeyse 90 lar kafasını yaşayan insan var ki, o yüzden yapılan bütün çalışmalar neredeyse çöp oluyor. Telafi haftasında oturan sistem bir anda tepetaklak oldu. Bu günde 6 saat eba canlı ders yapılması gerekir yazan belgeyi hazırlayan arkadaşa sorsak ilkokulda dersler kaç saat diye eminim ama eminim cevabı bilmiyordur…"*(Y275).

Yorumcu ifadesinde bahsedilen konunun "personelin mesleki yetersizliği" mi yoksa "sürecin kötü yönetimi" ne mi vurgu yaptığı uzman görüşüne başvurularak netleştirilmiştir.

Araştırmacının, zorunlu uzaktan öğretim sürecinde MEB'e bağlı bir ortaokulda öğretmen olarak görev yapıyor olması bu çalışmanın yöntemi bakımından önemlidir. Araştırmacının, araştırma konusuna dair yaşanmışlığının olması özellikle içerik analizinde verileri anlamlandırmada konuya içeriden bakmak anlamında avantaj sağlamıştır.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırma bağlamında yapılan içerik analizi sonucunda kodlanan yorumcu görüşleri olumlu ve olumsuz temalar altında toplanmıştır. Alt problem doğrultusunda yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

3.1. Pandemi Sebebiyle Okulların Uzaktan Öğretim Yapması İle İlgili İnternet Forumlarında Paylaşılan Olumlu Görüşler:

Yorumcu görüşlerinin, "uzaktan öğretim teknolojileri", "uzaktan öğretimin yönetimi" ve "bireysel yeterlilikler" temaları altında toplanan olumlu görüşler olduğu belirlenmiştir. Tablo 1'de olumlu bakış temasını oluşturan kod, kategori ve alt temaların incelenen yorumcu görüşlerinde hangi sıklıkta yer aldığı gösterilmiştir.

Tablo 1
Olumlu Bakış Teması

Alt tema	Kategori	f	Kod
Uzaktan öğretim teknolojileri	EBA canlı dersin yeterliliği	32	Eba canlı dersin öğretimsel yeterliliği n:19 Eba canlı derslerin iletişim-etkileşim imkânı n:8 Canlı ders Sisteminin alt yapı yeterliliği n:5
	EBA TV'nin yeterliliği	21	TV'nin kitlesel yeterliliği n:11 TV'nin öğretimsel yeterliliği n:10
	EBA platformunun yeterliliği	4	EBA platformunun öğretimsel yeterliliği n:4
	Toplam	57	
Uzaktan öğretimin yönetimi	MEB in yeterliliği	16	Uzaktan öğrenme teknolojilerini kullanıcılara sunma n:12 Sürecin yönetimi n:5 Teknolojik alt yapı ve tarihsel yeterliliği n:1
	Toplam	16	
Bireysel yeterlilikler	Öğretmenin yeterliliği	5	Öğretmenin öğretme ve öğrenme süreci yeterliliği n:5
	Öğrencinin yeterliliği	2	Öğrencilerin teknoloji kullanım yeterliliği n:2
	Velinin yeterliliği	1	Velilerin sorumluluk almadaki yeterliliği n:1
	Toplam	8	
Genel Toplam		81	

Tablo 1 incelendiğinde 81 olumlu görüşün 12 farklı kodla açıklandığı görülmektedir. Görüşlerden 57'si süreçte kullanılan uzaktan öğrenme teknolojilerine, 16'sı uzaktan öğretimin yönetiminde MEB'in yeterliliğine, 8'i öğretmen, öğrenci ve velilerin bireysel yeterliliklerine yöneliktir. En çok vurgu uzaktan öğretim teknolojilerinden EBA canlı dersin yeterliliğine, en az vurgu da bireysel yeterliliklerden veli yeterliliğine yöneliktir. Olumlu bakıştaki alt temalara ait bulgular ayrıntılı olarak incelenmiştir:

3.1.1. Uzaktan Öğretim Teknolojileri

Uzaktan öğretim teknolojilerinin yeterliliklerine yönelik olumlu görüşlerde EBA TV'nin kitlesel ve öğretimsel yeterliliği (10) ile EBA canlı ders uygulamasının yeterliliği (19) vurgulanmıştır. Tablo 2'de uzaktan öğretim teknolojileri alt temasının kategorilerine ilişkin olumlu görüşlere örnekler verilmiştir.

Tablo 2
Uzaktan Öğretim Teknolojilerine Yönelik Olumlu Görüş Örnekleri

Uzaktan Öğretim Teknolojilerine Yönelik Olumlu Görüşler (f=57)	
EBA TV'nin yeterliliği	**Y1.** *Tv daha geniş kitleye hitap eder diye düşünüyorum* **Y4.** *Evet, köy okulu öğrencileri için televizyon yayınları tek ve en iyi seçenek.* **Y15.** *İkinci sınıf Türkçe iyi gidiyor. Ulaşım açısından da tv üzerinden olması çok iyi oldu..*
EBA platformunun yeterliliği	**Y5.** *...EBA ara tatilde öğrenciler için çok faydalı olacak eminim...* **Y74.** *... eba; konuları evde tekrar etmek açısından çok iyi bir sistem. öğretmen öğrencilere ödev ve test yollayıp takip edebiliyor. akademik destek sistemi var bi de 11. 12. sınıflara yönelik yapılmış. öğretmenler ve öğrencilerin katılımıyla çok faydalı olacak.*
EBA canlı dersin yeterliliği	**Y117.** *Eğitim eşitliği için bulunmaz fırsat...* **Y121.** *Katılıyorum. Canlı dersler, televizyondan yapılan derslerden çok daha faydalı oldu.* **Y129.**...*dün gayet güzel ders işledim. sadece ben değil okuldaki tüm öğretmenler ders işleyebiliyor, hata yok mu var ama dediğin gibi çok hata vermiyor...* **Y164.** *...salgın ortamında en azından öğrencilerle iletişim kurmak adına oldukça iyi düşünülmüş bir uygulama...*

Televizyonun öğretimsel amaçlı kullanılmasının özellikle kırsal kesimdeki öğrenciler için iyi bir seçenek olduğu vurgulanmıştır. Farklı coğrafi yörelerde bulunan öğrencilere ulaşım kolaylığı, geniş kitlelere hitap etme potansiyeli ve görsel-işitsel içerik sunma özelliklerinden dolayı televizyon, uzaktan öğretimde oldukça yaygın kullanılan teknolojilerden olmuştur (Elitaş, 2018; Tekinarslan, 2019). Senkron (eşzamanlı) bir uygulama olan EBA canlı dersin, öğretmen ve öğrenci arasında etkileşim sağlaması açısından tek yönlü uzaktan öğretim teknolojilerine göre daha faydalı ve verimli olduğu 32 olumlu görüşle vurgulanan yeterliliklerdendir. Katılımcıların birbiri ile iletişim ve etkileşim kurmalarına olanak tanıyan çevrimiçi video konferans ve web tabanlı uzaktan öğretim uygulamalarının acil uzaktan öğretim sürecinde iyi bir çözüm olduğu farklı araştırmalar (Altun ve Yamamoto, 2020; Bergdahl ve Nouri, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2020; Erkut, 2020; Fidan, 2020; Karahan, Bozan ve Akçay, 2020; Keskin ve Kaya, 2020; Tezer ve Cumhur, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020) tarafından da desteklenmektedir.

3.1.2. Uzaktan Öğretimin Yönetimi

Uzaktan öğretimin yönetimine yönelik olumlu görüşlerde, MEB'in uzaktan öğretim teknolojilerini kullanıcılara sunma ve sürecin yönetimindeki yeterliliklerine vurgu yapılmıştır. Tablo 3'te uzaktan öğretimin yönetimi alt temasının kategorilerine ilişkin olumlu görüşlere örnekler verilmiştir.

Tablo 3
Uzaktan Öğretimin Yönetimine Yönelik Olumlu Görüş Örnekleri

Uzaktan Öğretimin Yönetimine Yönelik Olumlu Görüşler (f=16)	
MEB'in yeterliliği	**Y190.** *MEB uzaktan eğitim ile ilgili inanılmaz bir tarihçeye zaten sahip. Konu ile ilgili eski FERETEB, BİLGEM ve EĞİTEK birimleri ile ilgili araştırma yapanlar, MEB'in bu konudaki köklülüğünü göreceklerdir.* **Y202.** *Bu süreç ancak bu şekilde yönetilebilirdi. Sanki daha önce öngörülen bir durummuş gibi eleştirmek kolay. Uzaktan eğitim tek seçenekti ve bakanlık elinden gelen her şeyi yaptı. Birazda biz öğretmenlerde bitiyor her şey. Tüm dünya bizim gibi uzaktan eğitim ile götürmeye çalışıyor pandemi sürecini. Ben Milli Eğitim Bakanının gerçekten iyi niyet ile elinden geleni yaptığını düşünüyorum.* **Y15.** *Ben beğendim. Tam zamanında devreye soktular. Her zaman kullanılabilir evde dershane gibi platform. Tebrikler MEB.* **Y161.** *bu günlerde eğitimin devamı için bakanlığın bulduğu en güzel çözüm.* **Y203.** *...Bakanlık üstüne düşeni yapmıştır tabi ki. Teşekkürler emek verenlere...*

Tablo 3'te verilen yorumcu görüşleri incelendiğinde MEB'in acil uzaktan öğretim sürecinde eğitim öğretimi sürdürebilmek adına kısa sürede EBA TV ve sürecin uzamasıyla EBA canlı ders uygulamasını kullanıcılara sunması olumlu karşılanmıştır. MEB okulların kapanmasıyla, öğrencileri akademik ve sosyal açıdan destekleyen bir uzaktan eğitim sistemi kurmak için dijital eğitim platformu olarak hizmet veren Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) altyapısını güçlendirmiş ve TRT ile işbirliği yapmıştır (Özer,2020).

3.1.3. Bireysel Yeterlilikler

Bireysel yeterlilikler alt temasında en çok vurgulanan öğretmen yeterliliğine dair görüşlerdir. Bunu sırasıyla öğrenci yeterliliği ve veli yeterliliğine dair görüşler takip etmektedir. Tablo 4'te bireysel yeterlilikler alt temasının kategorilerine ilişkin görüşlere örnekler verilmiştir.

Tablo 4
Bireysel Yeterliliklere Yönelik Görüş Örnekleri

Bireysel Yeterliliklere Yönelik Görüşler (f= 8)	
Öğretmenin yeterliliği	**Y26.** *3. Sınıf Türkçe dersini anlatan öğretmenimi ayakta alkışlıyorum.* **Y64.** *İlkokul İngilizce öğretmenleri çok başarılı. Tüm ülkede ders bu şekilde Türkçe konuşmadan anlatılsa İngilizce öğretilebilir…*
Öğrencinin yeterliliği	**Y209.** *Bizim kuşak gibi değil ki şimdiki çocuklar dijital ortama doğmuş interneti çok güzel kullanan seven, araştırmaya meraklı, eğitim zaten öğrenci odaklı, bu çocukları okulun yorgunluğunu biraz hafifletmek gerekecek…*
Velinin yeterliliği	**Y132.** *…Bizim amacımız sadece maaş almak değil. Biz geleceği şekillendirmeye çalışan insanlarız. Çocuğunun ve ülkenin geleceğini düşünen veliler zaten bize destek oluyor ve birlikte başarmaya çalışıyoruz…*

Öğretmen yeterliliğindeki görüşler, öğretmenin öğrenme ve öğretme süreçlerine dayalı görüşlerdir. Bu görüşlerde EBA TV kanallarındaki öğretmenlere yönelik beğeniler ifade edilmektedir. Geleneksel eğitimdeki eğitme-öğretme, alan bilgisi ve genel kültür yeterlilikleri uzaktan öğretim öğretmenleri tarafından da benimsenip uygulanmalı, öğretmen öğrenciyi motive etmeli ve derse hazırlamalıdır (Toprakçı, 2015). TV kanallarında da geleneksel öğretmen rollerini uzaktan öğretime taşıyabilen; beden dilini iyi kullanan, diksiyonu ve telaffuzu düzgün olan, ekran karşısındaki öğrencinin dikkatini çekebilen öğretmenler beğenilmektedir. Öğrenci yeterliliklerine dair görüşlerde öğrencilerin teknoloji kullanım becerileri vurgulanmıştır. Çağımız öğrenenlerinin, teknolojide yaşanan gelişmelere ve değişime uyum sağlayabilen ve bu konuda kendini yenileyebilen bireyler olması bu bulguyu desteklemektedir (Dağhan, Çetin, Kibar, Akkoyunlu ve Telli, 2017; Mısırlı, 2015).

3.2. Pandemi Sebebiyle Okulların Uzaktan Öğretim Yapması İle İlgili İnternet Forumlarında Paylaşılan Olumsuz Görüşler:

Araştırma bağlamında yapılan içerik analizi sonucunda kodlanan yorumcu görüşlerinin "bireysel yetersizlikler", "teknik yetersizlikler", "uzaktan öğretim teknolojileri", uzaktan öğretimin sınırlılıkları" ve "uzaktan öğretimin yönetimi" temaları altında toplanan olumsuz görüşler olduğu belirlenmiştir. Tablo 5'te olumsuz bakış temasını oluşturan kod, kategori ve alt temaların incelenen yorumcu görüşlerinde hangi sıklıkta yer aldığı gösterilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde 383 olumsuz görüşün 30 farklı kodla açıklandığı görülmektedir. Görüşlerden 121'i (%31,6) süreçte kullanılan uzaktan öğrenme teknolojilerinden kaynaklanan yetersizliklere, 101'i (%26,37) öğretmen, öğrenci ve velilerin bireysel yetersizliklerine, 69'u (%18,01) bağlantı aracı ve internetten kaynaklı teknik yetersizliklere, 52'si (%13,58) uzaktan öğretimin yönetiminde okul yöneticileri ve MEB'in yetersizliğine ve 40'ı (%10,44) uzaktan öğretimin geleneksel öğretime göre sınırlılıklarına yöneliktir. En çok vurgu uzaktan öğretim teknolojilerinin süreçteki yetersizliğine (%31,60), en az vurgu da uzaktan öğretim yönetiminde okul yöneticilerinin yetersizliğine (%1,57) yöneliktir. Olumlu bakıştaki alt temalara ait bulgular ayrıntılı olarak incelenmiştir:

Tablo 5
Olumsuz Bakış Teması

Alt tema	Kategori	f	Kod
Uzaktan öğretim teknolojileri	EBA canlı dersin yetersizliği	55	Sistemin alt yapı yetersizliği n:32 Eba canlı dersin kitlesel yetersizliği n:13 Eba canlı dersin öğretimsel yetersizliği n:10
	TV'nin yetersizliği	39	TV'nin öğretimsel yetersizliği n:35 TV'nin yayın akışı bilgilendirme yetersizliği n:2 TV'nin alt yapı yetersizliği n:2
	EBA platformunun yetersizliği	27	Sistemin alt yapı yetersizliği n:23 Öğretimsel yetersizliği n:4
	Toplam	121	
Bireysel yetersizlikler	Öğrencinin yetersizliği	43	Öğrenen özerkliğinde yetersizlik n:32 Öğrencinin hazırbulunuşluk yetersizliği n:8 Öğrencilerin teknoloji kullanım yetersizliği n:3
	Öğretmenin yetersizliği	35	Öğretmenin öğretme ve öğrenme süreci yetersizliği n:16 Öğretmenin isteksizliği n:8 Öğretmenin teknoloji kullanımındaki yetersizliği n:7 Öğretmenin hazırbulunuşluk yetersizliği n:4
	Velinin yetersizliği	23	Velilerin teknoloji kullanım yetersizliği n:6 Velilerin sorumluluk almadaki yetersizliği n:17
	Toplam	101	
Teknik yetersizlikler	Bağlantı yetersizliği	35	İnternet n:35
	Bağlantı aracı yetersizliği	34	Akıllı telefon, tablet, bilgisayar n:31 Teknoloji cihazı n:2 Kamera, mikrofon n:1
	Toplam	69	
Uzaktan öğretimin yönetimi	MEB in yetersizliği	46	Sürecin yönetimi n:35 Personelin mesleki yetersizliği n:7 Uzaktan öğrenme teknolojilerini kullanıcılara sunmada yetersizlik n:4
	Okul yöneticilerinin yetersizliği	6	Sürecin yönetimi-planlama yetersizliği, baskı yaratma, yetersiz bilgilendirme n:6
	Toplam	52	
Uzaktan öğretimin sınırlılıkları	İşlevsel yetersizliği	20	Öğretimsel yetersizliği n:11 Eğitimsel yetersizliği n:9
	Etkileşim- İletişim yetersizliği	20	Öğretmen- öğrenci etkileşim iletişiminde eksiklik n:8 Ekrana bağımlı, tek yönlü iletişim, Sürekli evde olmak n:8 Göz teması, duygusal bağ, birebir ilgi n:4
	Toplam	40	
Genel Toplam		383	

3.2.1. Uzaktan Öğretim Teknolojileri

Uzaktan öğretim teknolojilerine yönelik olumsuz görüşlerde, EBA TV'nin yetersizliği (39) ve EBA canlı dersin yetersizliği (55) vurgulanmıştır. Tablo 6'da uzaktan öğretim teknolojileri alt temasının kategorilerine ilişkin olumsuz görüşlere örnekler verilmiştir.

Tablo 6
Uzaktan Öğretim Teknolojilerine Yönelik Olumsuz Görüş Örnekleri

Uzaktan Öğretim Teknolojilerine Yönelik Olumsuz Görüşler (f=121)	
EBA TV'nin yetersizliği	**Y16.** *Evet (1. sınıf) hocam hızlı idi. Ayrıca metinler ders kitabında yoktu olsa iyi olurdu.* **Y18.** *bizim 2 hafta uzerinde durdugumuz konu tak tak 20 dk da bitiyo. veli de biz okulda cok geri kalmisiz yavas gitmisiz diye yorum yapiyo.* **Y33.** *Ben isterdim ki akıllı tahtanın yanında bölme işlemini nesnelerle anlatsın. Daha güzel olurdu. Anlatımlar çok yüzeysel kalıyor…* **Y65**. *eba tv eğitim aksamasın diye normal bireyler için oluşturulmuş mesajını çoğunlukla görsel yolla veren bir uzaktan eğitim platformudur. ancak eğitim çatısı altında görme engelli bireylerin olduğu da unutulmamalıdır. yazılarını, okumalarını braille alfabesiyle yapan çocukların üstlerine atılmış ders videolarına yetişmeleri mümkün değil. zaten eğitimlerine okulda bile başlı başına özel bir ihtimam gerekiyor.*
EBA platformunun yetersizliği	**Y7.** *EBA işi zor. Şimdiden açmıyor. Uzaktan eğitim zamanı hiç açmaz. İş yine biz öğretmenlere düşecek. Tatil sonrası yoğun bir tempo ile tüm konuları yetiştiririz.* **Y91.** *Sayın bakanım velilerimiz ebaya giriş bile yapamıyorlar.sistem giriş yaptırmıyor diye mesaj göründüğünü söylüyor bütün velilerim..*
EBA canlı dersin yetersizliği	**Y107.** *…EBA canlı ders programı linux, mac sistemleri için tasarlanmamış ayrıca nasıl yükleyeceğiz ? Telefon üzerinden canlı ders ise bir işkence, zaten sistem tam anlamıyla çalışmıyor, eba serverları yetersiz kalıyor,bir sınav göndermek için saatlerce uğraşıyoruz…* **Y125.** *Hocama seneye okulları açabilecek miyiz? İnsanlar daha bunun cevabını bile bilmiyor. Canlı dersin sıkıntılı ve verimsiz olduğuna ben de katılıyorum ancak elimizde şu an bundan başka seçenek yok.* **Y144.** *bir saatlik derste 2 kere hem öğretmeni hem öğrencileri dersten atan uygulama. ayrıca saat dolar dolmaz pat diye kapatıyor dersi, öğretmenlerin sözü yarım kalıyor. artık zamanla öğretmenler kendilerini buna göre ayarlarlar.* *ayrıca öğrenci güvenliği açısından öğrencilerin kamera erişimine izin vermemek olumlu olabilir fakat öğretmenler için oldukça zorlu bir durum olduğunu düşünüyorum…* **Y238.** *olmuyor olmuyor! kusacağım artık gerçekten. toplam yarım saat süren dersimin ilk on dakikası derse bağlanmaya çalışmakla, diğer on dakikası 'sesimi duyuyor musunuz?' diye sormakla, son on dakikası ise dersi işlemeye çalışmakla geçiyor…*

Uzaktan öğretim teknolojilerine yönelik olumsuz görüşlerde kodların dağılımına bakıldığında vurgunun EBA TV'nin öğretimsel yetersizliği ile EBA canlı ders uygulamasının sistemsel alt yapı yetersizliğinde olduğu görülmektedir. Öğretmenler, TV yayınlarının konu tekrarı için iyi olabileceğini fakat yeni öğrenmeler için verimsiz olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğrenciler arası bireysel farklılıkları gözetmediğinden TV yayınları verimsiz görülmektedir. Televizyonun tek yönlü bir iletişim aracı olması, yayın esnasında dönüte ve öğrenci denetimine imkân vermemesi öğretimsel başarıyı sınırlandırır. Öğretimsel televizyon dersleri ortalama bir öğrenci için hazırlandığından özel gereksinimi olan öğrencilerin adaptasyonunda zorluk yaşanır. Ayrıca her öğrenci düzeyine uygun TV programı hazırlamak, eğitim teknolojisi alanında uzmanlık gerektiren zaman alıcı ve masraflı bir iştir (Kaya, 2002; Uşun, 2006).

EBA'nın teknolojik alt yapısının zayıf olmasının uzaktan öğretim faaliyetlerini aksattığı belirtilmiştir. Web tabanlı uzaktan öğrenmede öğretim teknolojilerinin sağlıklı bir şekilde sunulabilmesi için ilk olarak teknolojik altyapı ihtiyaçlarının doğru analiz edilmesi ve yatırımın gerekli alanlara yapılması gerekmektedir. Uzaktan öğretim teknolojilerinde zayıf alt yapıdan kaynaklanan sorunlar verimi düşürdüğü gibi destek hizmetlerine duyulan ihtiyacı da arttırmaktadır (Durdu, 2019). Çevrimiçi ders uygulamalarında zayıf alt yapıdan kaynaklı teknik sorunların varlığı farklı araştırmalar (Bilgiç ve Tüzün, 2015; Canpolat ve Yıldırım, 2020; Erkut, 2020; Karahan, Bozan ve Akçay, 2020; Şener, Ertem ve Meç, 2020) tarafından da desteklenmektedir.

3.2.2. Bireysel Yetersizlikler

Bireysel yetersizlikler alt temasında yer alan görüşlerde öğretmen yetersizliğine yönelik vurgunun öğretmenin öğretme sürecindeki yetersizliğine, öğrenci yetersizliğine yönelik vurgunun öğrenen özerkliğindeki yetersizliğe, veli yetersizliğindeki vurgunun ise velilerin süreçteki sorumluluklarını yerine getirmedeki yetersizliğine yönelik olduğu görülmektedir. Tablo 7'de bireysel yetersizlikler alt temasının kategorilerine ilişkin görüşlere örnekler verilmiştir.

Tablo 7
Bireysel Yetersizlere Yönelik Görüş Örnekleri

Bireysel Yetersizlere Yönelik Görüşler (f=101)	
Öğretmenin yetersizliği	**Y40.** *...Ancak bence esas sorun eğiticilerin eğitim verme yeteneği... ogretmenlerin (hepsinin değil tabiki) anlatımları zayıf, eğiticilerin eğitimi de gözden geçirilmeli...* **Y67.** *...öğretmenin aksanının olması gayet doğal. ancak telaffuz ve tonlama hataları çok fazlaydı. neyse, beni derste ingilizce konuşuyor diye müdüre şikayet eden velilere ders olmuştur. belki kıymetimiz bilinir* **Y103.** *... her öğretmen de teknolojiyi bu kadar iyi kullanamıyor çok zorlamamak gerekir en güzeli dönemi kapatmak..* **Y140.** *Neden bu kadar kasıyoruz ders yapacağız diye anlamıyorum. Milletin canının derdine düştüğü şu zamanda çocuklar üçgenin iç açısını de ekinin ayrı yazıldığını felan seneye ogrense ne olur vallahi anlamıyorum. Herkes neden kendini birşey yapmaya mecbur hissediyor...* **Y178.** *15 yıllık öğretmen olarak diyorum ki: Bu teknoloji bolluğunda ya hocalarım üniversitede eğitim ve teknoloji dersi almamışlar yada başka bir iş peşindeler. Bizde bu süreçte uzaktan eğitim yapıyoruz ama ne buzdolabı ne de tencere kapağı kullanıyoruz. Uzaktan eğitimi hocalarım biraz yanlış anlamışlar galiba*
Öğrencinin yetersizliği	**Y219.** *ülkemizde, özellikle de alt kademe sınıflarda başarılı olması çok güç görünüyor. çünkü bu grup henüz kendi öğrenme sürecini kontrol edebilen bilince sahip değil.* **Y166.** *fakat sistem düzelirken, öğrencilerin azalması...ilk haftalar muhatap olabildiğimiz birkaç öğrenci varken artık onlar da gitti. ben ekrana bakıyorum, ekran bana. önceki geceden hazırlık yapıp ders için erkenden uyanmak da cabası.* **Y239.** *..şu an 120 kişilik grupta ortalama 30 öğrencim derse katılıyor. bir kez 46 öğrenci gördüm. derse gelmeyen öğrencilerin büyük bir kısmı keyfi olarak gelmiyor. zorunluluktan gelemeyen sayısı en fazla 30'dur. bu sistemin yaptırımı olmalı. ancak dediğim gibi öncelikle gerçekten derslere katılma imkanı olmayan çocuklar tespit edilmeli. herhangi bir yoklama, not kaygısı olmadıktan sonra yüksek katılım olacağını zannetmiyorum.*
Velinin yetersizliği	**Y2.** *Velilerin çoğu Eba'yi kullanamıyor Eba Hesabı olusturamayan çok sayıda velim var...* **Y221.** *uzaktan eğitimin en büyük destekçisi velidir. bugün görüyoruz ki velinin kumanda'dan kanalı açmak dışında bir işlevi yok.*

Öğretmen yetersizliği alt temasında vurgulanan görüşler sırasıyla "öğretme ve öğrenme sürecindeki yetersizlikler", "öğretmenin isteksizliği", "teknoloji kullanımındaki yetersizlikler" ve "öğretmenlerin hazırbulunuşluğundaki eksikliklere" yöneliktir. Öğretme ve öğrenme süreci ile ilgili görüşler, daha çok TV yayınlarında yer alan öğretmenlere yönelik eleştirilerdir. Ders anlatımlarında yapılan hatalar, diksiyon bozuklukları, yüzeysel ve hızlı anlatımlar eleştirilmiştir. Öğretimsel televizyon yayınlarını hazırlayan ekipte profesyonel kişiler olmadıkça, amatör bir çalışma olduğu belli olmaktadır. Öğretmenin uzaktan öğretim konusundaki deneyimi ve yeni yöntemlere açıklığı, iletişim konusundaki uzmanlığı son derece önemlidir (Gilbert, 2001; akt: Tufan, 2018). TV yayınlarında görev alan öğretmenlerde bu yeterlilikler geliştirilmelidir.

Bazı öğretmenler sağlığın her şeyden daha önemli olduğunu, pandemi sürecinde öğretim faaliyetlerinin uzaktan devam etmesi yerine bir sonraki eğitim öğretim yılına bırakılması gerektiğini belirtmişlerdir. Pandeminin ilk haftalarında bazı öğretmenlerde görülen isteksizliğin, uzaktan öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının düşük olmasından ve pandeminin sebep olduğu ruh halinden kaynaklandığı söylenebilir. Fidan'ın (2020) ilkokul öğretmenlerinin zorunlu uzaktan eğitimde düşük motivasyon, hazırbulunuşlukta yetersizlik gibi sorunlar yaşadığını belirten çalışması araştırmanın bu yöndeki bulgularını desteklemektedir.

Çevrimiçi platformlarda eğitim veren öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların başında canlı video uygulamaları kullanımı gelmekte, öğreticilerin teknik bilgilerindeki yetersizlikler öne çıkmaktadır. Öğreticilerin uzaktan öğretimde teknoloji kullanımına dair yaşadığı sorunlar farklı araştırmalar (Altun ve Yamamoto,2020; Bergdahl ve Nouri, 2020 Karahan, Bozan ve Akçay, 2020; Üstün, Karaoğlan ve Yılmaz, 2020; Yıldız, 2020) tarafından da desteklenmektedir.

Öğrenci yetersizliği alt temasında vurgulanan görüşler sırasıyla "öğrenen özerkliğinde yetersizlik", "hazırbulunuşlukta yetersizlik" ve "teknoloji kullanımında yetersizlik" tir. Öğrencilerin canlı derslere devam sağlamada düşük motivasyon gösterdiği, öğrenen özerkliği ve teknoloji okuryazarlığında yetersizlikler olduğu belirtilmiştir. Uzaktan öğretim, bireysel ve bağımsız öğrenme becerisi olmayan bireylerde yeterince etkili olmamaktadır (Uşun, 2006). Öğrenme özerkliğini tam olarak kazanmamış olan okul öncesi ve temel eğitim öğrencileri e-öğrenmeden kısmi olarak yararlanabilir. Çünkü erken yıllar

eğitimin öğretimden daha ağırlıklı olduğu yıllardır (Toprakçı, 2017). Öğrencilerin zorunlu uzaktan öğretime bireysel yeterlilikler açısından hazırlıksız yakalandığı farklı araştırmalar (Canpolat ve Yıldırım, 2020; Fidan, 2020; Yıldız, 2020) tarafından da desteklenmektedir.

Veli yetersizliğinde vurgulanan görüşler velilerin sorumluluk almadaki yetersizliği ve teknoloji kullanımındaki yetersizlikleridir. Velilerin evde yürütülen öğretim faaliyetleri sebebiyle sorumlulukları artmıştır. Fakat çalışan ebeveynlerin evdeki çocuklarını kontrolde zorlanmaları ve çocuklarına süreçte rehberlik edebilecek yeterlilikte olmamaları öğretmenlerin işini zorlaştırmıştır. Ayrıca teknolojik yeterliliği istenilen düzeyde olmayan veliler EBA platformunu kullanırken zorlanmışlardır. Araştırmanın bu yöndeki bulgularını destekleyen çalışmalarda, velilerin süreçteki sorumluluklarını yerine getirmediği ve yarısından çoğunun MEB'in sunduğu rehberlik hizmetlerinden haberdar olmadığı belirtilmiştir (Fidan, 2020; Yılmaz vd., 2020).

3.2.3. Teknik Yetersizlikler

Uzaktan öğretimde bireylerin teknoloji okuryazarlığında yetkinliği kadar teknolojik araç gereçlere erişimi de önemlidir. Araştırmanın bir diğer alt teması olan teknik yetersizliklerde yer alan 69 (%18,01) görüşün 34'ü bağlantı aracı yetersizliği, 35'i bağlantı yetersizliğinden kaynaklanan olumsuz görüşlerdir. Tablo 8'de teknik yetersizlikler alt temasının kategorilerine ilişkin görüşlere örnekler verilmiştir.

Tablo 8
Teknik Yetersizliklere Yönelik Görüş Örnekleri

Teknik Yetersizliklere Yönelik Görüşler (f=69)	
Bağlantı aracı yetersizliği	**Y3.** *Dün öğrencilerimden biri öğretmenim ben ebaya giremem ki annemin telefonu tuşlu dedi. Her öğrencimi üye yaptım ama çoğu kullanamıyor…* **Y104.** *Güzel uygulamalar. Evinde bilgisayar olmayan, akıllı telefonsuz kontrolü hat kullanan garibanlara ve öğrencilerime üzülüyorum.*
Bağlantı yetersizliği	**Y5.** *..Bu seneye kadar çalıştığım köyde tek operatör kullanılıyordu onda da internet tam olarak çekmiyordu…* **Y111.**…*Öğrencilerin internete erişiminin sağlanması gerekir. (Hayvancılıkla uğraşan velilerimizin olduğu bazı kırsal kesimlerde çadırda yaşadıklarından elektrik bile yok)*

İnternet tabanlı uzaktan öğretim; bilgisayar, ağ bağlantıları ve web tabanlı teknolojiler kullanılarak öğrenme olanaklarının ve desteğinin dağıtımıdır (Hillage ve Pollard, 2001; akt: Tufan, 2018). Pandemi sürecinde yaşanan acil uzaktan öğretimde bu olanaklardan mahrum olan çok sayıda öğrenci, süreçten olumsuz etkilenmiştir. Uzaktan öğretimde bilgisayar, akıllı telefon, tablet eksikliği ve internet erişimindeki yetersizlikten kaynaklanan olumsuzlukların olduğu farklı araştırmalar (Fidan, 2020; Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020; Kırmacı ve Acar, 2018; Kızılay Toplum Merkezi, 2020; Karadağ ve Yücel, 2020; Sharma ve Bumb, 2020; Yılmaz ve diğerleri, 2020) tarafından da desteklenmektedir.

3.2.4. Uzaktan Öğretimin Yönetimi

Uzaktan öğretimin yönetimine dair 52 olumsuz görüşün yer aldığı alt temada MEB'in yetersizliği 46 görüşte vurgulanmıştır. Tablo 9'da uzaktan öğretimin yönetimi alt temasının kategorilerine ilişkin olumsuz görüşlere örnekler verilmiştir.

Yorumcu görüşleri incelendiğinde uzaktan öğretimin yönetimine dair olumsuz görüşlerde sürecin yönetimine dair eleştirilerin vurgulandığı görülmektedir. Süreç içerisinde alınan kararların sürekli değişmesi ve planlamada yaşanan aksaklıklar, bilgilendirmedeki eksiklikler uzaktan öğretim sürecinin yönetiminde memnuniyetsizliklere yol açmıştır. Pandemiye hazırlıksız yakalanmış olmamamız bir şekilde MEB'in sürece yönelik acil çözümler üretmesini ve hızlı kararlar almasını gerektirmiştir. Karar verme sürecinde yaşanan bir takım hataların zaman sınırlılığı, eksik analiz, tepkisel davranma ve örgütsel politikalarla ilgili çeşitli nedenleri vardır. Örgütsel amaçların gerçekleşmesini hızlandıran kararlar bazı sorunlara çözüm üretirken bir başka soruna neden olabilir (Hoy ve Miskel, 2015). Acil uzaktan öğretimin yönetim sürecinde alınan ilk kararlar ve yapılan planlamalar olumlu karşılanırken sürecin ilerleyen dönemlerinde belirsizliklerin uzaması ve uzaktan öğretimde yaşanan uyum sorunları ile beklenen verimin alınamaması, alt yapının yetersizliği gibi sebeplerden memnuniyetsizlikler görülmektedir. Üniversitelerde acil uzaktan öğretimin yönetimine dair sorunları belirten çalışmalar da (Altunoğlu,2020; Erkut,2020; Sahu, 2020) araştırmanın bu yöndeki bulgusunu desteklemektedir.

Tablo 9
Uzaktan Öğretimin Yönetimine Yönelik Olumsuz Görüş Örnekleri

Uzaktan Öğretimin Yönetimine Yönelik Olumsuz Görüşler (f=52)	
Okul yöneticilerinin yetersizliği	**Y176.** *Uzaktan eğitimi magazine dönüştürdük nihayet. Hele ki bazı müdürler için reklam malzemesi oldu. Hem öğrenciler hem öğretmenler ücretsiz olarak gönüllü reklam oyuncusu oldular.* **Y172.** *evet bizim ülkemizde tek derdimiz istatistik. sizler o istatistiği sağlayın diye yuzbinlerce öğretmen müdürleri tarafından mobbing üstüne mobbinge uğruyor baskı baskı baskı ..*
MEB'in yetersizliği	**Y204.** *Bakanımızı sevsem de maalesef bu uzaktan eğitim sürecini iyi yönetemedi. Temmuz Ağustos'ta okul yok dedi 2 gün sonra MEM lere yazı gitti. Telafi eğitimi için tedbirlerinizi alın diye.Okul müdürü bizden görüş istedi Haziran ve Temmuz aylarında 2 ay telefi yapacaz hazırlanın diye. Basına ayrı açıklamalar yapıldı MEM lere ayrı açıklamalar. Türbinlerin etkisine çok girdi. Veli baskısıyla okul açılmaya kalkıldı. Sonuçta 2 günde bir yapılan açıklamaların hiçbiri birbirini tutmadı inandırılıcığını yitirdi. Haziran 1 de okul açılabilir dedi ben dahil herkes güldü çünkü böyle bir ihtimalin olmadığını çocuklar bile biliyordu. Popülariteden uzak daha temkinli ve sakin açıklamalar yapılmalıydı.* **Y275.** *Ziya Selçuk'un gerçekten iyi niyetle bir şeyler yapmaya çalıştığına inanıyorum ama MEB in alt kadrolarında o kadar iş bilmez ve neredeyse 90 lar kafasını yaşayan insan var ki, o yüzden yapılan bütün çalışmalar neredeyse çöp oluyor. Telafi haftasında oturan sistem bir anda tepetaklak oldu. Bu günde 6 saat eba canlı ders yapılması gerekir yazan belgeyi hazırlayan arkadaşa sorsak ilkokulda dersler kaç saat diye eminim ama eminim cevabı bilmiyordur…* **Y277.** *Biz meslek liseleri napicaz kim yönetiyor bu MEB yeter artık!!!* **Y279.** *meb de neler oluyor? 4 gundür olan olaylardan bihaberler... alelacele ne anlattığı belli olmayan resmi yazı... üzerinden 12 saat geçmeden başka yazı.....neler oluyor??? birinin çıkıp anlatması lazım artık...* **Y282.** *Şu yazılara bir gün de birleştirilmiş sınıflarla ilgili bir açıklama ekleseler de bakanlığın birleştirilmiş sınıfların varlığından haberdar olduklarını anlasak.*

Uzaktan öğretimin yönetiminde, okul yöneticileri ve MEB personeline yönelik eleştiriler de vardır. Okul yöneticileri, uzaktan öğretimi planlama ve öğretmenleri bilgilendirme konusunda yetersiz görülmüştür. Uzaktan öğretim yöneticiler tarafından uygun ortamın sağlandığı ve ihtiyaçların karşılandığı bir organizasyondur. Uzaktan öğretim yönetimi öğrenen ve öğretenlerin memnuniyetini sağlamak için tüm bileşenleri etkin bir şekilde planlamalı ve geliştirmelidir (Yavuzalp, 2019). Okul yöneticileri uzaktan öğretimi planlarken öğretmenlerin görüşlerinden faydalanmalıdır.

3.2.5. Uzaktan Öğretimin Sınırlılıkları

Uzaktan öğretimin, yüz yüze eğitime göre sınırlılıklarını vurgulayan 40 (%10,44) olumsuz görüş "uzaktan öğretimin sınırlılıkları" alt temasında yer almaktadır. Eğitim öğretimin amaçlarını gerçekleştirmedeki işlevselliğine yönelik yetersizliği (%5,22) ile kişiler arası iletişim ve etkileşimdeki yetersizliği (%5,22) uzaktan öğretimin belirtilen sınırlılıklarındandır. Tablo 10'da uzaktan öğretimin sınırlılıkları alt temasının kategorilerine ilişkin görüşlere örnekler verilmiştir.

Tablo 10'dan da anlaşılabileceği üzere, görüşlerde, eğitimin toplumsal işlevlerini yerine getirmede okulun önemli bir unsur olduğu, uzaktan öğretimin yüz yüze eğitim öğretim faaliyetlerinin yerini tutamayacağı belirtilmektedir. Özellikle uygulama gerektiren alanlarda uzaktan öğretimin amaçlanan hedefleri kazandırmada yetersiz olduğu görüşü hakimdir. Uzaktan öğretimin bir alternatif değil tamamlayıcı bir unsur olabileceği vurgusu dikkat çekmektedir. Her derste uzaktan öğretimin etkili olmadığı ve uzaktan öğretimin yüz yüze öğretim kadar verimli bir sistem olmadığı farklı araştırmalarca (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2013; Demirbilek,2021; Ivanov ve Tzankova, 2020; Karaca vd., 2021; Keskin ve Kaya, 2020; Yıldız, 2015; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021) da desteklemektedir. Uzaktan öğretimin bir diğer sınırlılığına yönelik görüşler iletişim ve etkileşimin sağlıklı olarak gerçekleşemediği, eksik kaldığı yönündedir. Uzaktan öğretimde öğrenen-öğrenen, öğretici-öğrenen iletişin ve etkileşimi yeterince gerçekleşmediğinden duyuşsal anlamdaki istendik kazanımlar oluşmamaktadır (Uşun, 2006). Yüz yüze eğitim ortamlarındaki sosyalliğin sağlanamadığına dair farklı araştırmalarda da (Fidan, 2020; Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020 ; Yılmaz ve diğerleri, 2020; Yıldız, 2015) bu doğrultuda görüşler belirtilmiştir.

Tablo 10
Uzaktan Öğretimin Sınırlılıklarına Yönelik Görüş Örnekleri

Uzaktan Öğretimin Sınırlılıklarına Yönelik Görüşler (f=40)	
İşlev Yetersizliği	**Y227.** *... bu sistemle en fazla yüzyüze eğitimde öğretilen bilgiyi tekrar ederek unutmama imkanı sağlanır, yeni bilgi öğretmek neredeyse imkansız. sağlam bir telafi süreci olmazsa öğrencilerin de eğitimcilerin de işleri çok zor.*
	Y192. *Eğitimin saç ayağı olan; okul-öğretmen-öğrenci bileşkesi yerine getirilmedikçe ortada bir eğitim bulunmadığı süreç içerisinde netlik kazanmıştır. Lütfen uzaktan eğitime, yerli-yersiz duyar kasmalar ile eğitime algı operasyonu çekilmesine son verelim. Saygı slm ile.*
	Y198. *Uzaktan "eğitim" olmaz. Uzaktan "öğretim" olur.* **Y223.** *... ancak şunu unutmamak gerekir uzaktan eğitimle örgün eğitim yarışmaz. hiçbir şey sınıf ortamının yerini tutmaz. uzaktan eğitim tamamlayıcı, destekleyicidir. şu şartlar altında mecburidir*
İletişim-etkileşim yetersizliği	**Y268.** *... sosyalleşememe ve etkileşimi direkt sağlayamama. öğrenci öğretmen diyaloğu ve öğrenme ortamı yok kardeşim. bence devlet, aile hem okulun hemde öğretmenlerin kıymetini bilsin ve ne yapıp edip yüzyüze açsın.*
	Y31. *Normal okuldaki öğretmen gibi olur mu hiç her çocukla birebir ilgilenecek gözünün içine bakacak..*
	Y79. *...zaten eğitim birebir etkileşimde daha etkilidir. öğrencinin yaşı küçüldükçü daha fazla etkileşim ister.* **Y212.** *Uzaktan eğitimin övülecek bir tarafı kesinlikle yoktur.. bir çocuğun bilgisayar karşısında saatlerce oturup bilgi alması değildir eğitim.. oyundur, sohbettir, paylaşımdır, kahkahadır yani bir bütündür.. şu anda mecburiyetten yapılıyor tartışması bile abesle iştigaldir.*

3.3. Pandemi Sebebiyle Okulların Uzaktan Öğretim Yapması İle İlgili İnternet Forumlarında Paylaşılan Olumlu ve Olumsuz Görüşlerin Dağılımı:

Yapılan içerik analizi sonucunda kodlanan 283 yorumcu görüşünün bir kısmı olumlu bir kısmı olumsuz temalar altında toplanırken bazı yorumcuların görüşlerinin hem olumlu hem olumsuz temaları içerdiği belirlenmiştir. Tablo 1 ve Tablo 5 incelendiğinde 12 farklı kodla açıklanan olumlu bakış temasının 81 görüş, 30 farklı kodla açıklanan olumsuz bakış temasının 383 görüşten oluştuğu görülmektedir. İncelenen görüşlerin çoğunluğu olumsuz görüşlerden oluşmaktadır.

Olumlu ve olumsuz bakış temalarının her ikisinde de yer alan "Uzaktan öğretim teknolojileri" alt temasında olumlu bakışta 57, olumsuz bakış temasında 121 görüş; "Uzaktan öğretimin yönetimi" alt temasında olumlu bakışta 16, olumsuz bakışta 52 görüş yer almaktadır. "Bireysel yeterlilikler" alt temasında sadece 8 görüş varken "Bireysel yetersizlikler" alt teması 101 görüşten oluşmaktadır. İncelenen görüşlerde genel olarak olumsuz bakışın hakim olduğu görülmektedir. Uzaktan öğretime dair bakışın incelendiği farklı araştırmalarda da (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2013; Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020; Karahan, Bozan ve Akçay,2020; Ülkü, 2018) olumsuzluklara vurgunun daha çok olduğu görülmektedir. Pandemi sebebiyle uzaktan öğretime acil ve zorunlu bir geçiş yapılmıştır. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin çoğunun uzaktan öğretimi ilk kez deneyimlemesi, alışmış oldukları eğitim öğretim sisteminin ani değişimi süreçte uyumu zorlaştırmış ve olumsuzlukların daha fazla yaşanmasına sebep olmuştur.

4. Sonuç ve Öneriler

Zorunlu uzaktan öğretim sürecine dair görüşler hem olumlu hem de olumsuz yargılar içermektedir. Olumsuz bakış temasında yer alan görüşler, olumlu bakış temasında yer alan görüşlerden çok daha fazladır. Zorunlu uzaktan öğretim sürecinde yaşanan olumsuzluklar belirlenerek MEB tarafından gerekli önlemler alınmalı, paydaşların sürece uyumu kolaylaştırılmalıdır.

Olumlu görüşler; en çok vurgulanandan en az vurgulanana doğru "uzaktan öğretim teknolojileri", "uzaktan öğretimin yönetimi" ve "bireysel yeterlilikler" temaları altında toplanmıştır. Uzaktan öğretim teknolojilerine yönelik olumlu görüşlerde kırsaldaki öğrencilerin de erişiminin kolay olmasından dolayı EBA TV'nin kitlesel yeterliliği ve çift yönlü bir uzaktan öğrenme teknolojisi olması açısından EBA canlı ders

uygulamasının yeterliliği vurgulanmıştır. Aynı anda geniş öğrenci kitlesine görsel ve işitsel açıdan hitap eden öğretimsel televizyon yayınları, zorunlu uzaktan öğretim sürecinden sonra da devam edebilir. Canlı ders uygulaması pandemi sürecinden sonra yüz yüze eğitime destek faaliyetleri için kullanılabilir. Uzaktan öğretimin yönetimine yönelik olumlu görüşlerde MEB'in sürecin ilk aşamasında uzaktan öğretim teknolojilerini kullanıcılara kısa sürede sunmadaki yeterliliği vurgulanmıştır. Uzaktan öğretim yönetimi, süreçte kullanılan öğretim teknolojilerini geliştirilip güncellemeye devam etmelidir. Bireysel yeterlilikler alt temasında en çok vurgulanan görüşler; EBA TV kanallarındaki öğretmenlere yönelik beğenileri içeren öğretmen yeterliliğine dair görüşlerdir. Yeterli görülen öğretmenlerin deneyimlerini diğer öğretmenlerle paylaşması sağlanmalıdır.

Olumsuz görüşler; en çok vurgulanandan en az vurgulanana doğru "uzaktan öğretim teknolojileri", "bireysel yetersizlikler", "teknik yetersizlikler", "uzaktan öğretimin yönetimi" ve "uzaktan öğretimin sınırlılıkları" temaları altında toplanmıştır.

Uzaktan öğretim teknolojilerine yönelik olumsuz görüşler; EBA TV yayınlarının öğretimsel açıdan yetersizliği ile EBA canlı ders uygulamasının sistemsel alt yapı yetersizliğine yöneliktir. Televizyon yayınlarında konu anlatım süreleri ve hızı öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilerek ayarlanmalıdır. TV yayınları ders kitapları ile uyumlu olmalı gerekirse TV yayınına özel basılı materyallerle de öğrenciler desteklenmelidir. Sistem üzerinde yaşanması muhtemel sıkıntılar önceden belirlenerek gerekli tedbirler alınmalı, kullanıcılara uygulama esnasında yaşanan teknik sorunlara çözüm getirebilmeleri için destek hizmetleri sağlanmalıdır. Farklı uygulamaların alt yapısını kullanmak yerine bilgi güvenliği ve veri korunumunu sağlamak için MEB uzaktan öğretim alt yapısını güçlendirerek kendi çevrimiçi uygulamasını geliştirmelidir. Öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınarak EBA platformuna daha fazla içerik yüklemesi yapılmalı ve seçmeli derslere ait içerikler de eklenmelidir.

Bireysel yetersizlikler alt temasında yer alan görüşlerde öğretmen yetersizliğine yönelik vurgu daha çok TV yayınlarında yer alan öğretmenlere yönelik eleştirilerdedir. Öğrenci yetersizliğine yönelik vurgu, öğrenen özerkliğindeki yetersizliğe iken veli yetersizliğindeki vurgu, velilerin süreçteki sorumluluklarını yerine getirmedeki yetersizliğine yöneliktir. Uzaktan öğretim sürecinde TV kanallarında görev alan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler önceden belirlenmeli ve öğretmenlerin becerileri geliştirilmelidir. Uzaktan öğrenme modellerini tanımaları, uygun içerik ve materyal geliştirebilmeleri için öğretmenlere eğitimler verilmelidir. Öğretimsel yayınların hazırlandığı ekipte teknik uzmanlar kadar eğitim uzmanlarının da bulunmasına dikkat edilmelidir. Öğretmen yeterliliklerinin geliştirilebilmesi için pilot uygulamalar yapılmalı, hazırlanan yayınlar uzman ve öğrencilerin bulunduğu daha küçük gruplara izlettirilerek görüşler alındıktan sonra güncellenip yayınlanmalıdır. Öğrencilerin uzaktan öğrenme sürecinde maksimum faydayı sağlamaları için öğrenen özerkliği yeterlilikleri çeşitli rehberlik faaliyetleriyle geliştirilmelidir. Etkili bir uzaktan öğretim için velilere uzaktan öğretim süresince uygulaması gerekenler konusunda rehberlik yapılmalıdır. EBA TV'de velilere yönelik yapılan rehberlik ve bilgilendirme yayınlarından veliler haberdar edilmelidir.

Teknik yetersizlikler, öğrencilerin bağlantı ve bağlantı aracı yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır. Bilgisayar, akıllı telefon, tablet gibi bağlantı cihazları ile yeterli internet erişiminin her öğrencide olmadığı, bu durumun fırsat ve imkân eşitliğine aykırı olduğu vurgulanmıştır. İnternet tabanlı uzaktan öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereği bağlantı cihazı ve internet erişimi olmayan öğrenciler tespit edilerek eksikleri giderilmelidir. EBA destek noktalarının sayısı arttırılarak daha işlevsel hale getirilmelidir.

Uzaktan öğretimin yönetimine dair olumsuz görüşler, sürecin yönetiminde MEB'in yetersizliklerine yöneliktir. Süreç içerisinde alınan kararların sürekli değişmesi ve planlamada yaşanan aksaklıklar, bilgilendirmedeki eksiklikler ve belirsizlikler uzaktan öğretim sürecinin yönetiminde sorunlara yol açmıştır. Acil uzaktan öğretim ile başlayan sürecin sağlıklı yürütülebilmesi, eksiklerinin giderilip geliştirilmesi için öğrenci, öğretmen, veli ve okul yönetimlerinin geri bildirimleri değerlendirilmelidir. Acil durum ve kriz anlarında, eğitim bilimleri ve diğer ilgili alanların uzmanlarından oluşan bir kurul oluşturulmalıdır. Uzaktan öğretimin yönetiminde alt sistemler birbiri ile bağlantılı ve öğretimin başarısını etkiler nitelikte olduğundan MEB uzaktan öğretimin tasarımda ve geliştirilmesinde teknik uzmanlar ile öğretimi tasarlayan ekibin işbirliğini artırmalı, yöntemin başarılı olup olmadığını her aşamada test edebilmelidir. Her okul bu süreçte uzaktan öğretimin yönetim birimi şeklinde çalışabilmeli, kendi koşullarına uygun olarak uzaktan öğretimi öğrencilerine farklı yöntemlerle sunabilmelidir. Okul yöneticilerine teknolojik liderlik yeterliliklerini geliştirmeleri için eğitimler verilmeli, uzaktan öğretimde

gerekli olan iyileştirmeler için okullara maddi olanaklar sağlanmalıdır. Her okulun bilişim ve teknoloji hizmetlerinden sorumlu bir uzmanı olmalıdır. Eğitim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler doğrultusunda öğretmen, öğrenci ve velilerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler güncelliğini yitirmeden paydaşlara kazandırılmalıdır. MEB ve YÖK işbirliği ile öğretmen adaylarına, uzaktan öğretimdeki öğretmen yeterliliklerini kazandıracak uygulamalı eğitimler verilmelidir.

Uzaktan öğretimin sınırlılıklarına dair görüşler; eğitim öğretimin hedeflerini kazandırmada uzaktan öğretimin yeterince işlevsel olmadığı, iletişim ve etkileşimi sağlamada yetersiz kaldığı yönündedir. Uzaktan öğretimin temel değil destekleyici, tamamlayıcı bir öğretim şekli olduğu vurgulanmaktadır. Uzaktan öğretimden istenen faydanın sağlanması için özellikle uygulamalı derslerde öğrencinin daha aktif olduğu uygulamalar kullanılmalı ve farklı içerikler geliştirilmelidir. Geleneksel sınıf ortamı ile çevrimiçi öğrenme ortamının bir arada kullanılması sağlanarak etkileşim arttırılmalıdır.

Araştırma acil uzaktan öğretimin ilk zamanlarını kapsamaktadır. Araştırmacılar pandeminin ilk aşaması ve ilerleyen zamanlarında uzaktan öğretiminde yaşananları karşılaştırıp değerlendirmek için yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda farklı netnografi araştırmaları yapabilir. Uzaktan öğretimde gerekli olan yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli yeterliliklerini ortaya koyan çalışmalar yürütülerek araştırma sonuçlarına göre belirlenen yeterlilikleri kazandıracak eğitimler verilip gelişmeler araştırılabilir. Uzaktan öğretim sürecinde yaşanan sorunları belirlemek için farklı coğrafi bölgelerdeki uzaktan öğretim faaliyetlerini inceleyen geniş çaplı araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Altunoğlu, A. (2020). Yükseköğretimde kapsayıcılığın uygulanabilirliği üzerine bir tartışma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *16* (27) , 672-699. DOI: 10.26466/opus.755015

Aybat, B. ve Özgün, Y. (2020). Uzaktan eğitim şart. İstanbul: Abaküs Kitap Yayınları

Bergdahl, N., & Nouri, J. (2020). Covid-19 and Crisis-Promted Distance Education in Sweden. Technology, Knowledge and Learning, Advance Online Publication. https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6

Bilgiç, A. ve Tüzün, D. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *1* (3), 26-50.

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 112-142.

Canpolat, U.,Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd),7*(1), 74-109

Cumhur, M.G., Tezer, M., (2020). Salgın hastalık sürecinde çevrimiçi matematik dersine yönelik öğrenci görüşleri. *ICIER 2020 2st International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections* (19-20 June) 88-92 ISBN: 978-605-9415-52-1

Çelen, F.K., Çelik, A., ve Seferoğlu, S.S. (2013). Analysis of teachers' approaches to distance education. *Procedia–Social and Behavioral Sciences, 83*, 388-392.

Çiçek, H., & Bozdoğan, D. (2011). Avrupa birliğinde eğitim ve sağlık hizmetlerine yapılan vergisel teşvikler: Almanya, İngiltere ve Fransa örnekleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(38), 193–209.

Dağhan, G., Akkoyunlu, B., Telli, E., Çetin, N., Nuhoglu Kibar, P. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bakış açısından 21. Yüzyıl öğrenen ve öğretmen özellikleri*, Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama 7*(2):215 DOI: 10.17943/etku.305062

Davran, İ. (2020). Pandemi sürecinin toplum, kültür ve eğitime etkisi ile ilgili görüşlerin değerlendirilmesi. *ICIER 2020 2st International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections* (19-20 June) 46-67 ISBN: 978-605-9415-52-1.

Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *12*(1), 2021, ss. 1-15, DOI: 10.19160/ijer.786303

Durdu, L. (2019). Açık ve uzaktan öğrenmede sorunlar ve çözüm önerileri. Tekinarslan, E. ve Gürer M. D. (Ed.), *Açık ve uzaktan öğrenme* (227-268). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Elitaş, T. (2018). *Uzaktan eğitim ve iletişim teknolojileri*. İstanbul: Cinius Yayınları

Erkut,E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*. https://doi.org/10.2399/yod.20.002

Ersoy, M. (2008). *Uzaktan eğitim-öğretimin yönetimi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Ersoy, M. (2016). Eğitim teknolojisi. Toprakçı, E. (Ed.), *Eğitbilim pedandragoji* (423-446). Ankara: Ütopya Yayınevi

Fidan, M . (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: ilkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *6* (2), 24-43. DOI: 10.29065/usakead.736643

Fırat, M. (2016). 21. yüzyılda uzaktan öğretimde paradigma değişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 6*(2), 142-150. *DOI: 10.5961/jhes.2016.151*

Fırat, M. (2019). *Uygulamadan kurama açık ve uzaktan öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları

Genç, M. F., Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covıd-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Turkish Studies, 15*(4), 403-422. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43798

Haşıloğlu, M, Durak, S, Arslan, A. (2020). Covid-19 Uzaktan Eğitim Sürecinde Fen Bilimleri Şube Rehber Öğretmenlerinin Gözünden Öğretmen, Öğrenci ve Velilerin Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 6* (3) , 214-239. DOI: 10.47714/uebt.811306

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama: Educational administration theory, research and practic*e. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık

Ivanov, V. & Tzankova, J. (2020). Onlıne dıstance education on wordpress web based platform as an innovation in the learning process of sports students from medical university – sofıa during the pandemic of covıd-19. *Pedagogy, 92*(7), 143-151.

İnce, F. ve Evcİl, F. (2020). Covid-19'un Türkiye'deki ilk üç haftası. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, *11*(2), 236-241. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sdusbed/issue/54917/719168

İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Karaca, İ, Karaca, N, Karamustafaoğlu, N, Özcan, M . (2021). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Yararına İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Humanistic Perspective , 3* (1) , 209-224 . DOI: 10.47793/hp.844113

Karahan, E., Bozan, M. A. & Akçay, A. O. (2020). Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin pandemi sürecindeki çevrim içi öğrenme deneyimlerinin incelenmesi, *Turkish Studies*, *15*(4), 201-214.

Karaoğlan, F.G. (2010). *Öğretimi ayrıntılama kuramına dayalı olarak tasarlanan internet temelli uzaktan öğretim uygulamasının üniversite öğrencilerinin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni Tip Koronavirüs Pandemisi Döneminde Üniversitelerde Uzaktan Eğitim: Lisans Öğrencileri Kapsamında Bir Değerlendirme Çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 1-12. https://doi.org/10.2399/yod.20.730688

Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, *1*(1), 55–73. Erişim: https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/20

Keegan, D. (1986). *The foundations of distance education*. London: Croom Helm.

Keskin, M., Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5*(2), 59-67. https://dergipark.org.tr/en/pub/ikcusbfd/issue/55773/754174

Kırmacı, Ö., Acar, S. (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *14* (3) , 276-291. DOI: 10.17244/eku.378138

Kızılay Toplum Merkezi, (2020). Türk Kızılayı: Covıd-19 sürecinde geçici ve uluslararası koruma altındaki çocukların uzaktan eğitime erişimi durum analizi. Erişim adresi: https://data2.unhcr.org/en/documents/details/76963

Misirli, Z. A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin eğitim teknolojisi standartlarına ilişkin yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(5), 311-337. ISSN 2148-2314

Ohler, J. (1991). Why distance education?. *The Annals of the American Academy of the Political and Social Science*, 22-34.

Özbölük, T. & Dursun, Y. (2015). Pazarlama araştırmalarında paradigmal dönüşüm ve etnografinin dijitale evrimi: netnografi *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 46*, 227-249.

Özcandan, B. (2020). *Sosyal medyadaki sosyal bilgiler öğretmen gruplarına yönelik bir inceleme.* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Özer, M. (2020). Türkiye'de covıd-19 salgını sürecinde milli eğitim bakanlığı tarafından atılan politika adımları educational policy actions by the ministry of national education in the times of covıd-19. *Kastamonu Education Journal*, *28*(3), 1124-1129 doi: 10.24106/kefdergi.722280

Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (covıd-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, *12*(4): e7541. doi: 10.7759/cureus.7541

Shale, D. (1988). Toward a reconceptualization of distance education. *The American Journal Of Distance Education*, *2*(3): 23-35.

Sharma, S. & Bumb, A. (2020). The challenges faced in technology-driven classes during covıd-19. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, *19*(1),23. DOI: 10.4018/IJDET.20210101.oa2

Sirer, E. (2020). Eğitimin ekran üzerinden teknolojik dönüşümünde pandemi dönemi'nin etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *16*(29), 1987-2018. DOI: 10.26466/opus.777215

Şener, B, Sağlam Ertem, İ, Meç, A. (2020). Online teaching experiences of ELT ınstructors. *Journal of Educational Technology and Online Learning, 3* (3) , 340-362. DOI: 10.31681/jetol.770418

Uras, M. (2016). Eğitimin sosyolojsi. Toprakçı, E. (Ed.), *Eğitbilim pedandragoji* (2017-270). Ankara: Ütopya Yayınevi

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Üstün, A. B., Karaoğlan Yılmaz, F. G. ve Yılmaz, R. (2020). Öğretmenler e-öğrenmeye hazır mı? Öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 54-69.

Tekinarslan, E. ve Gürer M. D. (2019). *Açık ve uzaktan öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Tezcan, M. (2020). *Eğitim Sosyolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

T.C. Sağlık Bakanlığı Covid-19 bilgilendirme sayfası (2020). Erişim adresi: https://covid19.saglik.gov.tr/?gclid=EAIaIQobChMI1ei0297z7QIVi813Ch0dygMKEAAYASAAEgIVafD_BwEsaglik.gov.tr

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi

Toprakçı, E. (2016). *Eğitbilim pedandragoji.* Ankara: Ütopya Yayınevi

Toprakçı, E. (2021). Değerlerli uzaktan öğretim. Erişim adresi: https://www.hurriyet.com.tr/egitim/degerlerli-uzaktan-ogretim-41705164

Toprakçı, E. ve Ersoy, M. (2008). Uzaktan öğretimde öğretmen rolleri. *II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu.* DOI: 10.13140/RG.2.1.4447.4400

Toprakçı, E., & Ölmez Ceylan, Ö., (2019). 2023 *Eğitim Vizyonu: Sanal Dünyada Gerçek Düşünceler Üzerine Bir İnceleme*. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi (541-553). İzmir, Turkey

Toprakçı, E. (2005). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin evlerindeki bilgisayarı mesleki amaçlı kullanım profilleri (Sivas ili örneği). *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4(2), 8, 65-75. ISSN: 1303-6521 ERIC İndex http://www.tojet.net/articles/428.pdf

Toprakçı, M. S., Hepsöğütlü, Z. B. ve Toprakçı, E. (2021) Covid-19 Salgını Sürecinde Öğrencilerin Uzaktan Öğretimde Sorun Kaynağı Algıları (İzmir Atatürk Anadolu Lisesi Örneği) *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, *1*(2), 41–62.

Tufan, F. (2018). Uzaktan öğretim ve yeni iletişim süreçleri. Ankara: Nobel Yayınları

Yamamoto, G., Altun, D . (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi . *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3* (1) , 25-34. DOI: 10.32329/uad.711110

Yavuz, S. ve Akçay, M. (2017) Bilgisayar Destekli Öğretim ile Laboratuar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Ders Başarılarına ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. Karaelmas *Journal of Educational Sciences 5*, 39-48

Yavuzalp, N. (2019). Açık ve uzaktan öğretim yönetimi. Tekinarslan, E. ve Gürer M. D. (Ed.), *Açık ve uzaktan öğrenme* (145-172). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Yıldız, F. (2014). *19. yüzyılda anadolu'da salgın hastalıklar (veba, kolera, çiçek, sıtma) ve salgın hastalıklarla mücadele yöntemleri.* (YayınlanmamışYüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Yıldız, V.A. (2020). Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemi aldıkları eğitime ilişkin görüşleri. *ICIER 2020 2st International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections* (19-20 June), 18-27. ISBN: 978-605-9415-52-1

Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G., Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği.* Konya: Palet Yayınları

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. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı:

Çalışmaya, araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

KJES

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi
Karaelmas Journal of Educational Sciences

https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd

Cecily O'Neill's Process Drama: Teacher and Functions

Ayhan YURDAGÜL[1]

Received: 15.03.2021, **Accepted:** 11.06.2021

ABSTRACT

This study aims to examine the 'process drama' approach, which has an important place in the works of Cecily O'Neill, one of the drama theorists, and has brought it to a unique point with her practices over the years, and to discuss the place of the teacher/instructor/leader in this approach. The emergence of process drama, Cecily O'Neill's original approach, the teacher's place in this approach, where he/she positions himself in the classroom, the functions he/she should have, and also the evaluation of one of O'Neill's drama practices, 'The Recruiting Officer' based on these functions, constitute the general scope of the study. The study was prepared by using the screening model, one of the qualitative research methods. Document review and analysis of the theorist's own works and scientific studies about her, which constitutes the subject of the research, were made. As a result of the research, it can be said that process drama is a technique that can be achieved efficient results if used properly by competent teachers. According to O'Neill, competent teacher is the person who is active in every sense both inside and outside of the work. He/She is also an effective guide that takes roles when necessary, serves as a model for students, provides infrastructure for in-depth study, provides resources and supports them when needed, and challenges them to make strong questions when necessary.

Keywords: Drama, process drama, Cecily O'Neill, teacher in role, recruiting officer.

Ethical Committee Date / Number : This study was declared by the author as a study that does not require ethics committee approval.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Educational drama studies have also become widespread with the idea of using art actively in education. The drama field, which is getting richer with many different concepts, has met a new concept since the 1990s. This new concept is 'process drama'. Although this concept has been included in the works of different people before, one of the most important names that come to mind when 'process drama' is mentioned is Cecily O'Neill. Although drama and theater are located in two different places, they cannot be completely separated from each other due to the organic bond between them. It can be said that the process drama is an approach whose ties with theater are evident. It seems that the process drama, which is especially well-known with Cecily O'Neill, has an intense approach in this respect. In this research, after briefly mentioning education in drama, process drama and emergence of them, the basic components of Cecily O'Neill's process drama approach were discussed. In the later parts of the research, the place of the teacher in terms of O'Neill's approach, how he/she should see himself/herself, her duties and functions are tried to be determined. A drama practice example was chosen from the theorist's own works, it was evaluated in sections based on the determined functions, and thus, it was aimed to concretize these functions.

[1] PhD candidate, Bursa University of Uludag, Social Sciences Institute, Department of Philosophy and Religious Studies, Religious Education.
ayyurdagul65@gmail.com 0000-0001-6275-7728

Method

This study has been prepared in screening model and is a review article prepared with literature reviews, theoretical research and document analysis.

The data used in the research were obtained from scientific sources such as her own works containing the approach of the drama theorist Cecily O'Neill, who is the subject of the study, and process drama practice analyzes, books, articles and thesis studies prepared about the theorist. These data were evaluated in two ways. The first is the data obtained as a result of reviewing the literal sources, the second is the data obtained by the analysis of O'Neill's practice 'The Recruiting Officer: A Process Drama on War and its Aftermath'. This analysis is based on five factors, which are the theorist's own determination and listed as functions of the teacher. These factors are that 1. In role, 2. As model, 3. To Support, 4. To provide resource, 5. To challenge.

The practice example selected for analysis; it has been discussed as dividing the created table into two with the titles 'O'Neill's Source Text' and 'Researcher's Assessments'. On the left of the table, the original of the text is quoted as episodes exactly, and on the right, the chapters are interpreted in detail according to the five factors listed above.

Results and Discussion

Cecily O'Neill, an important representative of the process drama approach, developed her approach over time with the works she wrote, the practice studies she did in different countries and universities, her scientific research on the use of drama in different fields, and gained a unique place in the field of process drama. It is seen that concepts such as pre-text, episodes, improvisation, strong but flexible framework, collaboration and collaborative creation, structure and spontaneity, inner audience, tension, conflict and irony, challenge, and teacher in role form the general framework of O'Neill's approach. O'Neill assigns very important responsibilities to teachers in the process drama approach. She states that they should be involved in every moment of the learning process and advocates an active teaching, both within and outside of the work, both mentally and physically, in all aspects.

Conclusions

As a result of the research, it can be said that process drama is a technique that can achieve efficient results if used properly by competent teachers. According to O'Neill, the competent teacher is the person who is active in every sense, both inside and outside of work. In addition, an competent teacher is an effective guide who takes roles when necessary, provides a model for students, provides infrastructure for in-depth study, provides resources and supports them when needed, and challenges them to make strong questions when necessary.

In the 'Recruitment Officer' practice, which is analyzed in detail, answers to the question 'How should the teacher behave during the process drama?' are encountered at every stage. In this drama practice, O'Neill aims to show students that the issue is not war, but the consequences of this war, what it does to people and the environment. To achieve this, O'Neill gives them great experiences by making interdimensional excursions that real life does not allow, allowing them to take on opposite roles and thus provide them with amazing experiences. She advises students to approach events morally and attitudinally rather than focusing on the apparent side of events.

Cecily O'Neill'in Süreçsel Draması: Öğretmen ve Fonksiyonları

Ayhan YURDAGÜL[1]

Başvuru Tarihi: 15 Mart 2021, **Kabul Tarihi:** 11 Haziran 2021

ÖZET

Bu çalışma, drama kuramcılarından Cecily O'Neill'in çalışmalarında önemli bir yer tutan ve uygulamalarıyla yıllar içerisinde kendisine has bir noktaya taşıdığı 'süreçsel drama' yaklaşımını incelemeyi ve bu yaklaşımda öğretmenin/eğitmenin/liderin yerini ele almayı amaçlamaktadır. Süreçsel dramanın ortaya çıkışı, Cecily O'Neill'in özgün yaklaşımı, bu yaklaşımda öğretmenin yeri, sınıfta kendisini konumlandırdığı yer, sahip olması gereken fonksiyonlar ve ayrıca bu fonksiyonlar baz alınarak, O'Neill'in drama uygulama örneklerinden biri olan 'Askere Alım Memuru' üzerine yapılan değerlendirme çalışmanın genel kapsamını oluşturmaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak hazırlanmış olup konuyu oluşturan kuramcının kendi eserlerine ve hakkında yapılmış bilimsel çalışmalara dair doküman incelemesi ve analizi yapılmıştır. Araştırma neticesinde süreçsel dramanın yetkin öğretmenler tarafından doğru şekilde kullanıldığı takdirde verimli sonuçlar elde edilebilecek bir teknik olduğu söylenebilir. O'Neill'e göre yetkin öğretmen; çalışmanın hem içinde hem de dışında her anlamda aktif olan kişidir. Ayrıca gerektiğinde rol alan, öğrencilerine model olan, derinlikli bir çalışma için altyapı sağlayan, kaynaklar sunup ihtiyaç anında onları destekleyen ve yeri geldiğinde de meydan okuyup güçlü sorgulamalar yapmaya iten etkili bir rehberdir.

Anahtar Kelimeler: Drama, süreçsel drama, Cecily O'Neill, role giren öğretmen, askere alım memuru.

Etik Kurul İzni Tarih / Sayı: Bu çalışma yazar tarafından etik kurul izni gerektirmeyen çalışma olarak beyan edilmiştir.

1. Giriş

Bu araştırmada eğitici drama, süreçsel drama ve ortaya çıkış süreçlerine kısaca değinildikten sonra şu soruların cevapları araştırılmıştır: Cecily O'Neill'in süreçsel drama yaklaşımında ne tür bileşenler vardır? Süreçsel dramada öğretmenin/eğitmenin/liderin yeri nedir ve sahip olması gereken fonksiyonlar nelerdir? O'Neill'in drama uygulama örneklerinden biri olan "Askere Alım Memuru" bu fonksiyonlar baz alınarak nasıl değerlendirilebilir? Bu uygulama örneği analiziyle de bu işlevlerin somutlaştırılması amaçlanmıştır.

Avrupa'da 20.yy'ın başlarında yaygınlaşan bazı fikir akımları, hayatın birçok alanında etkili olduğu gibi, eğitim alanında da önemli değişikliklere yol açmıştır. Alışılagelen eğitim yaklaşımları yetersiz bulunmuş, sıkı eleştirilere maruz kalmış ve bu eleştiriler, farklı kuramcılar tarafından yeni yaklaşımların geliştirilmesiyle sonuçlanmıştır. Genel itibariyle özgürlükçü ve eğitimde öğrenci merkezliliğin savunulduğu bu yeni akımlar sayesinde sanatın eğitimde aktif bir şekilde kullanılması fikri de ön plana çıkmıştır. İşte bu noktada dramanın tiyatrodan ayrı bir yere konumlandırılıp eğitim ortamlarında kullanılmasıyla ilgili girişimlerin yaygınlaştığı görülmektedir.

Dramanın işlevi ve mahiyeti konusunda zaman içerisinde farklı kuramcılar tarafından çeşitli bakış açıları geliştirilmiştir. Dramanın müstakil bir sanat formu olması ya da kişisel gelişim amaçlı kullanılması gerektiğini savunan, 1950'li ve 1960'lı yıllarda İngiltere'de Peter Slade ve Brian Way gibi kuramcıların başını çektiği görüşler bunlardan bazılarıdır. Daha sonraki yıllarda bunlara öncülüğünü yine İngiliz eğitimciler Dorothy Heatcote ve Gavin Bolton'un yaptığı, dramanın eğitimde salt bir araç olarak kullanılması gerektiği görüşü de eklenmiştir. Böylece dramanın odağı, kişisel gelişim amaçlı kullanımdan, eğitim ve öğretim amaçlı kullanıma doğru kaydırılmış ve olaya farklı boyutlar kazandırılmıştır. Bunlar; drama etkinliklerinin, eğitim sürecinde farklı ders konularının daha iyi kavranması, öğrenmeyi kolaylaştırması, araştırma ve keşfetmeye teşvik etmesi ve dil gelişimini kolaylaştırması amacıyla derslerde nasıl tasarlanıp yapılandırılabileceği gibi boyutlardır (Kao ve O'Neill, 1998 s. ix).

Eğitici dramanın yanı sıra yaratıcı drama, psikodrama, sosyodrama, öyküye dayalı drama (story drama), tiyatro sporu gibi birbirinden farklı birçok kavramla giderek zenginleşen drama alanının, 1990'lı yıllardan itibaren yeni bir kavramla daha tanıştığı görülmektedir. Bu yeni kavram 'süreçsel drama' (process drama)

[1] Doktora Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı.
ayyurdagul65@gmail.com 0000-0001-6275-7728

dır. Daha önce farklı kişilerin çalışmalarında bu kavrama yer verilmiş olsa da (Haseman, 1991; O'Toole, 1992) aslında 'süreçsel drama' denildiğinde akla gelen en önemli isimlerden biri Cecily O'Neill'dir. Yazdığı eserler, farklı ülkelerde ve üniversitelerde yaptığı uygulama çalışmaları, dramanın farklı alanlarda kullanılmasına dair bilimsel araştırmalarıyla yaklaşımını zaman içerisinde geliştirmiş ve süreçsel drama alanında kendine özgü bir yer edinmiştir.

2. Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak hazırlanmıştır. Karasar'a göre (2017) "Tarama, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır." (aktaran Tuzcuoğlu ve Adıgüzel, 2021) Buradan hareketle araştırmanın konusunu oluşturan drama kuramcısı Cecily O'Neill ile ilgili 'süreçsel drama yaklaşımı: öğretmen ve fonksiyonları' çerçevesinde literatür taraması ve doküman analizleri yapılmıştır.

Neuman (2014, s.166) literatür taramasının hedeflerini şu şekilde başlıklandırmıştır: "Bir bilgi topluluğuna aşinalığını göstermek ve güvenilirlik sağlamak, önceki araştırmaların izlediği yolu ve şu anki projenin buna nasıl bağlandığını göstermek, bir alanda bilinenleri bütünleştirmek ve özetlemek, ötekilerden öğrenmek ve yeni fikirler uyandırmaktır." Bu hedefler doğrultusunda araştırmada kullanılan veriler Cecily O'Neill'in yaklaşımını içeren kendi eserleri, kuramcı hakkında hazırlanmış kitap, makale, tez çalışmaları gibi bilimsel kaynaklar ve bunların analizinden elde edilmiştir.

Doküman analizi yöntemi, iyi uygulandığında işin özünün anlaşılmasını sağlamada diğer veri kaynaklarıyla da birleşen, hem araştırmacının hem de konunun ilke ve stratejilerinin test edilebileceği, özenle işlenebileceği ve geliştirilebileceği bir tartışma zemini ve titiz bir araştırma çerçevesi sunar (Wach, 2013, s.9). Bu amaçla araştırmacının topladığı verilerden İngilizce olanlar öncelikle Türkçe'ye çevrilmiş ve daha sonra bu veriler iki şekilde değerlendirilmiştir. Birincisi literatürün taranması sonucu elde edilen veriler, ikincisi de O'Neill'in süreçsel drama uygulama örneklerinden 'Askere Alım Memuru: Savaş ve Sonuçları Üzerine Bir Süreçsel Drama' başlıklı uygulamasının analize tabi tutulmasıyla elde edilmiştir. Bu analiz, kuramcının kendi tespiti olan ve öğretmenin fonksiyonları olarak sıraladığı beş faktör baz alınarak yapılmıştır. Bu faktörler şunlardır: 1. Rolde olmak, 2. Model olmak, 3. Desteklemek, 4. Kaynak sağlamak, 5. Meydan okumak (Kao ve O'Neill, 1998, s. 16).

Analiz için seçilen uygulama örneği; oluşturulan tablonun 'O'Neill'in Kaynak Metni' ve 'Araştırmacının Değerlendirmeleri' başlıklarıyla ikiye bölünmesi şeklinde ele alınmıştır. Tablonun sol tarafında metnin orjinali epizotlar halinde aynen alıntılanmış ve sağ tarafında da yukarıda sayılan beş faktöre göre bölümler ayrıntılı bir şekilde yorumlanmıştır.

2.1. Etik Kurul İzni

Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar resmi 'https://trdizin.gov.tr' adresinde şöyle belirtilmiştir:

> "Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar. İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması, İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar, Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar, Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar. Ayrıca; başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımı için sahiplerinden izin alınması ve belirtilmesi, Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulduğunun belirtilmesi." (TrDizin, b.t.)

Bu çalışma yukarıda belirtilen içeriklerden biri olmaması sebebiyle etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar arasında yer almaktadır.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. Süreçsel Drama ve Cecily O'Neill

Esas itibariyle "süreç (process)" drama disiplinine yabancı bir kelime değildir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde kelime anlamı, "Aralarında birlik olan veya belli bir düzen veya zaman içinde tekrarlanan, ilerleyen, gelişen olay ve hareketler dizisi" olarak geçmektedir ("Türk Dil Kurumu Sözlükleri", b.t.). Kelime anlamı itibariyle de hangi kuramcının yaklaşımıyla olursa olsun, dramanın bir ölçüde süreçsellik içeren bir olay olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde bu tabirin spesifik olarak "süreçsel drama" şeklinde ilk defa Brad Haseman ve John O'Toole'ün çalışmalarında kullanıldığı görülmektedir. Bugün dramada gelinen nokta itibariyle "süreçsel drama" dendiğinde akla gelen isim ağırlıklı olarak Cecily O'Neill olsa da bu yaklaşımın aslında Heatcote ve Bolton gibi öncüler tarafından da irdelendiği, gerçekleştirilen uygulamalarla da zemininin hazırlandığı bilinmektedir (Adıgüzel, 2019, s. 415).

Alana katkı sağlayan öncülerin kendilerinden sonra gelenleri etkilemesi muhtemeldir ve literatürün zenginleşmesi açısından son derece faydalıdır. Cecily O'Neill de diğer birçok tiyatro ve drama öncüsünden yararlanmıştır ve Dorothy Heatcote bunların arasında önemli bir yer tutmaktadır. O'Neill, Londra'da öğretmenlere verdiği hizmet içi eğitimlerde kompleks ve bazen de gizemli bulduğu Heathcote uygulamalarını öğretmenlerin kolayca kavrayabilecekleri hale getirmek için farklı yollar aramaktaydı (Taylor & Warner, 2006, s. 4). O'Neill'in kendi süreçsel drama stilini oluşturmasında önemli etkisi olan bir diğer kuramcı da Gavin Bolton'dur. Taylor ve Warner (2006), bunu Davis (2005)'ten aktardığı şu cümlelerle ifade etmiştir: "(Bolton) 'dan etkilenen O'Neill, kendi süreçsel drama stilini geliştirmiştir. Bu daha çok tiyatro formuna odaklanmaydı ve Bolton'un yaşam boyu ilgilendiği derin "varoluş" hali ile daha az ilgiliydi."

Cecily O'Neill'in süreçsel dramasını ele aldıkları çalışmalarında Taylor ve Warner bu etkilenmeyi yaptıkları şu atıfla vurgulamaktadırlar: "Süreçsel dramanın gelişimi, tabirden ziyade uygulama tarzı 1950'lerin başlarında eğitici dramaya benzersiz ve derinlemesine bir yaklaşım getiren yenilikçi Dorothy Heathcote'e dayandırılmaktadır." (Bolton, 2003'ten akt. Taylor & Warner, 2006, s. 4)

Ünlü İngiliz drama kuramcısı Gavin Bolton doktora tezinde de Cecily O'Neill'in süreçsel dramasından şu ifadelerle bahsetmektedir: "Ağırlıklı olarak Heathcote'ten türetilmiş 'yaşantısal' (living through) bir deneyimdir, ancak teatralitesi bakımından ondan önemli ölçüde bağımsızdır." Daha sonraki ifadelerinde de süreç drama ve eğitici drama ilişkisini irdeleyen Bolton, O'Neill'in Drama Structures adlı eserinde "Süreçsel dramanın eğitici drama terimi ile neredeyse eş anlamlı olduğu" ve "bir öğrenme şekli olduğu" gibi ifadeler kullandığını ancak sonraki yayınlarından olan Drama Worlds'de bu ifadelerin bir tekrarının olmamasını manidar bulduğunu söylemektedir (Bolton, 1997, s.367).

O'Neill'in drama yaklaşımına dair yapılan yorumlara bakıldığında teatrelitesi yoğun, tiyatro formuna yakın gibi ifadelere sık rastlanmaktadır. Bunun nedeni, O'Neill'in önde gelen tiyatro yazarlarını, yönetmenlerini, kuramcılarını yakından takip etmesi, yöntemlerinden esinlenmesi ve kendi süzgecinden geçen unsurları da zaman zaman drama stiline uyarlamasıdır denilebilir. Brezilyalı tiyatro yönetmeni Augusto Boal tarafından geliştirilen 'forum tiyatro' ve Bertholt Brecht'in 'epik tiyatrosu' bunlardan birkaçıdır. Uygulama örneklerine bakıldığında Cecily O'Neill'in sanki öğrencileriyle iş birliği halinde topluca ve doğaçlamalarla ilerleyerek oracıkta bir oyun yazdığı görülür. Öyle ki çalışmaları bir oyun yazmak için beyin fırtınası yapan bir yazarın zihin mutfağı algısı oluşturmaktadır. Elbette ki buradaki yazar grubun tamamıdır. Düzenlenip bir kâğıda dökülmeyecek, dışarıdan bir seyirci tarafından izlenmeyecek ve o an oradakilerle yaşanıp bitecek sanatsal ve öğretici bir deneyim.

Ünlü dramacının yaklaşımı incelendiğinde belli başlı bazı kavramlara özellikle vurgu yaptığı ve belirli unsurların dramasını yapılandırmada önemli yer tuttuğu görülmektedir. Bunları sayacak olursak; güçlü bir ön metin, sistematik bir kronoloji takip etmeyen ve art arda ilerleyen epizotlar, sağlam fakat son derece esnek bir çerçeve, olaylara ironik yaklaşım, ıraksak düşünmeye teşvik, iç seyirci, öğrencilerle beraber uygun noktalarda role giren ve yeri geldiğinde onlara meydan okuyan, sürecin hem içinde, hem de dışında aktif olarak çalışan bir öğretmen, ilgi ve algıları zorlayan, dinç tutan gerilim ve çatışma unsurları ve tabi

O'Neill'in özellikle vurgu yaptığı, doktora tezinin de başlığını oluşturan iki önemli unsur olan yapılandırma ve kendiliğindenlik (structure and spontaneity).

Bu kavramlardan biri olan çerçeveyle ilgili Piazzoli şu cümleyi aktarmaktadır: "Çerçeve dramanın seyrini yönlendirmez; dramanın seyri çerçeveye şekil verir." (Bowell & Heap, 2017'den akt. Piazzoli, 2018, s. 300)

O'Neill, kendi yaklaşımında önemli bir yer tutan diğer bir kavram olan 'ön metin' ve etkin bir şekilde kullanıldığı takdirde sağlayabileceği olanaklar konusunda ise, O'Neill şu ifadeleri kullanıyor: "Güçlü bir ön metinden yola çıkarak, öğrencilerin hayal güçlerini kullanabilir, öğrenmeleri için dramatik bağlamlar yaratabilir, karmaşık dil fırsatları sunabilir ve onlara önemli dramatik deneyimler sunabiliriz" (Cecily O'Neill'den akt. Taylor & Warner, 2006, s. 26).

O'Neill, süreçsel dramasını katılımcıları harekete geçirebilecek çok farklı materyallerle başlatabilmektedir. Adıgüzel (2019) Eğitimde Yaratıcı Drama adlı kapsamlı eserinde bunu şöyle ifade etmektedir: "Ona göre süreçsel drama her şeyle başlayabilir (mimik, durum, yer, öykü, fikir, imge, nesne, karakter, hatta bir oyun). O bunlara 'ön metin' demiştir. Bu metnin içinde öğrenciyi dramatik dünyaya götürecek bir itki (itici kuvvet) olmalıdır." (Adıgüzel, 2019, s. 422).

Onun süreçsel dramasındaki bileşenler bir araba metaforuyla ele alınacak olursa; O'Neill bir nevi, ilk mekanik arabalarda olduğu gibi, önden çevirerek motoru harekete geçiriyor (ön metin), arabayı çalıştırıp dışarıdan izlemekle yetinmeyerek binip arabadakilerle yolculuk yapıyor (role giren öğretmen), aracın kontrolünü tamamen elden bırakmadığı gibi, direksiyonu doğru yerlerde katılımcılara bırakmaktan da çekinmiyor (işbirliği ve ortaklaşa yaratım) ve devir yetmemeye, araçtakilerde heyecan azalıp sıkılmalar başladığında arabayı tekrar kurup onları heyecanlı, ilgi çekici yollara sevkediyor (gerilim, çatışma ve ironi), ilgileri dağılıp yol hakimiyetini kaybettiklerinde de aniden zorlu ve sarp yollara doğru direksiyonu kırabiliyor (meydan okuma). Gidilebilecek güzergâh için O'Neill'in elinde önceden hazırladığı bir yol haritası vardır (sağlam fakat esnek bir çerçeve), ama nereden ve ne şekilde gidileceği, mola yerleri, nerelerin gezileceği (epizotlar) ve varılacak yer ile ilgili her şeye araçtakilerle birlikte karar veriyor (yapılandırma ve kendiliğindenlik). Son olarak bu yolculuk tamamen o esnada araçta bulunanlara özeldir, bütün rotaya yalnızca kendileri şahit olmaktadırlar (iç izleyici).

Philip Taylor (2003) 'The Drama Classroom: Action, Reflection, Transformation' adlı eserinde Hughes (1993)'in, O'Neill'in dramayı çoğunlukla çağdaş bir yönetmen edasıyla yönlendiren bir performans sanatçısı olduğu ve tarzının estetik bir duvar kilimi dokumasını anımsattığı görüşünü aktardıktan sonra aynı yazarın şu ifadelerine yer vermektedir:

> "O'Neill'in yapılandırmaları sayesinde, bizi aktif bir şekilde katılım göstermeye, karşılık vermeye, yapılanlara itiraz etmeye ya da onları dönüştürmeye çağıran sistematik bir dil ve eylem kullanımıyla bir drama ağına yakalandık... Onun etkinliklerinin klasik edebiyat, şiir, halk destanı, müzik, resim, müzikal ve film gibi birçok alanla bilinçli bağlantısı bize gösteriyor ki, süreçsel drama, dramayı aynı zamanda bir sanat formu olarak, toplumsal, tarihsel ve ruhsal şuurumuzu daha geniş estetik alanlarda gösteren, temsil eden ve yeniden yorumlayan bir sanat olarak donatabilir." (Hughes, 1993'ten akt. Taylor, 2003, s. 37).

3.2. Cecily O'Neill ve Öğretmen/Eğitmen/Lider

Benimsenen felsefenin, eğitim politikasının, yaklaşımın hayata geçirilme sürecindeki yeri açısından 'öğretmen' önemli bir yere sahiptir. Adına öğretmen, eğitmen ya da lider denmesi, sözcük anlamlarındaki farklılıklar haricinde fonksiyonel açıdan belirgin bir farklılık yaratmaz. O'Neill, "Öğretmenin duruşu, öğrencilerin derse ve öğrenmenin kendisine karşı tutumlarını da belirler." (Kao & O'Neill, 1998, s. 129) diyerek öğrencinin de bu duruşa göre konum aldığını, en genel anlamda 'öğrenme' olgusuna bile buradan hareketle olumlu/olumsuz tavır aldığını yalın bir şekilde ifade etmektedir.

Süreçsel dramada öğretmenin bu merkezi rolünü Taylor & Warner (2006) ise şöyle ifade etmektedirler:

> "O'Neill'in süreçsel drama anlayışının esası, öğretmenin sanatsal olayı örgülemede oynadığı merkezi roldür. O'Neill, çocuk dramasındaki pasif bir gözlemci olmaktan ziyade

> ürünü yapılandırmada oldukça aktiftir. Bu proaktivite, öğretmenin gruba basitçe ne yapması gerektiğini öğretmesi anlamına gelmez, bunun yerine grupla müzakere eder ve yeniden müzakere eder ve dramanın özünü ve yönünü estetik bir deneyime yönlendirir" (Taylor & Warner, 2006, s. 6.).

Öğretmen öğretim eyleminin uygulayıcısı olması itibariyle -her ne kadar bunu gerçekleştirmede tek paydaş olmasa da- hayati bir öneme sahiptir. Örneğin, süreçsel dramada bir ön metin, grup aynı kalsa da başka bir öğretmen ile bambaşka bir yolculuğa çıkaracaktır. Bu anlamda öğretmen faktörünün belirleyiciliğini vurgulamak yanlış olmayacaktır. Alanındaki yeterliliği, sanatsal alt yapısı, sahip olduğu donanımlar, hayata bakış açısı, mesleğine olan tutkusu gibi birçok etmen, iyi bir drama öğretmeni için belirleyici olabilmektedir.

O'Neill, alışılagelen öğretmen tipini eleştirir ve kontrolün sağlanması noktasında oldukça hassas bir dengenin gözetilmesi gerektiğini savunur. Yukarıda aktarılan 'sağlam ve esnek çerçeve' kavramı da aslında öğretmenin sınıfta kurması gereken bu hakimiyet dengesini ifade etmektedir. Bu da öğretmenlerde ya bu hassas dengeyi kuramazsam kaygısına sebep olabilmektedir ki, O'Neill bu durumla ilgili şunları söylemektedir:

> "Bazı öğretmenleri dramayı kullanma konusunda engelleyen şey sıklıkla dile getirdikleri kontrolü kaybetme korkulardan ziyade, aslında süreçteki bu tür meydan okuma ve ima edilen özgür bırakma ihtimali olabilir. Öğretmenler için sınıftaki fikirleri kontrol edememe durumu, çocukların davranışlarını kontrol edememekten daha endişe verici olabilir. Ancak öğretmenler, öğrencileriyle sahici bir diyalog kurmak istiyorlarsa, öngörülemeyen, zorlayıcı ve dönüştürücü yanıtlara hazırlıklı olmalıdırlar. Öğretmenin görevi, ders programının sunduğunun dışında öğrencileri bağlı ama eleştirel eylemlere çağıran somut durumlar oluşturmaktır. Bu tür durumlar üzerine yapılandırılan drama, bu hedefin başarılmasında en büyük yardımcı olacaktır" (Taylor & Warner, 2006, s.106.).

Öğretmenler işe öncelikle kendilerinden başlamalıdırlar. Evvela bilen kişi rolünü bırakmalı, tutumlarını ve ilişkilerini yeniden gözden geçirmelidirler. Bilindik geleneksel söylem ve uygulamalarını gerektiğinde bir kenara bırakabilmeli, öncelikli işlerinin öğrencilerine talimatlar yağdırmak ve bir bilgi yığınını aktarmak olmadığının farkına varmalıdırlar. Öğrencilerin de katılım sağlayabilecekleri, daha fazla sorumluluk üstlenebilecekleri potansiyel öğrenme alanları oluşturmaya çabalamalıdırlar (O'Neill & Lambert, 1988, s. 21).

O'Neill; baştan sona her şeyi harfiyen planlayan, sürprizlere yer bırakmayan, böyle olunca da öğrencilere bir hareket alanı bırakmayan ve tüm bunları aslında kendisini garantiye alma güvensizliğiyle yapan öğretmenlere şöyle bir öneride bulunmaktadır:

> "Çalışmalarınızda beklenmedik, öngörülemeyen, bilinmeyenler için bile bir yer yoksa o zaman, belki de aldığınız riskten daha fazlasını öğrenemezsiniz. Bu sebeple bunu aklınızda tutun. Sanatla ilgili bir şeyler yapıyorsanız bilinmeyen bir şeyler olmak zorunda. Tüm deneyimi kontrol ediyorsanız ve her şeyi planlamaya ramak kaldıysa, o zaman ders planını dağıtabilir ve gidip bir fincan kahve içebilirsiniz." (O'Neill'den akt. Taylor & Warner, 2006, s. 75)

Bu önerisinde Cecily O'Neill, öğretmenlere biçtiği önemli ve zorlu görevi dile getirmekte sınırlarını tespit etmektedir.

Taylor & Warner'e (2006, s.6) göre süreçsel dramadaki öğretmenler kendilerini şöyle görmelidirler:

- Çalışmanın kısımlarını birlikte ustalıklı bir deneyim içinde ören yapılandırma işçileri,
- Öğretmen, sanatçı, öğrencileriyle iş birliği yapan partner oyuncular,
- Süreç içerisinde bir çalışma inşa edenler,
- Ders planlarından kendilerini kurtarabilenler,
- Cevaplar vermek yerine keşif amaçlı sorular bulmada yetenekli,
- Olasılıkları kesinleştirmek yerine olasılıkları çoğaltanlar.

Bu listeye O'Neill'in 'Drama Structures: A Practical Handbook For Teachers' adlı eserinden öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını sıraladığı aşağıdaki maddeler de eklendiğinde daha etraflı bir betimleme olacaktır:

- Grubu ilgilendirecek ve motive edecek temaları ve konuları seçmek.
- Grubun düşünmesine yoğunlaşmak ve tepkiler yüzeysel kaldığında meydan okumak.
- Öğrencileri üzerinde çalıştıkları konuda problemlere maruz bırakan yapılar bulmak.
- Grubu, bildiklerini tekrarlamak yerine bilmediklerini keşfetmeye teşvik etmek.
- Grubun kazanımlarını pekiştirmek ve başarılarını koordine etmek.
- Düşünüp yansıtmayı ve değerlendirmeyi teşvik etmek." (O'Neill & Lambert, 1988, s. 21-22).

O'Neill'in eserleri incelendiğinde, öğretmenle ilgili sıklıkla; "role giren öğretmen", "meydan okuyan öğretmen", "sanatçı öğretmen", "yönetmen-oyun yazarı-oyuncu öğretmen", "partner öğretmen" gibi tanımlamalara başvurduğu görülmektedir. Bu ifadeler de kuramcının öğretmen yaklaşımı açısından önemli ipuçları vermektedir. Bu açıdan Bowell ve Heap'in öğretmenin işlevi ve sürecin işleyişine dair yaptıkları tespit oldukça yerindedir:

> "Öğretmen aynı anda dört işlevi kapsar; oyun yazarı, yönetmen, oyuncu ve eğitimci; katılımcılar da oyun yazarları, yönetmenler, aktörler ve öğrenciler olarak işlev görürler. Hem öğretmenler hem de katılımcılar, dinamik bir yaratıcı değişim sarmalı üzerinde müzakere ederek dört fonksiyonun hepsinde eşzamanlı olarak yer almaktadırlar" (Bowell & Heap, 2005'ten akt. Piazzoli, 2012, s. 33).

Yukarıda bahsi geçen ifadelerden meydan okuma 'challenging' ifadesi dikkat çekicidir. O'Neill; "Genç zihinleri sarsmakla uğraşıyorum ve büyük bir hevesle; düzeni değiştiren, belirsizlikler yaratan ve öğrencileri çelişkilerle mücadele etmeye zorlayan stratejiler arıyorum." (Taylor & Warner, 2006, s. 21) diyerek ifade etmektedir bu durumu. Öğretmen müdahalesinin nerede başlayıp nerede bitmesi gerektiğine dair eleştirilere ise O'Neill şöyle karşılık vermektedir:

> "Kendi başlarına bırakıldıkları takdirde, öğrencilerin sadece mevcut anlayışlarını tekrarlayacakları veya yeniden canlandıracakları yüzeysel bir seviyede kalmaları kuvvetle muhtemeldir. Öğretmenler çalışmanın başından itibaren yaratıcı sürecin bir parçası olabilirlerse, yapılandırma ve müdahalelerinin öğrenciler için yeni bir anlayış ve kavrayışa yol açması çok daha olasıdır. Öğretmen, drama sürecinin bir parçası olarak, deneyimlerini içeriden paylaşabilir, değer katabilir, çalışmaya içeriden nüfuz ederek kontrol edebilir" (O'Neill, Lambert, 1988, s. 22).

Etkili bir meydan okuma için de öğretmenin bizzat role girmesinin en etkili yöntemlerden biri olduğu anlaşılmaktadır. Elbette ki bunu yapmak için tek yol bu değildir. Öğrencilere sağlanan kaynaklar, her türlü ön metin, yönlendirmeler, verilen yönergeler ile sağlanacak gerilim, çatışma, sürpriz ve ironi unsurları da 'meydan okuma' stratejisi için etkin araçlar olabilmektedir. Tanımlamalara bakıldığında sanatsal ve teatral ögelerin ağır bastığı, eğitim ve sanat disiplinleri arasında bağlantılar kurduğu ve karşılıklı geçişler sağladığı gözlemlenmektedir. Bu anlamda özellikle rol kavramının ve dolayısıyla 'role giren öğretmen' tanımlamasının diğer tanımlar açısından da merkezi bir yeri olduğu söylenebilir. Bu açıdan bu başlığın ayrıca ele alması gerekmektedir.

3.2.1. Role Giren Öğretmen

Role Giren öğretmen (teacher in role), öğrencilerin yaratıcı çalışmalarını kenardan izlemek yerine, bu çalışmalara dahil olmak anlamına gelmekte ve bir anlamda belki de sıkça kullanılan 'elini taşın altına koymak' deyimini çağrıştırmaktadır. Dersteki öğretmenin işleviyle ilgili yeni açılımlar sunan bu stratejiyi sistematik olarak ilk geliştiren kişi İngiliz drama öncüsü Dorothy Heathcote'dır (Kao, & O'Neill, 1998, s. 26). Bolton'ın "bir öğretmenin kullanabileceği en ince strateji" (Bolton, 1984'den akt. Taylor & Warner, 2006, s. 109) dediği bu uygulamayı Adıgüzel, şöyle tarif etmektedir:

> "Yaratıcı drama çalışmalarının başlangıcında ya da belirli bir anında eğitmenin katılımcılarla birlikte sürecin içinde yer alması, çeşitli yönergeleri vermek veya yönlendirmek gibi belirli bir amaca ulaşmak için rol içinde olması eylemidir" (Adıgüzel, 2019, s. 363).

Öğretmenlerin grupla beraber yaratıcı dürtüyü paylaşabileceğini ve çalışmanın geliştirilmesinde partner oyuncular olarak (co-artist) rol alabileceklerini söyleyen O'Neill, henüz bu stratejinin ortaya çıkmadığı dönemin uygulamalarıyla ilgili de şunları kaydetmektedir:

> "Öğretmenlerin kendilerini öğrencilerinin yaratıcı çalışmalarına dahil etmesi fikri oldukça yenidir. 1950'lerin ve 1960'ların drama öğretiminde vurgu, çocuğun yaratıcılık kilidinin açılması zorunluluğu üzerineydi. Çocuğun içten dışa doğru geliştiği ve öğretmenin çocuğun kendi bakış açısını engellemekten kaçınması gerektiği varsayılmıştır. Bu yaklaşımın eğitim felsefesinde Platon'dan Rousseau'ya kadar uzun bir devamlılığı var ve dramadaki en etkili yazarların çoğunun benimsemiş olduğu yaklaşımlardan biridir. Temel eğitimi gereğinden az öğretmenler bu yaklaşımda rahatlık bulabilirler. Çünkü görevleri, çocuğun en doğal haliyle kendini ifade etmesini kolaylaştırmak gibi nispeten kolay bir hale gelmiştir." (O'Neill, 1978'den akt. Taylor & Warner, 2006, s. 62-63).

Oluşum faaliyetlerine dahil olmayıp daha ziyade bir gözlemci pozisyonunda kalmayı, öğretmenler için işin kolay ve rahat tarafı olarak değerlendiren O'Neill'in bu tip bir drama öğretmenliğine de eleştiri getirdiği görülmektedir.

O'Neill, dramada bir rol üstlenmenin ilk amacının kesinlikle oyunculuk gösterisi yapmak demek olmadığını, öğrencileri ergonomik bir şekilde kurgusal bir dünyanın içine çekmek, onları aktif olarak tepki vermeye, katılmaya, oluşumu ilerletmeye, karşı koymaya veya olanı dönüştürmeye davet etmek olduğunu söyler (Kao & O'Neill, 1998, s. 26). Ayrıca bu tekniğin doğru anlaşılmasıyla ilgili de şu ifadeleri kullanmaktadır: "Role giren öğretmen stratejisi, işlevsel ve yapısal özelliklerini kavramayanlar tarafından derinden yanlış anlaşılmıştır. Asla sadece grupla eşit şartlarda hareket etmek ya da katılmak değildir" (O'Neill, 1994'den akt. Taylor & Warner, 2006, s. 37).

Süreçsel drama gibi öğretmenin teatral açıdan da aktif olması gereken bir yaklaşımda; tiyatro disiplinine, rol becerilerine, tekniklerine ve literatürüne hakimiyet, bir öğretmen için son derece önemlidir. Her ne kadar profesyonel bir oyunculuk gerektirmese de öğretmenin bu anlamda yetkinliği kendisine kayda değer avantajlar sağlayacaktır.

Bu tekniği kullanarak role giren bir öğretmen asla canlandırmadaki oyunculardan herhangi biri değildir, yani 'kadrodaki sayıya katkıda bulunan' kalabalıktan biri değildir (Johnson & O'Neill, 1984'den akt. Taylor & Warner, 2006, s. 96). O'Neill, yaptığı çalışmaya rol alarak katılım sağlamayı düşünen bir öğretmenin seçeceği roller ile ilgili aşağıdaki hususları sorgulaması gerektiğini belirtmektedir:

- "Ne tür bir rol uygun olacaktır?
- Komut verme yetkisi olan biri mi? Örneğin, kaptan, çete patronu, lider.
- Daha mütevazi bir duruş benimseyen biri mi? Örneğin, yeni gelmiş bir stajyer, çırak.
- Öğretmen bu tür bir role girdiğinde durumla başa çıkabilir mi ve sınıfa büyük bir sorumluluk teslim edebilir mi? Dahası sınıf bununla başa çıkabilir mi?
- İki karşıt kutup arasında bir yerlerde duran biri mi olmalı, yoksa örneğin, mutlak yetkisi olmayan bir arabulucu, bir komutan yaveri gibi mi?
- Seçilen rolün ne tür bir etkileşime önayak olması gerekir?
- Seçilen role ikna olmalarına katkı sağlayacak ve uygun tepkilerini teşvik edecek ne tür bir dil, tutum veya jestler seçilmelidir?
- Rol aracılığıyla öğrencilerden yapmaları istenen görevler, bu rolün gerçekten, meşru olarak talep edebileceği şeylerle tutarlı mı?
- Drama başladıktan sonra rolden çıkabilmek için ve bir sonraki sahneye geçiş yapabilmek için nasıl önlemler alınabilir?
- Öğrencilerin, öğretmenin ne zaman rolde olduğunun ne zaman da rol dışında olduğunun ya da durumun gerektirdiği başka bir rol mü üstlendiğinin farkına varmalarını sağlamak için hangi adımlar atılmalıdır?" (O'Neill ve Lambert, 1988, s. 140).

Bu sorular, girilecek rolün titizlikle seçilmesi gerektiğini ve bu tekniğin doğru anlaşılıp amacına uygun bir şekilde kullanılması gerektiğini hatırlatması açısından oldukça önemlidir. Öğretmen bir rol ile kısıtlı değildir, uygun gördüğü yerlerde farklı rollere girip çıkabilir, ama üstlendiği rollerin amaçlanan bağlama hizmet etmesi gerekir. İpleri tamamen kendi eline alıp katılımcıları etkisizleştirmemesi önemli olduğu kadar, öğretmeni de pasifleştirip devre dışı bırakacak bir rol olmamasına özen gösterilmelidir.

3.2.2. Öğretmenin Fonksiyonları ve Bir Analiz

Kao ve Cecily O'Neill (1998) öğretmenin fonksiyonlarını şöyle sıralamaktadır:

- Rolde olmak
- Model olmak
- Desteklemek
- Kaynak sağlamak
- Meydan okumak

Araştırmanın bu bölümünde kuramcının öğretmen yaklaşımı, saydığı bu beş madde baz alınarak yine kendi süreçsel uygulamalarından biri olan "Askere Alım Memuru" (Taylor ve Warner, 2006, s. 9-25) örneği üzerinden ele alınmaktadır. Söz konusu fonksiyonların anlaşılması bakımından bunun faydalı olacağı düşünülmektedir.

"Askere Alım Memuru: Savaş ve Sonuçları Üzerine Bir Süreçsel Drama" başlıklı drama uygulaması dokuz epizottan oluşmaktadır (Ek-1). Uzak, izole edilmiş, hayali bir kasabanın sakinleri bir gün kasabanın her tarafına asılmış posterler görürler. Bir tür seferberlik çağrısında bulunulmaktadır. Meçhul bir askere alım memuru belirir ve türlü vaatlerde bulunarak onları bilinmeyen bir düşmanla savaşmaya çağırır. Bu uygulama örneği üzerinden 'Süreçsel drama esnasında öğretmen nasıl davranmalı?' sorusuna metin üzerinden yakalanan ipuçlarıyla cevaplar bulunmaya çalışılacaktır. Tespit edilen unsurlar belirtilen beş madde üzerinden ele alınacaktır.

Birçok farklı açıdan değerlendirilebilecek bu süreçsel drama uygulaması analizin başında da belirtildiği gibi "öğretmenin fonksiyonları" açısından değerlendirilmiştir. Bu nedenle daha ziyade O'Neill'in yönergeleri, ders içindeki tutumları, konuşmaları, üstlendiği roller ve dolayısıyla süreç üzerindeki etkililik düzeyine dair veriler yorumlanmıştır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dramanın işlevselliğiyle ilgili çalışmaların gün geçtikçe çeşitlendiği görülmektedir. Eğitici drama bu çeşitliliğin içinde önemli bir yer tutmaktadır. Eğitimde sanattan yararlanılması görüşünden hareketle, tiyatronun öğrenme/öğretme aracı olarak aktif kılınması görüşüyle yaygınlık kazanmış bir kavramdır. Her ne kadar drama ve tiyatro iki farklı yerde konumlandırılsa da aralarındaki organik bağdan ötürü birbirlerinden tamamen kopmaları mümkün görülmemektedir. Bu anlamda bazı drama öncüleri aradaki bağı esnek tutmuş olsalar da bazıları da ikisi arasında daha sıkı bir irtibat kurmuşlardır. Süreçsel dramanın bu ikinci anlayışa yakın olduğu, yani tiyatro ile bağının daha belirgin olduğu söylenebilir. Özellikle Cecily O'Neill ile anılmakta olan süreçsel dramanın bu açıdan teatrelitesi yoğun bir yaklaşım olduğu görülmektedir.

Bileşenleri açısından bakıldığında; ön metin, epizotlar, doğaçlama, sağlam fakat esnek çerçeve, iş birliği ve ortaklaşa yaratım, yapılandırma ve kendiliğindenlik, iç izleyici, gerilim, çatışma ve ironi, meydan okuma, role giren öğretmen gibi kavramların önemli yer tuttuğu ve O'Neill'in yaklaşımının genel iskeletini oluşturdukları görülmektedir. O'Neill, süreçsel drama yaklaşımında öğretmenlere oldukça önemli sorumluluklar yüklemektedir. Öğrenme sürecinin her anında yer almaları gerektiğini ifade etmekte, çalışmanın hem içinde hem dışında yer alan hem zihinsel hem bedensel, her açıdan aktif bir öğretmenliği savunmaktadır. Zaman zaman kullandığı 'yönetmen-oyun yazarı-oyuncu' benzetmeleri de öğretmenin bu çoklu işlevselliğini ifade etmektedir. Ona göre öğretmen bu üç işlevi de doğru şekilde kullanmayı ihmal etmemelidir. Öğretmenin bu işlevler arasında yapacağı geçişler yerinde ve zamanında olmalı, bu durum öğrencilerle arasında bir ahenk oluşturmalıdır.

Öğretmenlerden, ders müfredatı ile kısıtlansalar da planlamada esnek olmalarını ve risk alabilmelerini ister. Kullandığı 'sağlam ama esnek bir çerçeve' ifadesindeki esneklik vurgusu öğretmenin süreç esnasında

risk almaya hazır olması, sağlamlık vurgusu da tamamen plansız ve hazırlıksız olmaması gerektiği anlamına gelmektedir.

O'Neill'in görüşlerinden hareketle; sıradan anlatıma dayalı bir ders modeli, bir şehre tepeden, seyir balkonundan bakmaksa, süreçsel drama deneyimi o şehrin caddelerinde gezip, ücra sokaklarında kaybolmak, mahallelerine girip, sakinleriyle sohbet etmek, olaylarına şahit olmak, kısaca bir ucundan girip öbür ucundan çıkmaktır; yani "'yaşantısal" (living through) bir deneyimdir denilebilir.

Ayrıntılı bir şekilde analiz edilen 'Askere Alım Memuru' uygulamasında da yukarıda sayılan bileşenlere ve 'Süreçsel drama esnasında öğretmen nasıl davranmalı?' sorusunun cevaplarına her aşamada rastlanmaktadır. O'Neill bu uygulamaya 'savaş ve sonuçları' başlığını uygun görmüştür çünkü bir gün kasaba halkı, her tarafa asılmış posterler ve meçhul bir askere alım memurunun gelmesiyle kim olduklarını bilmedikleri bir düşmanla savaşmaya çağrılmıştır. Bu çalışma, uzak bir kasaba halkının savaşa karşı takındığı tutumu konu almıştır. Detaylı değerlendirmeleri 'Öğretmenin Fonksiyonları ve Bir Analiz' bölümünde yapılan bu drama uygulamasında O'Neill; öğrencilere meselenin savaş değil, bu savaşın sonuçları, insanlara ve çevreye yaptığı şeyler olduğunu göstermeyi hedeflemiştir. Bunun için de onlara, çoğu zaman gerçek yaşamın müsaade etmediği boyutlar arası gezintiler yaptırıp karşıt roller almalarına imkân sağladığı ve böylelikle etkili deneyimler yaşattığı görülmektedir. Bu analizde baz alınan beş ayrı fonksiyondan yola çıkarak her epizot için farklı değerlendirmeler de yapılabilir.

Çalışma kapsamında elde edilen veriler ışığında süreçsel drama yaklaşımının farklı açılardan ele alınmasının yararlı olacağı görülmektedir. Bu çalışma süreçsel dramaya 'öğretmen' açısından yaklaşarak bu bakımdan konuya dair ayrıntılı veriler sunmaya çalışmıştır. Başka açılardan yapılabilecek yeni çalışmalar da süreçsel dramayı derslerinde kullanmak isteyen farklı disiplinlerdeki öğretmenler için aydınlatıcı olacaktır. Tiyatro ve drama arasındaki farklılıkların sıklıkla vurgulanması ve böylelikle iki alanın birbirinden izole edilmesindense aradaki organik bağın ön plana çıkarılarak karşılıklı alışveriş anlamında iki taraflı bir güçlenmenin sağlanabileceği düşünülmektedir. Araştırma neticesinde tespit edilen eğitmen/öğretmen/lider anlayışının sadece sanat eğitimi, tiyatro, drama disiplinleri çerçevesinde değil ifade edildiği gibi farklı eğitim alanlarında özellikle öğretmen eğitimi bağlamında da yararlanılabilecek şekilde dikkate alınması, konuya dair farklı kuramsal ve uygulamalı çalışmaların arttırılması önerilmektedir.

Kaynaklar

Adıgüzel, Ö, (2019). *Eğitimde Yaratıcı Drama* (3. bs) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Bolton, G. (1997). *A Conceptual Framework For Classroom Acting Behaviour* (Unpublished doctoral dissertation). University of Durham. Durham, İngiltere. Erişim adresi: http://etheses.dur.ac.uk/1627/1/1627.pdf

Haseman, B. (1991). Improvisation, Process Drama And Dramatic Art. *The Drama Magazine*, July, s. 19-21. Erişim adresi: https://eprints.qut.edu.au/53856/

Kao, S. ve O'Neill, C. (1998). *Words Into Worlds: Learning a Second Language Through Process Drama*, London: Ablex Publishing Corporation.

Neuman, W. L. (2014). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar,* 1. Cilt, (Çev. S. Özge) Ankara: Yayınodası, (Orijinal yayın tarihi, 2006)

O'Neill, C. ve Lambert, A. (1988). *Drama Structures: A practical handbook for teachers*, London: Hutchinson Education.

O'Toole, J. (1992). *The Process of Drama: Negotiating Art and Meaning.* London and New York: Routledge.

Piazzoli, E. (2012). Engage or Entertain? The Nature of Teacher/Participant Collaboration in Process Drama for Additional Language Teaching. *Scenario*, Volume 2012 · Issue 2.

Piazzoli, E. (2018). *Embodying Language in Action: The Artistry of Process Drama in Second Language Education*, Cham: Palgrave Macmillan, Springer International Publishing.

Taylor, P. (2003). *The Drama Classroom: Action, Reflection, Transformation*, London and New York: Routledge Falmer.

Taylor, P. ve Warner, C. (2006). *Structure And Spontaneity: The Process Drama of Cecily O'Neill*, Staffordshire:Trentham Books.

TrDizin, (b.t.). Sıkça Sorulan Sorular. https://trdizin.gov.tr/sikca-sorulan-sorular/

Tuzcuoğlu, S. ve Adıgüzel, Ö. (2021). Eğitmen, Konu, Grup, Mekân Bağlamında Yaratıcı Drama ve Forum Tiyatro. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *16* (1). DOI: 10.21612/yader.2021.006

Türk Dil Kurumu Sözlükleri, (b.t.). https://sozluk.gov.tr/

Wach, ELISE. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper In Brief 13*.www.ids.ac.uk https://www.researchgate.net/publication/259828893_Learning_about_Qualitative_Document_Analysis =27.05.2021 tarihinde indirilmiştir.

Ek-1: "Askere Alım Memuru: Savaş ve Sonuçları Üzerine Bir Süreçsel Drama" başlıklı drama uygulamasının dokuz epizotu

Askere Alım Memuru: Savaş ve Sonuçları Üzerine Bir Süreçsel Drama	
O'Neill'in Kaynak Metni	Araştırmacının Değerlendirmeleri
1.Epizot: Ön Metinle Başlangıç Öğretmen küçük bir kasabaya gelen askere alım memuru rolünü üstlenir ve katılımcılara özetle şunları söyler: *"Nadiren böyle harika bir grup gençle tanışabiliyorum. Ve bugün size eşsiz bir fırsat sunmak için buradayım. Burada zamanın gerçekten zor geçtiğini biliyorum. Çok fazla iş olanağınız olmadığını, ailelerinizden bazılarının muhtaç durumda olduğunu da biliyorum. Fakat bugün size burada yapacağım teklif, sizin için yepyeni bir geleceğin başlangıcıdır. Bizim gönüllülere ihtiyacımız var. Ve eğer birliklerimize katılmayı kabul ederseniz, hayatınız birçok açıdan değişecek. Öncelikle, şehrinizle ilgili bir yorum yapmak istemiyorum. Güzel küçük bir kasaba. Ama size şunu söylemek zorundayım, çoğunuzun muhtemelen bu kasaba sınırlarının ötesine çıkmadığını biliyorum. Söylememe izin verin, orada, demiryolu raylarının sonunda, bütün bir dünya var. Ve çok şey yapacaksınız. Birçok genç insanla tanışacaksınız, eğitileceksiniz... bir seyahat düşünün. Dünyayı görebilirsiniz. Umarım çoğunuz, hatta belki de hepiniz, öne çıkıp imzalamayı kabul edersiniz. Herhangi bir sorunuz var mı bilmiyorum. Eminim ki astığımız posterleri görmüşsünüzdür. Ama... Belki bazılarınızın bazı soruları vardır."*	O'Neill'in role giren öğretmen olarak bu doğaçlama konuşması bir ön metindir ve farklı alt unsurlar içermektedir. Oldukça ekonomik bir dille seçilmiş cümleler aslında kurgusal alt yapı için önemli doneler sunmaktadır. Bu ilk rol ile öğretmen askeri memur, üniforma ve savaş atmosferi de yaratarak onlara model olmaktadır. Hem öğrencilerin zihnine hikâyenin tohumlarını ekmekte ve canlandırılabilecek muhtemel katmanları şekillendirmekte, hem de bir savaşta olabilecek unsurlarla ilgili bilgiler de vererek ilk aşamada öğrencilere kaynak sağlamış olmaktadır. Böylelikle öğrencilerin zihinlerinde şu sorular belirmektedir: "Savaşta göreceğimizi söylediğin fırsatlar neler? Yeterince asker alamazsan, planı başlatacak mısın? Ne kadar süre için kayıt olmamız gerekiyor? Savaşmak istemiyorsak başka seçenekler de var mı? Eğer birisi ayrılıp eve gitmek isterse ne olur? Eğer öldürülürsem ailem tazmin edilecek mi? Hangi becerilerde eğitim alacağız? Düşman kim?"
2. Epizot: Kasabayı Oluşturmak Öğretmen Anlatımı: *"Bir zamanlar, zorluklar yaşayan küçük bir kasaba vardı. Bu yirminci yüzyılın ortalarındaydı. Yirminci yüzyılın ilk yarısıydı. Ve çok zor zamanlardı. Burası kısmen bir tarım topluluğuydu ve orada az miktarda sanayi vardı. Hikayemiz başladığında, bu da mümkün değildi artık. Çoğu insanın işi gücü yoktu. Çok az aileyi kapsıyordu bu sanayi de. Okuldan ayrıldıktan sonra gençlerin çok kıt imkanları vardı. Bazıları diğer şehirlere gitmek için kasabadan ayrıldılar fakat çoğunluğu kaldı, yardım etmeye ve bir şekilde geçimlerini sağlamaya çalıştılar. Bir gün posterler görüldü şehrin etrafında ve kısa bir süre sonra bunu listeye girmenin avantajlarını anlatan bir askere alım memuru takip etti... ve o hikayemizin başladığı noktaydı."* **Görev:** Ekip küçük gruplara ayrılır. Grupların yarısı kasabadaki mutlu yaşam anılarının resimlerini oluşturur. Diğer yarısı ise acı hatıraları gösterirler.	O'Neill ilk epizotta askere alım memuru rolünde zeminini hazırladığı kurgusal dünyanın detaylarını bu epizotta rolden çıkarak öğretmen statüsüyle epik bir anlatıcı edasıyla sunup kaynak sağlamaya devam eder. İki tarafın hazırladığı tablolar değerlendirilir, müzakere edilir. Öğretmen, tabloları izleyen ve mahiyeti hakkında fikir beyan eden öğrencilere yorumlarında doğrudan görünen şeyleri tahmin etmeye yoğunlaşmaktan ziyade, olaya ahlaki ve davranışsal yaklaşmalarını tavsiye ederek onları desteklemektedir.

Gruplar tüm üyeleri tatmin edecek bir resim veya tablo oluşturmak için çalıştıkça, O'Neill bu grubun ortaya çıkardığı temaları not eder. Kasabanın tarihini anıt açılışları ve ödül törenleriyle kutlayan mutlu anıları vardı. Bunlar yıkım ve güçlük fotoğraflarıyla yan yana durmaktaydılar. Kasabada acımasız orman yangınları ve kuraklıklar da yaşanmıştı. Tablolar paylaşıldıkça, O'Neill izleyenlere sorgulamayı başlatacak sorular sormalarına yardım etmekle meşguldür. Gruba, resimlerin gerçekte ne gösterdiklerini tahmin etmekten ziyade, resimlerin ortaya koyduğu değerlere ve inançlara bakmalarını tavsiye eder.	
3.Epizot: Aileler Askere Alım Memuruna Cevap Verirler **Görev:** Askere alımla ilgilenen aile üyeleri, sevdiklerini savaş birliklerine katılma istekleri konusunda bilgilendirirler. Küçük gruplar halinde, sevilen birinin bu askere alım memurunun davetine sıcak baktığı haberlerinin ilan edildiği doğaçlamalar gerçekleşir**.** O'Neill, katılımcıları bu haberlerin evde nasıl karşıladığını gösteren bir çalışma yapılandırmaya davet eder. Sevilen birinin potansiyel bir tehlike olan böyle bir macerayla az da olsa ilgilenmiş olması şaşkınlığından, aile üyesinin cesaretiyle gurur duyulmasına kadar çeşitli tepkiler vardır. Gruplar çalışmalarını paylaştıkça O'Neill, izleyicilerin her bir tepkinin aile birimi üzerindeki yansımalarına yakından bakmalarıyla ilgilenir. O seyircilerin bakışlarında desteklenebilecek bir dizi strateji aramaktadır. Bazen katılımcıların düşüncelerini alır, bazen de kendi gözlemlerini yapar. O'Neill, gruba bu doğaçlamanın işlevini şöyle hatırlatır: 'asker olmayı kabul edenler için, öyle bir durum söz konusu olduğu takdirde aile üyelerinin tepkilerinin ne olabileceğini görmeye başlamak, geri kalanımız için ise bu kasaba ve yaşadığımız hayat hakkında az da olsa bir şeyler daha öğrenmek.'	O'Neil'in süreçsel drama uygulamaları esnasında 'proaktif' bir çaba içerisinde olduğu görülür. Bu aktivitesi hem içeriden rol aracılığıyla hem de rolden çıktığı zamanlardaki takibiyle devam etmektedir. Mümkün olabilecek en katmanlı ve verimli deneyimi örgülemek için gözlemler yapar. Bunu yaparken karşılıklı bir beslenme söz konusudur. Yani katılımcıları sürecin gidişatı için desteklerken onların sunduklarıyla beslenir ve sonrasında sarsıcı meydan okumalar yapabilmek için de elverişli anları kollar. Bu epizotta hem oynayanları hem de izleyenleri yakından takip etmesi, bakışlarına dahi yoğunlaşması ve strateji arayışı içinde olması bu gerçeği ifade etmektedir.
4. Eski ve Yeni Askerler Buluşurlar Savaş alanına giriş iki görevden oluşur:	O'Neill'in süreci yapılandırmada zaman zaman kullandığı epik anlatım, öğrencilerin hedeflenen atmosferin etki alanına girmeleri için etkili bir destek sağlamaktadır. Aksi takdirde öğrencilerin olayın ciddiyetini kavrayamayabileceklerini öngörmektedir. Anlatımında çatışma ve gerilim doğuracak unsurların bulunmasına özen

Birinci görev: Sevdiklerini savaşa gitmek üzere tren istasyonundan uğurlayan ailelerin fotoğrafları çekilir. Bunlar sınıfla paylaşılır. **İkinci görev:** Yeni askerler (sınıfın yarısı) savaş bölgesine varırlar. Hemen savaşa atılırlar ve O'Neill, bağlamın oluşturulmasına yardımcı olacak bir anlatı şekillendirir: *'Pekâlâ... Gerilimin tırmanmasından hemen sonra genç ve acemi askerler kendilerini çok hızlı ve sadece temel şeylerin öğretildiği bir eğitim uygulamasının içinde bulurlar. Ve sonra beklediklerinden çok daha erken bir zamanda çatışmalara girmek zorunda kalırlar. Ve hem arazi hem devam eden bu çatışmaların oluş şekli… Onların hayal ettiği savaş bu değildi. Genç askerler küçük çaplı saldırılara maruz kaldılar. Arazinin çoğu onlara tamamen yabancıydı, çünkü küçük kırsal bir bölgeden gelmişlerdi. Şimdi dağların arasında, ormanlık alandaydılar ve düşmanı tuhaf zamanlarda beklenmedik bir şekilde oyalamak, meşgul etmek zorundaydılar. Rakipleri, düşmanları, onlarla gerilla taktikleriyle savaşmaya kararlı görünüyordu. Ve bu genç askerler dediğim gibi çok iyi eğitimli değiller. '* Acemi askerlere yeni vardıklarında diğerleriyle tanışmaları için sadece yirmi dört saatlik bir izin verilir. Usta askerler ile acemiler arasında gerçekleşen karşılaşmalar doğaçlanır. Başlangıçta O'Neill, doğaçlama canlandırmanın başlama biçiminden memnun değildi. Eski ve yeni acemiler arasında keyifli alışverişler vardı. *"Liseli buluşmasında değiliz"* diye bağırdı ve sonra öğrencilerden etkinliği tekrarlamalarını istedi: *"Neredeyse bir yıldır arazidesin. Ve bir şeyler gördün, seni sen yapan şeyler yaptın. Ve şimdi artık sen evden ayrıldığın zamanki sen değilsin. Aniden tüm bunların canlı bir hatırlatıcısı gelir. Ve ne şekilde hatırlanmak istediğinizi bilmiyorum. Hangi deneyimleri paylaşmaya hazır olabileceğinizi bilmiyorum. Size eğitiminiz hakkında sorular sorulabilir. Savaşta olmanın nasıl bir şey olduğu sorulabilir. Sizden bir sürü şey istenebilir ve bu bilgileri paylaşmak için ne kadar hazır olacağınızı da bilmiyorum. '*	göstermektedir. Tüm bunlara rağmen devamında yapılan doğaçlamada bu atmosferin yakalanmadığını görünce grubu sarsma ihtiyacı hisseder. Usta askerler ile acemilerin ilk karşılaşmaları doğacında askerlerin rahat ve ciddiyetsiz görünen tavırlarına "Liseli buluşmasında değiliz!" çıkışını yapabilmektedir. İşte bu gibi anlar onun için destekleme anlarıdır ve bu durumu da etkili bir meydan okuma ile toparlamayı tercih eder. Uyarısında bağlamı yakalamalarına yardımcı olacak, bu iki tarafın karşılaşması anında gerçekleşebilecek muhtemel diyalogları da anımsatarak kaynak sağlama görevini de ihmal etmemektedir.
5. Epizot: Tecrübeli Askerler Yeni Askerleri Değerlendiriyor **1. Görev:** O'Neill, sınıfın geri kalanı seyirci olurken tecrübeli askerlerden bazılarını onunla bir çemberde oturmaya davet eder. Bu askerler önceki bölümdeki yeni askerler ile karşılaşmalarını	O'Neill, bu epizotta da iki farklı role girerek bağlamdan kopmaları engellemeye, rollerde takındığı tutumlarla, oluşturduğu iki farklı tecrübeli ve acemi asker karakteriyle de partnerleri olan öğrencilere model olmaktadır.

anlatırlar. Daha sonra da yeni gelen askerleri daha tecrübeli askerlerle buluşma deneyimlerini paylaşmaya davet eder.

2. Görev: Tecrübeli bir asker ve bir acemi canlandırmalarında meydana gelenleri tüm grup için yeniden canlandırırlar.

Takip eden söyleşide, O'Neill bir tecrübeli asker rolüne girerek diğer tecrübeli askerlerle canlandırmaya katılır. Aralarında aşağıdaki diyaloglar geçer. İsimler takma isimlerdir:

O'Neill: Yeni yüzleri görmekten bıktım. Tanıdığım bir yüz olduğunu biliyorum, ama Tanrım... Yani, demek istediğim bunlar nereye geldiklerini düşünüyorlar? Kilise pikniğine mi? (Öğrenci Jan'a) Böyle biriyle konuştun mu?

Jan: Aslında çok fazla konuşmadık. Yani beraberdik...

O'Neill: Çok mahvolmuş görünüyorlar. Yani, bir yıl önce biz de böyle mi görünüyorduk?

Nat: Çok iyimser görünüyorlardı.

Deb: Daha çok korkmuş görünüyorlardı….

Konuşmalar devam eder. Tecrübeli askerlerin olaya farklı yaklaşımlarıyla diyalog sürer. O'Neill, daha sonra yeni gelenleri başka bir çemberde kendisine katılmaya davet eder. Önceki buluşmada olduğu gibi, bu acemilerin yaşadıklarına karşı sempatik, yakın bir arkadaş rolünü üstlenir.

O'Neill: Sizi bilmiyorum, ama benim beklediğim gibi değil.

Jennifer: Endişeliyim.

Jane: Evet, ben de endişeleniyorum. Gitgide daha da zayıflıyor.

O'Neill: Evet. Pekala, şu anda yemek zorunda olduğumuz şey yüzünden, yemeklerin çok da harika olduğunu düşünmüyorum, değil mi?

Jim: Neydi bu ? Bu et.. şey…

O'Neill: Eğer bu adamlardan bazılarını posterlere koymuş olsalardı, kimsenin kaydolacağını sanmıyorum, değil mi?...

Acemi askerlerle katıldığı doğaçlamada, savaş alanına gelmeden önce umdukları ortam ile karşılaştıkları gerçekleri değerlendirdikleri diyalogların birinde acemi bir asker rolünde: "Sizi bilmiyorum, ama benim beklediğim gibi değil." diyerek aslında cümleyi kuran ilk kişi olarak fitili ateşlediği, bir anlamda ortalığı kızıştırdığı görülmektedir. Daha sonra ustalıkla öğrencileri harekete geçirdiği, bağlam üzerinde etkili olduğu ve "sizi bilmiyorum, ama…" girişiyle de hem diyaloğa renk katıp desteklediği hem de öğrenciler için aslında çerçeveyi de esnek tuttuğu görülmektedir.

Öğrencilerin karşıt roller arasında gezinmelerine imkân sağladığı gibi, kendisi de roller arasında gezerek taraf olmama dengesini gözetmeye gayret göstermektedir.

Carol: Bunu beklemiyordum. Burası benim imza attığım yer değil. Kayıt yapan kişi bana böyle olacağını söylemedi. O'Neill, katılımcıları uzun süre aynı rolde tutmaz, roller arasında gezdirerek onların olaylara farklı açılardan bakabilmelerini hem içerden hem de dışardan değerlendirmeler yapabilmelerini sağlar.	
6. Epizot: Acemi Askerler İlerliyor ve Bir Köye Pusu Kuruyorlar **1. Görev:** Askerler nihayet kendilerini düşman hatlarının arkasında buluyor ve bir köye varıyorlar. Üçlü gruplar, köyde neler olduğunu gösterirler. *"Sadece bir an. Bütün bir olay olmak zorunda değil."* diyor O'Neill, *"Tıpkı zihnine gelen bir resim gibi. İçerideki insanlarla birlikte sığınağın görüntüsü gibi. İyi ya da olumsuz bir an olabilir. Bir kahramanlık görüntüsü olabilir. Birini kurtarmak zorunda kalmanın bir görüntüsü olabilir. Bir saldırının görüntüsü olabilir. Bir ölüm görüntüsü olabilir."* **2. Görev:** Görünürdeki köylüler gruptan ayrılmışlardır. Askerler köylülerden birinin sorumluluğunu üstlenirler. O'Neill, askerlere köylülerin düşman olduğunu ve saklamak istedikleri hayati bilgilere sahip olabileceklerini söyler. Ayrıca, askerlerin bu esirlerden hangi bilgileri isteyebileceklerini de söyler. Bu asker ve köylü arasında bir doğaçlama gerçekleşir. *"Hadi herhangi bir şekilde esir alan ve esir arasında insani bir durumun gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini görelim"* diyor O'Neill, *"Eğer olmuyorsa bunun için zorlamayın. Fakat olursa da bunu neyin tetiklediğini düşünün, bir bakıma doğaçlama esirlerin elindedir, çünkü onlar daha düşük statüdedirler, ama aynı zamanda askerin gizlemek zorunda olabileceği duygulara da seslenebilirler."* Bu doğaçlamalar olurken, O'Neill köylüler ve askerlerin doğacına dahil olarak kıdemli bir subay rolünde odanın içinde gezinir. **3. Görev:** Katılımcılar doğaçlama üzerine değerlendirme yaparlar. O'Neill bu askerlerin şimdi hangi kararlarla yüz yüze kalabileceklerini sorar. Öğrenciler bazı köylülerin sakladıkları önemli stratejik bilgilere sahip olduğunu hissettiklerini, ayrıca mahkûmları beslemek zorunda olmaları meselesini dile getirirler. Bir asker köylüyü zorla alıkoyma düşüncesindedir; diğerleri ise esirlere sempatiyle yaklaşırlar.	O'Neill hikâyenin tek boyutlu, karakterlerin karton karakterler olmaması, yaklaşımların klişe olmaması için mümkün olduğunca bu epizotta da meydan okumalar gerçekleştirmektedir. Sürecin bu aşamasına kadar öğrenciler kendi içlerinde sorgulamalar yapmış, kendi cepheleri içinde, aynı tarafı paylaştıkları askerler arasında derinlikli deneyimler yaşama fırsatları bulmuşlardır. İlk beş epizotta savaş öncesi, insani normaller, günlük yaşayan sıradan insanları ele aldıktan sonra, birkaç epizotta da bu askerlerin kendilerine ve savaş gerçekliğine dair klişelerden uzak son derece reel sorgulamalar yapmışlardır. Bu epizotta da ilk defa karşı tarafla, düşmanla bir temas sağlanır. O'Neill, bu temas için sıradan bir göğüs göğüse çarpışma veya çatışmadansa daha minimal, daha insani unsurlar barındırabilecek gerilim unsurları taşıyan bir karşılaşmayı tercih eder. Bir düşman köyüne baskın görevi öncesinde yine bu köydeki durumla ilgili empati kurabilmeleri için yönergesinde neler olabileceğiyle ilgili de kaynak sağlamayı ihmal etmez. Aynı dakikalar içinde bir katılımcı hem baskını yapacak asker olurken hem de baskının yapılacağı köyün sakinlerini de canlandırabilmektedir. Çoğu zaman gerçek yaşamın müsaade etmediği bu boyutlar arası gezinti öğrencilere müthiş deneyimler yaşatır. İkinci görevde kıdemli bir subay rolünü alarak bir anlamda yaktığı ateşin sönmemesi için beslemeye devam eder. Baskın, esir alma, sorgulama, konuşturup bilgi alma gibi zorluklarla karşı karşıya bırakarak asker rolündeki öğrencilerin neler yapabileceklerini görmek ister. Bunun da öğrenciler açısından bir meydan okuma içerdiği açıktır. Askerlere bu kritik görevi verirken "Hadi herhangi bir şekilde esir alan ve esir arasında insani bir durumun gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini görelim, eğer olmuyorsa da zorlamayın" da diyerek zihnindeki bağlama dair ipuçları verip kaynak sağlamakta ve bir ölçüde de onları serbest bırakmaktadır. Üçüncü görevde az önce yapılan askerler, esir köylüler ve sorgulama doğacı üzerine değerlendirme yaparlar. Buradan elde edilen veriler sonraki epizodu besleyecektir.

7.Epizot: : Riskler Artıyor Bu bölüm gerilimi önemli ölçüde artırır. Bilgiyi sakladığına inanılan esirler sorumlu bulunur ve olası cezalarla tehdit edilirler. **Görev**: Askerler, hangi köylülerin düşman yönetimi ile ilgili hayati bilgilere sahip olduklarından şüphelendiklerini tespit ederler. Dört köylü ayağa kalkar. **Görev:** Öğretmen role girer. O'Neill, kıdemli bir subay rolünü üstlenir ve kendisini izleyen köylülere şunu söyler: *"Barbar olduğumuzu duymuş olabilirsiniz. Savaş kurallarına bağlı kaldığımızı da duymuş olabilirsiniz. Yapmaya çalıştık bunu kendi adımıza. Bu lanet köyden tek parça halinde defolmaya çalışıyoruz. Ve biz hanginizin bize bilgi verebileceğini ve hanginizin masum olduğunu bilmiyoruz. Askerlerim esirlerin çoğunluğunun masum olduğunu düşünüyor gibi görünüyor, ama* (ayakta duranları işaret ediyor) *sizin bilginiz var. Lideriniz hakkında bildiklerinizi anlatmanızı tavsiye ederim."* Esirler bilgi vermeye zorlanır. O'Neill, bir askere oturmuş köylülerden birini dışarı çıkarmasını ve öldürmesini söyler. Hala gelen bir bilgi yoktur. Diğer köylüler dışarı çıkarılır. Bazı askerler, bu ani vahşet yüzünden sinirlenmiş görünmektedirler, bazıları bundan hoşlanır. Önceki bölümlerde katılımcılar acemi ve tecrübeli rollerindeydiler, şimdi de köylülerin durumunu canlandırmaktadırlar. Askerler, düşman liderinin nerede olduğu ile ilgili bilgileri açıklamalarını isterler. Köylülerden bazıları, önemli bilgilere sahip olduğuna inandıkları kişilerin isimlerini vermekte isteksizdirler. Bu bölüm, köylülere bir infaz hattına kadar eşlik edildikçe artan bir gerilimle ilerler. O'Neill doğaçlamayı, köylüler hayatlarının bağışlanması için yalvardıkları noktada ve bazı askerler subayın acımasız hareketleriyle ilgili endişelerini dile getirdikleri zaman durdurur.	Bu epizot gerilimin zirveye tırmandığı epizottur denebilir. O'Neill, bu epizotta bir subay rolünü alarak süreçte etkin bir pozisyon alır ve askerlerine çaresiz oturup bekleyen köylülerden birini dışarı çıkarıp öldürme emri vererek sarsıcı bir meydan okuma daha gerçekleştirir. Subay olarak ede etmek istediği bilgiye ulaşamayınca başka köylülerin de öldürülmesi emrini vererek tansiyonu iyice yükseltmekten kaçınmaz. Bu sayede böyle bir durumda esir rolündeki köylülerin, dört şüpheli esir rolündekilerin ve asker rolündeki öğrencilerin en doğal tepkilerini görmeyi hedeflemektedir. Askerlerden bazıları subayın bu tutumundan keyif alırken, bazıları da onaylamayarak, bu yapılanı vahşice bulup sinirlenerek aslında O'Neill'in öngörebileceği en doğal insani tepkileri sunmuş olmaktadırlar. Esirler konuşmamakta kararlı olup gittikçe daha fazla köylü infaz edilmek üzere çıkarılınca askerlerin yüksek sesle itirazlarını dile getirmeleri, köylülerin de bağışlanmaları için yalvarmaları bu insani tepkileri göstermektedir. O'Neill doğaçlamayı bu noktada, herhangi bir karara bağlamadan sonlandırır. Önceki epizotlarda tecrübeli ve acemi rolündeki askerleri oynarken şimdi de düşman bildikleri köylüleri oynayan öğrencilerde O'Neill'in tarafsızlık vurgusunun da izleri görülmektedir.
8. Epizot: Diğer Metinlerin Bir Evreni **1.Görev:** Askerler ve köylüler arasındaki çatışma tırmanır. O'Neill, tüm grubu çatışma sahnesinin bir görüntüsünü oluşturmaya davet eder.	O'Neill'in son değerlendirme epizodundan önce bu aşamada yazılı bir ön değerlendirme yaptığı söylenebilir. Bunun için şiir formunu tercih ediyor. Bunu yaparken de yönergede şiirin 6 dize olmasını, ilk üç dizede katılımcıların savaştan önce ne oldukları, son üç dizde ise daha sonra ne hale geldikleri ile ilgili, geçirdikleri içsel yolculuk ve

2.Görev: Öğrenciler, köylü ve askerlerin bakış açısıyla altı satırlık bir şiir yazmaya davet edilirler. İlk üç dize 'Ben…dim' ifadesiyle başlayacak, son üçü ise 'ben…oldum' ile veya her ikisinin bir kombinasyonu ile. Bunun bir şiir olacağını hatırlatır O'Neill, *"bu yüzden ben bir zamanlar bir çiftçiydim, bir askerdim gibi şeyler yazmanızı istemiyorum... yazdıklarınızın daha çok içinizde olanlarla ilgili olmasını istiyorum. Bir zamanlar ne olduğunuz ve şimdi deneyimler sonucunda ne olduğunuzla ilgili."* Sırayla bir koro, okuma aktivitesi gerçekleştirilir.

Grup, savaşın doruğundaki tüm katılımcıların birleşmesiyle bir fotoğraf anı oluşturur. O'Neill, *"ve biz taraflardan hangisinin direnmeyi başarabileceğini, hangisinin saf değiştirip asker olacağını göreceğiz."* iddiasında bulunur. Fotoğrafta bulunanları tablodan ayrılmaya ve gördüklerini gruba anlatmaya davet eder. Gözlemciler terör ve zafer, şaşkınlık ve ölüm hakkında yorum yaparlar. Olanca çürüme, bozulma içinde umut işaretleri vardır, çelişki tohumları yansımaları gösterir.

Son bir yansıtıcı faaliyet olarak katılımcılar, eve doğru giden askerler ve köylüler olarak sıralar halinde dizilirler. Üç sıra vardır: dış tarafta askerler ve içeride köylüler. Her biri şiirinden en çok yankılanan 'ben -dim / ben' oldum' satırını seçer. O'Neill, eğer daha fazla zamanım olsaydı, her öğrenciden diğer birinin şiirden okumalarını isteyeceğini söyler. Bu, katılımcıların oluşan ürün hakkında başka bir bakış açısı geliştirmelerini gerektiren daha ileri bir stratejidir. Çalışma yazılı bir şiirsel metinle sonuçlanırken; O'Neill, katılımcılara süreç drama boyunca birçok metin üretildiğini hatırlatır: Öğretmenlerin ve öğrencinin sanatsal metinleri, pedagojik metin, yönetmenin metni, oyuncu metni, prova metni, performans metni ve izleyicinin metni bunlardan sadece birkaçıdır. *"Her metin başka metinlerin evreninde yaşar."* diye hatırlatır O'Neill.

hissettikleriyle ilgili, şiirsel derinlik taşımasını isteyerek belirli bir ön çerçeve sunarak bu bölümde de onları desteklemeye devam eder.
Daha sonra tüm grubu aynı anda bir fotoğraf anı oluşturmaya davet eder ve bunu yaparken verdiği yönergede aslında taraf değiştiren olup olmayacağını görmek açısından bir anlamda açık kapı bırakan bir ifade kullanır ki, bu da son bir meydan okuma olarak değerlendirebilir. Katılımcılara süreçsel drama boyunca birçok metin üretildiğini, bunların; öğretmen ve öğrencinin sanatsal metinleri, pedagojik metin, yönetmenin metni, oyuncu metni, prova metni, performans metni ve izleyici metinleri olduğunu ve her metnin başka metinlerin evreninde yaşadığını söylediğinde de kendi süreçsel dramasında öğretmenin önemli bir fonksiyonu olarak gördüğü kaynak sağlama görevini bir kere daha etkin bir şekilde yerine getirdiği görülmektedir.

9. Epizot: Savaş Dramasının Yapı Sökümü

Görev: Grubun savaş konusunu tatmin edici bir şekilde hazmedip edemediğine dair bir değerlendirme yapılır. Grup, eğitimcilerin niçin bu konuda süreç draması yapılandırmaları gerektiği sorusuna cevaplar arar. Süreçsel dramanın eğitsel ve sanatsal amacını açıklığa kavuşturmaya başlar. Katılımcılar için en büyük koruma, numara yaptıklarını bilmeleridir. *"Yaşam hızında hareket etmiyoruz; sürekli olarak deneyimin içinde ve dışındayız. Biz hem savaştaki askerleriz hem de değiliz. Hem köylüleriz hem değiliz. Bir mesafemiz*

O'Neill ele aldığı temaları net bir yargı cümlesiyle sonlandırmamaya özen gösterir. Kesin bir doğruluk ile sonuçlandırmak istemez. Bunun yerine süreç içinde kendiliğinden meydana gelen dönüşümleri izlemek daha çok keyiflidir ona göre. Bu sonuncu kısımdır ve değerlendirme epizodudur. Çalışmanın başından itibaren bir öğretmen olarak uygulamış olduğu; role girme, model olma, kaynak sağlama, destekleme ve meydan okuma fonksiyonlarının geri bildirimini aldığı önemli bir epizottur. Süreç devam ederken sürekli aktif çalışması sayesinde ara değerlendirmeler ve gözlemlerle elde ettiği

var." Bu bakış açısı, katılımcıların yaptığı yorumların çoğunda ifade edilir. O'Neill, gruba, dramalarına ilham olan yolculuğu ve onu besleyen ön metni anımsatarak ve belirterek dramaya son verir. Mesele savaş değil, bunun sonuçlarıdır, insanlara ve çevreye yaptığı şeydir.	kanılara ek olarak bu toplu değerlendirme de etkileyici bir geziden dönen bir grup insanın tüm yaşadıklarını, hislerini, keşiflerini, olumlu olumsuz tüm etkilenmişliklerini dönüş yolunda, otobüste paylaşmalarına benzetilebilir. Bunları duymak, geziye katılanlar açısından olduğu kadar, bu gezinin rehberi için de son derece önemlidir.

International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

KJES

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi
Karaelmas Journal of Educational Sciences

https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd

Examination of The Cartoon "Rafadan Tayfa" in Terms of Educational Principles of Children's Literature

Müjdat AYDOĞAN[1], Ayşe Özgül İNCE SAMUR[2]

Received: 06 May 2021, **Accepted:** 16 June 2021

ABSTRACT

Books are the main tool of children literature. Except from books many products for children such as children's theatres, cartoons, children' musicals can be considered within the scope of children's literature. When choosing/selecting children's books it is extremely important to examine them in the light of the criteria determined by the field experts and to bring the children together with qualified works. The basic principles of children's literature helps to measure the status of many dominant qualities such as whether or not to contain the element of violence in artistic products, the artistic product being in a way that gives the child the responsibility of hearing and thinking, the study creates a health value system in the child etc. In this study, the cartoon named "Rafadan Tayfa", which was broadcast on TRT Children's Channel, one of the children's TV channels in our country, and ranked first in rating measurements. The cartoon named '' Rafadan Tayfa analyzed the light of the scale created by editing the table of educational principles of children's literature in SEVER's published work (2018). 15 of the 75 episodes /sections in the first four seasons of the cartoon named ''Rafadan Tayfa'' by the method of selection (random) without selection were determined and watched/monitored. Document technique was used to analyze the data obtained. Considering the frequency and percentage value table formed by evaluating the findings it was determined that the cartoon series named "Rafadan Tayfa" was suitable for the educational principles of children's literature.

Keywords: Children's Literature, Cartoon, Educational Principles, Rafadan Tayfa

Ethical Committee Date / Number : This study was declared by the author as a study that does not require ethics committee approval.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

The aim of this study is to examine cartoons based on the criteria set for children's literature. Cartoons are also considered as a part of children literature. The educational principles of children's literature determined by field experts were scanned by researchers and eight principles were determined. These eight principles have been converted to questions. In the light of these questions, each one section has been separately examined. In light of the data obtained, it was determined to what extent the cartoon series complies with educational principles. Rafadan Tayfa cartoon, which is the subject to research, has been preferred because it ranks high in rating measurements and it is a domestic production/local made. The cartoon series describes the friendships and adventures of a group of children living in the same neighborhood in the early nineties.

[1] Graduate Student, Bülent Ecevit University, Social Sciences Institute, mujdat.88@hotmail.com 0000-0003-2416-8521

[2] Associate Prof. Dr., Bülent Ecevit University, Faculty of Education, ozgulince7@gmail.com 0000-0002-7574-0623

Methods

Research is a descriptional/descriptive study in the scanning model. 15 of the 75 episodes in the first 4 seasons of the cartoon named Rafadan Tayfa, which was broadcast on TRT children's channel in Turkey, were random manner determined and monitored. The method of document analysis has been used in the review of the data obtained. Scoring was done by placing the results in the tables. As a result of data obtained from all episodes, frequency and percentage values was obtained.

Results

As a result of this research: In the analyzed sections/episodes: when examined in terms of taking an approach that gives the child the responsibility of hearing and thinking and makes you laugh while making them think, it was determined 10 chapters are very good (%66,6),3 chapters are sufficient (%20),1 chapter is partially sufficient (%6,6), 1 chapter insufficient (%6,6). When the cartoon was examined in the context of supporting the child's entrepreneurship, sense of self and creativity, it was determined that 14 episodes were very good (%93,3) and 1 episode (%6,6) was partly sufficient. The cartoon: was evaluated according to whether it was avoided to make a difference between the value attributed to women and men and the meaning attributed to it, it was determined that 6 episodes were very good (%40), 7 episodes were sufficient%46,6), and 2 episodes were sufficient (%13,3). Cartoon: when examined in the context of whether the child allows him to develop his personality within his own sexual identity, it was determined that 14 episodes are very good (%93,3) and 1 episode is enough (%6,6). When the situation of encouraging the necessity of communicating instead of violence in order to solve the problems of life in the cartoon is examined, it was determined that 8 episodes are very good (%53,3), 4 episodes are sufficient (%26,6), 2 episodes are partially sufficient (%13,3) and 1 episode (%6,6) is insufficient. Cartoon: When examined according to the political and religious suggestion of "avoiding fate and empty faith", it was determined that 15 chapters were very good (%100). When the encouragement of the child to create a healthy value system was examined, it was determined that 13 episodes of the cartoon were very good (%86,6), 2 episodes were partially sufficient (%13,3), and 1 episode was insufficient (%6,6). When the data are examined, it is seen that there is no finding that can be described as 'very insufficient'. When the above findings regarding the Rafadan Tayfa cartoon are examined, it is determined that it is suitable for the educational principles of children's literature.

Discussion and Conclusions

Along with the results of this study, these recommendations can be listed. Studies can be done that determine the qualities of cartoons in the context of educational principles or basic elements of children's literature. All kinds of audio, visual, printed art products created with the thought of appealing to children might be evaluated by children's literature experts before they are exhibited or sold.

When internet-based indexes such as Google Scholar, YÖK, DergiPark were scanned (until 15.03.2021) no Turkish studies have been found in which cartoons are studied in the context of educational principles of children's literature. It is foreseen that this study is the first analysis in the field of writing (prepared in Turkish) handling cartoons in the context of the principles of children's literature.

"Rafadan Tayfa" Çizgi Filminin Çocuk Edebiyatının Eğitsel İlkeleri Açısından İncelenmesi

Müjdat AYDOĞAN[1], Ayşe Özgül İNCE SAMUR[2]

Başvuru Tarihi: 06 Mayıs 2021, **Kabul Tarihi:** 16 Haziran 2021

ÖZET

Çocuk edebiyatının temel aracı kitaplardır. Kitapların yanı sıra çocuk tiyatroları, çizgi filmler, çocuk müzikalleri gibi çocuklar için geliştirilen birçok ürün çocuk edebiyatının inceleme alanına girebilir. Çocuk kitapları seçilirken kitapların alan uzmanları tarafından belirlenmiş ölçütler ışığında incelenmesi ve çocukların nitelikli eserlerle buluşturulması son derece önemlidir. Çocuk edebiyatının eğitsel ilkeleri; sanatsal ürünlerde şiddet ögesine yer verilip verilmemesi, sanatsal ürünün çocuğa duyma-düşünme sorumluluğu verecek biçimde olması, eserin çocukta sağlıklı değerler sistemi oluşturması gibi pek çok başat niteliğin durumunu belirlemeye yardımcı olur. Bu çalışmada ülkemizdeki çocuk TV kanallarından biri olan TRT Çocuk kanalında yayınlanan, reyting ölçümlerinde ilk sıralarda yer alan *"Rafadan Tayfa"* adlı çizgi film, Sever (2018)'in çocuk edebiyatı eğitsel ilkeleri tablosunun düzenlenmesiyle oluşturulan ölçek ışığında incelenmiştir. *"Rafadan Tayfa"* adlı çizgi filmin ilk 4 sezonunda yer alan 75 bölümden 15'i seçkisiz seçilim yöntemi (random) ile belirlenmiş ve izlenmiştir. Elde edilen verilerin incelenmesinde doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Bulguların değerlendirilmesiyle oluşan frekans ve yüzdelik değer tablosu göz önüne alındığında *"Rafadan Tayfa"* adlı çizgi film serisinin çocuk edebiyatının temel eğitsel ilkeleri bakımından uygun olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Çizgi Film, Eğitsel İlkeler, Rafadan Tayfa

Etik Kurul İzni Tarih / Sayı: Bu çalışma yazar tarafından etik kurul izni gerektirmeyen çalışma olarak beyan edilmiştir.

1. Giriş

Çocukların her gelişim alanında olduğu gibi özellikle bilişsel ve duyuşsal anlamda da sağlıklı şekilde yetişmesi için nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşması gerekir. Çocuk edebiyatının temel aracı çocuk kitaplarıdır. Kitaplar, bireyin doğumundan başlayarak duyu ve anlam evreni arasında yer almalıdır. Öte yandan çocuk edebiyatının kavram ve ürün alanı her geçen gün genişlemektedir. Çocuk tiyatroları, çizgi filmler, çocuk şarkıları vb. bu kapsamın içindedir. Çocuk edebiyatı birçok sanat ve bilim kolunun iş birliği içinde yer aldığı disiplinler arası bir sanatlar birlikteliğidir (Yalçın ve Aytaş, 2017). Çocuklar için hazırlanmış çizgi filmlerin de tıpkı kitaplar gibi alanyazındaki bilgiler ışığında incelenmesi ve sınıflandırılması gerekmektedir.

1.1. Rafadan Tayfa

İlk bölümü 1 Haziran 2014'te TRT Çocuk TV kanalında yayımlanan *Rafadan Tayfa* adlı çizgi film 90'lı yılların mahalle hayatını, samimi insan ilişkilerini yansıtmaktadır ("Wikipedia", 2020). Haftalık bölümler halinde yayımlanan çizgi filmde olaylar çocuk kahramanların etrafında geçmektedir. Bölümlerin konusu genellikle Rafadan Tayfa ekibinin yeni şeyler öğrenme serüveninden, birbirleri ve mahalleliyle ilişkilerinden, yaşadıkları çatışmalardan oluşmaktadır. Rafadan Tayfa: Mert, Hayri, Kâmil ve Akın'dan oluşan dört çocuk kahramandır. Sevim ve Hale diğer çocuk kahramanlardır. Rüstem Abi, Basri Amca, Fatma Nine, Saadettin Usta, Yumak mahallede yaşayan kahramanlardır. Çizgi filmde olaylar genellikle çocukların yaşadığı mahallede yer alan boş arsa ve sokaklarda; balkon, çatı katı gibi açık alanlarda kimi bölümlerde ise Basri'nin bahçesinde geçmektedir.

1.2. Çizgi Filmler

Çizgi film TDK güncel sözlükte ("TDK", 2020) "Bir konuyla ilgili olarak karakterlerinin hareketlerini belirtecek biçimde art arda çizilmiş resimlerden oluşan sinema filmi." şeklinde tanımlanmaktadır. Çizgi filme kaynaklarda verilen diğer isimler ise "animasyon" ve "canlandırma sineması"dır. Şenler (2005)'e göre

[1] Yüksek Lisans Öğrencisi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, mujdat.88@hotmail.com 0000-0003-2416-8521

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozgulince7@gmail.com 0000-0002-7574-0623

animasyon, "Resim ya da nesnelerin hareketli ve canlı oldukları yanılsamasını uyandıracak biçimde düzenlenmesi işlemidir." Akören (2018)'e göre ise, "Animasyon arka arkaya birbirini takip eden bağlantılı hareket karelerinin saniyelik süre içerisinde bir canlandırma eylemidir. Canlandırma denmesinin ana temelinde de işte bu olmayan görüntülerin çeşitli tekniklerle yaratılması yatmaktadır."

Çizgi film veya diğer adıyla canlandırma sineması, hızla yaygınlaştığı 1900'lü yıllardan başlayarak farklı hedef kitlelere göre üretilir. Diğer tanımların yanında çizgi film teriminin çocuklara uygun olarak hazırlandığı kabul edilen, çizgiye dayalı hareketli görüntü ve ses yoluyla çocuğa ulaşan sinemasal anlatı türü olduğu söylenebilir. Animasyonun ise çizgi film ile benzer teknolojiyle hazırlanan video klip, reklam filmi, yetişkin filmi gibi ögeleri de içine alan daha kapsamlı bir sinemasal tür olduğu bilinmektedir.

Hedef kitlesi çocuklar olan çizgi filmlerin birincil görevi onları eğlendirmek, eğlendirirken doğru davranışları göstermektir. Çizgi filmler, çocukları eğlendirirken bir yandan imge dünyalarını da genişletir. İç evreninde onları rahatlattığı ve keyiflendirdiği kadar öğretme misyonunu da üstlenir (Kamacıoğlu, 2017). Çizgi filmler birden çok duyuya seslenmeleri, kendi kurgusal dünyalarını sunması yönüyle her dönem her yaştan çocuğun ilgisini çekmiştir.

Çizgi film teknolojisiyle hazırlanmış her ürünün-yayının çocuğa uygun olduğu söylenemez. Animasyon türü içerisinde yer alan doğrudan yetişkinlere seslenen şiddet veya cinselliğin ön plana çıktığı yapımlar vardır. Çocuk kanallarında yer alan her içeriğin de çocuklara uygun olduğunu söylemek olanaklı değildir. Bunların yanında ülkemizde yapılan pek çok araştırma çizgi filmlerde şiddet ögesine yer verildiğini ortaya çıkarmıştır. Özen ve Kartelli (2017)'nin yaptığı çalışmada Türkiye'de yayın yapan çocuk kanallarındaki yerli ve yabancı çizgi filmlerin çoğunda şiddet ögesinin fazla olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Temel, Kostak ve Çelikkalp (2014)'in çalışmasında çocuk kanallarında yayımlanan çizgi filmlerdeki şiddet oranı oldukça yüksek bulunmuştur. Özellikle internetin yaygınlaşması ve değişen sosyoekonomik olanaklarla animasyon teknolojisiyle hazırlanmış çok sayıda içerik ve uyaran; akıllı telefonlar, tabletler, TV yoluyla çocuklara sunulmaktadır İzlenen birçok çizgi kahraman; gıda, giyim, teknoloji gibi birbirinden ayrı pek çok alanda karşımıza çıkmaktadır. Çizgi kahramanlarla oluşturulan ürünlerin satışı ekonomide sürekli büyüyen bir ticaret alanı oluşturmaktadır (Türkmen, 2012). Gittikçe büyüyen animasyon ekonomisi içinde zararlı, kontrol edilmemiş ya da yaş uygunluğu açısından ayrımı yapılmamış pek çok içeriği ve çizgi filmi barındırmaktadır. Bu noktada alan uzmanlarının, velilerin ve öğretmenlerin daha bilinçli olması gerekmektedir. Bununla birlikte yapılacak çalışmalarla animasyon içeriklerinin çocuklara uygunluğunun hangi ölçütler çerçevesinde sunulacağı belirlenmelidir.

1.3. Çocuk Edebiyatı

Çocuk Edebiyatı TDK güncel sözlükte ("TDK", 2020) "Çocukların hayatı kavramasına yardımcı olacak, hayal gücünü geliştirici, okuma sevgisini aşılayan, eğitici bir edebiyat türü, çocuk yazını" şeklinde tanımlanmaktadır. Aytaş ve Yalçın (2017) çocuk edebiyatını, "Çocukların büyüme ve gelişmelerine; hayallerine, duygularına, düşüncelerine, yeteneklerine ve zevklerine hitap eden, eğitirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı verimlerin tamamıdır." şeklinde açıklar. Şirin (2016) "Çocuk edebiyatı sınırları uçsuz bucaksız çocuk ve çocukluk olan, çocuklara yönelik edebiyat değeri taşıyan bir geçiş dönemi edebiyatıdır." der. Çocuk edebiyatına bağlı tüm ürünlerin sanatsal niteliğinin yüksek olması ve çocukta estetik beğeni uyandırması gerekir (Sever, 2015).

Her edebiyat alanında olduğu gibi çocuk edebiyatının da temel yapı taşı kitaplardır. Çocuk edebiyatının başat amaçlarından biri okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirmektir. Birey okuma kültürü edinme sürecinde kendi benliğini tanımalı, estetik duyusu gelişmeli ve kitap okumayı zihinsel bir ihtiyaç olarak görmelidir (İnce Samur, 2016). Çocukların okuma alışkanlığı ve devamında okuma kültürü edinebilmesi için nitelikli kitaplarla buluşması gerekir. Bu doğrultuda günlük veya haftalık dizi şeklinde yayımlanan çizgi filmler, uzun vadede çocuğun okuma kültürüne katkı sunmalıdır. Kahramanların kitaba karşı olumlu bakış açısını dile getirmesi, elinde kitapla veya kitap okurken sunulması kahramanlarla özdeşim kurması bakımından çocuk izleyiciyi olumlu yönde etkileyeceği bilinmektedir. Çizgi kahramanla özdeşim kuran ve onun davranışlarını, eğilimlerini kolayca benimseyebilen çocuk izleyicinin -yapaylığa yer vermeden- kitap okuyan akran figürünü görmesinin, okumanın bilişsel bir gereksinim olduğunu sezmesinin okuma kültürü edinme sürecine olumlu etki edeceği öngörülmektedir.

Gelişen teknoloji ve basılı yazılı, görsel kaynakların artışı doğrultusunda çocuk edebiyatının alanı da genişlemektedir. Kitaplar dışında çocuk tiyatroları, masal anlatıları, çocuk filmleri ve çizgi filmler de çocuk

edebiyatının uygulama-inceleme alanına girmektedir. Çocukların duyuşsal, bilişsel, sosyal becerilerini geliştirebilmeleri için sosyoekonomik koşulları doğrultusunda bu türlerin nitelikli olanlarından yararlanması gerekir. Çocukların çizgi film izleme sürecinde ebeveynlerin kontrollü bir yaklaşımı benimsemeleri gerekir. Çocukların ekran karşısında uzun süre edilgen konumda kalmaları ruh ve beden sağlıklarını olumsuz etkileyebilmektedir. Yasakçı bir anlayış ise çocukta karşıt tutum oluşturabilir; çocuğu teknolojiyi olumsuz kullanma eğilimine itebilir. Çizgi filmler, ebeveynlerin ve öğretmenlerin kontrolünde ve çocuğun bir günlük toplam ekranla baş başa kalması süresi içerisinde yer almalıdır. Çocuğun evde izleyeceği çizgi filmler uzmanların ve öğretmenlerin görüşleri alınarak seçilmelidir. Pedagoji derneğinin ("Çocuk ve Ekran", 2020) internet sitesindeki verilere göre 6-9 yaşındaki bir çocuğun ekran başında geçirdiği süre 40-50 dakikayı geçmemelidir. 9-12 yaş arasındaki bir çocuk için ise bu süre en fazla 60-70 dakikayı geçmemelidir. 12 yaş üstünde ise 120 dakikayı geçmemelidir.

Çocuk kanallarının ve çizgi filmlerin artan sayısı, video izleme sitelerinde çocuklara göre yapıldığı düşünülen içeriklerdeki artış bu ürünlerin belli ölçütler doğrultusunda incelenmesi gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Alanyazında çizgi filmlerle ilgili tek değişkenli çalışmalar incelendiğinde değerler eğitimi, söz varlığı, şiddet ögesi ve cinsiyetçilik üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir. "Rafadan Tayfa" ifadesini başlığında içeren ve konu alanı ilgili çizgi film olan çalışmalar şunlardır: Değerlerin Öğretiminde Çizgi Filmler: Rafadan Tayfa Örneği (Sadioğlu, Turan, Dikmen, Yılmaz ve Özkan, 2018), Bir Çizgi Filmin Popüler Kültür Açısından İncelenmesi: Rafadan Tayfa (Tozduman Yaralı ve Avcı, 2017), İdeoloji ve Animasyon: Rafadan Tayfa Örneği (Özsel Töre, 2018), Rafadan Tayfa Çizgi Filminin Milli ve Evrensel Değerler Açısından Değerlendirilmesi (Şentürk ve Keskin, 2019), Halk Bilimi Unsurlarının Gelecek Kuşaklara Aktarımında Çizgi Filmlerin Rolü: Rafadan Tayfa Örneği (Aslan ve Yılar, 2019), Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İzlediği Rafadan Tayfa Çizgi Filminin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi (Şen ve Deniz, 2019), Geleneksel Sokak Oyunlarının Çocuk Gelişimine Katkılarının "Rafadan Tayfa" Çizgi Filmi Üzerinden İncelenmesi (Talu ve Yüzbaşıoğlu, 2020), Çizgi Filmlerde Değerler Eğitimi, Değerler Eğitimi Açısından Rafadan Tayfa Çizgi Filminin İncelenmesi (Karaca, 2019), Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Kök Değerler Açısından Rafadan Tayfa Çizgi Filminin İncelenmesi (Şahin, 2019), Kamu Yayıncısı TRT Çocuk Kanalında Yayınlanan Rafadan Tayfa çizgi filminin değerler eğitimi açısından incelenmesi (Çimen, 2019) Google Akademik ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Ulusal Tez Arama Sistemi veri tabanı incelendiğinde çocuk edebiyatının eğitsel ilkeleri açısından incelenen ve konu alanı çizgi filmler olan Türkiye Türkçesi ile yazılmış herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın çizgi filmlerin çocuk edebiyatının ilkeleri bağlamında ele alınması yönüyle alanyazındaki ilk inceleme olduğu öngörülmektedir.

2. Yöntem

2.1. Etik Kurul İzni

Çalışmamızda bilimsel etik ve yayın kurallarına uyulmuştur. Metin içi atıf ve kaynak gösterimi Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi'nin yazım kılavuzundaki ölçütlere uygun olarak düzenlenmiştir. Çalışmamızda anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılmamış olup araştırma deseni içerisinde katılımcı olmadığı için şahıslardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen herhangi bir araştırma sürecine yer verilmemiştir. Bu nedenlerden dolayı çalışmamız için etik kurul onay belgesi hazırlanmamıştır.

2.2. Araştırma Deseni

Bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. TRT Çocuk kanalında yayımlanan "Rafadan Tayfa" adlı çizgi filmin ilk 4 sezonunda yer alan 75 bölümden 15'i seçkisiz seçilim yöntemi (random) ile belirlenmiş ve izlenmiştir. Bölümlerin incelenmesinde Sever (2018)'in oluşturduğu değerlendirme ölçeğinden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin incelenmesinde doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman analizinde "yazılı kaynakların yanı sıra; film, video ve fotoğraf gibi görsel malzemeler de nitel araştırmalarda kullanılabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çıkarılan sonuçlar tablolara yerleştirilerek puanlama yapılmıştır. Tüm bölümlerden elde edilen veriler neticesinde frekans sıklığı ve yüzdelik değerler elde edilmiştir.

3. Bulgular

Bu araştırmada "Rafadan Tayfa" adlı çizgi film serisinin karışık olarak seçilen 15 bölümü izlenmiş ve çocuk edebiyatı eğitsel ilkelerini oluşturan 8 maddelik sorular doğrultusunda incelenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Çizgi film serisinde yer alan kahramanlar ve özellikleri şunlardır:

- Akın: Mert'in kardeşidir. Rafadan Tayfa adlı dört erkek çocuktan oluşan grubun en küçüğüdür. Sağ duyulu ve zekidir. Günlük yaşamdaki sorunlara yaratıcı çözümler bulur. Yumak adlı köpeği ile vakit geçirmeyi sever.
- Ankaralı Ozan: Kamil'in amcasının oğludur. Yaş olarak çocukların ağabeyi konumundadır. Ankara'dan İstanbul'a kaset çıkarmak için gelmiştir. Çocuklarla iyi anlaşır. Nazik ve dost canlısı birisidir. Mahalledeki olayları gözlemleyerek bir de türkü yazmıştır. Sazıyla birlikte yöresel Ankara türküleri söyler.
- Basri Amca: Mahallede yaşayan yaşlı ve huysuz biridir. Basri Amca, Rafadan Tayfa arkadaş grubuna evinin bahçesinde izinsiz oyun oynadıklarında veya benzer nedenlerden dolayı sürekli kızar. Devamlı sinirli gözükmesine rağmen aslında oldukça merhametli ve yardımsever biridir. Mahallenin köpeği olan Yumak'a bahçesinde bakar.
- Fatma Nine: Çocukları çok sever. Rüstem'i o büyütmüştür. Rüstem'e türlü gerekçelerle tatlı-sert şekilde sürekli sitem eder. Mahallede birlik ve beraberliği sağlar.
- Hale: Hayri'nin kardeşidir. Abisi Hayri ile farklı kişilik özellikleri gösterir. Hale sorunlara çözüm bulma noktasında abisine göre daha akılcı davranır. Hale Akın'la beraber çocuk kahramanların en küçüğüdür. Hale de abisi gibi şişman şekilde görselleştirilmiştir. Bölümlerde Hale'nin obur olduğuna dair bir vurguya rastlanılmamıştır.
- Hayri: Hale'nin ağabeyidir. Yemekler en büyük zaafıdır. Şişman şekilde görselleştirilmiştir. Heyecanlı, konuşmayı seven, neşeli bir çocuktur. En yakın arkadaşı Kâmil ile rekabete girmeyi sever. Pratik zekâsı ve sezgileri sayesinde zaman zaman kurguyu oluşturan çatışmalara çözüm bulur. Hayri genellikle olayların sonucunu düşünmeden önsezileriyle hareket eder.
- Kâmil: Rafadan Tayfa çocuk grubunun sportif anlamda en yetenekli üyesidir. Dikkati çabuk dağılan bir çocuktur. Zaman zaman ayakta uyur. Babasının bakkal dükkanında ona yardım eder. Bu durumdan memnundur ve oldukça başarılı bir bakkal çırağıdır. Hayri ile sık sık rekabete girer. Aralarında sonucu çabucak tatlıya bağlanacak ufak didişmeler yaşanır.
- Mert: Rafadan Tayfa adlı mahalle arkadaşlarından oluşan grubun "doğal lideri" konumundadır. Kurguyu oluşturan çatışmalara akılcı ve sağduyulu çözümler bulur. Okulda öğrendiği bilgileri günlük hayata uyarlamayı sever. Kâmil ve Hayri arasında yaşanan tatlı-sert didişmelere ara bulucu olur.
- Rüstem Abi: Mahallede köftecilik yapar. Çocuklar tarafından sözü dinlenen bir biridir. Fikirleri ve davranışlarıyla çocuklara örnek olur. Kurguyu oluşturan çatışmaların çözülmesinde zaman zaman etkin şekilde yer alır. Görgülü ve yardımsever birisidir.
- Saadettin Usta: Fatma Nine gibi mahallede birlik ve beraberliği sağlar. Tamirat işlerinde oldukça beceriklidir. Çocuklara yardım etmeyi ve onlarla vakit geçirmeyi sever.
- Sevim: Çocuk kahramanlar içinde yaşı en büyük olandır. En yakın arkadaşı Hale'dir. Dürüst, duyarlı ve zeki olmasıyla öne çıkar.
- Yumak: Akın'ın ve Basri Amca'nın bakımını üstlendiği mahallenin köpeğidir. İnsan canlısı, zeki, doğasına uygun olarak yaramaz ve hareketli bir köpek olarak yansıtılmıştır.

3.1. Çizgi Film İncelemeleri

3.1.1. Bölüm 2 – Kadın İşi

- Bölümde öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım veya denetimci, kuralcı anlayışa yer verilmiş midir?

Basri kendisine yardım eden Sevim ve Hale'ye kızar. Yardıma gereksinimi olmadığını söyler. Sesini yükselterek ve elini kaldırarak konuşur (00:01:25 – 00:02:00). Rüstem ders vermek için Mert, Akın, Hayri ve Kamil'e Basri'nin bahçe temizleme işlerini verir. Olayı sonradan öğrenen Basri çocuklara bağırır ve yardıma ihtiyacı olmadığını söyler. Bölümde Basri'nin olumsuz, sert ve inatçı davranışlarının nedeni açıklanmamıştır. Kahramanda bölüm boyunca belirgin bir değişim gözlenmez.

Rüstem, Hale ve Sevim'in yaptığı işleri küçümseyen Rafadan Tayfa ekibine ders vermek ister. Onlara sorumluluk verir ancak üslubu ve dayatmacı tavrının çizgi filme öğüt verici etkisinin olduğu düşünülmektedir.

- Bölümde çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu veren; çocuğu güldürürken düşündüren bir yaklaşım yeğlenmiş midir?

Bölümde sık sık "ders vermek" kelimesi geçmektedir. Erkek çocukları ev temizleme işlerini basit olarak görür. Bu konuda fikirleri sonradan değişir ancak büyüklerin çocuklara karşı üslubu ve uygulanan yöntem oldukça sert bir şekildedir. Rüstem, Basri'nin bahçesini temizleme görevini Rafadan Tayfa ekibine verir. Bu durumu Basri sonradan öğrenir. Rafadan Tayfa ekibi, bahçeyi temizlerken -ihmalleri sonucu- ortalık birbirine girer. Basri ve Rüstem, Rafadan Tayfa ekibinin bahçeye tohum ektiğini sonrasında ektikleri tohumu suladığını zanneder. Halbuki gördükleri manzara tesadüfen oluşmuştur. Bu durum çocuk izleyicide yapılan yanlışların bir şekilde üstünün kapatılacağı ya da görmezden gelineceği algısını oluşturabilir.

Rafadan Tayfa ekibi, yaşamda büyüklerin yaptığı ev işlerinin ne kadar zor olduğunu deneyimleyerek anlar. Bu durumun izleyicide olumlu etki bırakacağı öngörülmektedir.

- Bölümde çocuğun girişimcilik, benlik duygusu ve yaratıcılığı desteklenmiş midir?

"Benlik duygusu, kişinin kendisiyle ilgili oluşturduğu imgedir" (Sever, 2019). Sanatçı duyarlığıyla hazırlanmış çocuk edebiyatı ürünleri çocukların benlik duygusunun gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda nitelikli çizgi filmleri izleyen çocukların benlik duygusunun devinerek bedenlerini, yeteneklerini, duygularını, ilgilerini ve gereksinimlerini daha iyi keşfedecekleri düşünülmektedir.

Girişimcilik, birçok farklı alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendine yer edinmiş bir kavramdır. Tüm diğer ilkokul ve ortaokul öğretim programlarında olduğu gibi Türkçe öğretim programında da yer alan bir yetkinlik alanıdır. Programda yer alan 8 ana yetkinlikten biri olarak "İnisiyatif alma ve girişimcilik" başlığı altında açıklanmıştır. Girişimcilik; bireylerin belli hedefler doğrulusunda planlı ve programlı çalışmasını, karşısına çıkan fırsatları sağlıklı bir şekilde değerlendirmesini, günlük hayatta karşılaştığı sorunları etkili ve hızlı biçimde çözebilmesini ifade eder (MEB, 2019). Bununla birlikte girişimcilik, bireyin ilgili problem durumunu çözmesinde ve yaratıcılık becerisini kullanmasında istekli ve hazır olması durumudur. Çocuk edebiyatı ürünlerinde, kahramanların girişimcilik becerisiyle hareket ettiği durumlara yer verilmesinin üründen yararlanacak çocuğun eğitsel gelişimine katkı sağlaması beklenmektedir.

İki veya daha fazla bilinenin birleşmesiyle yeni bir ürün veya fikir ortaya çıkarılması yaratıcılıktır. Yaratıcılığın ortaya çıkması için bilinen nesne, fikir veya varlıklar arasında farklı bağlantılar kurmak gerekir (San, 1985). Yaratıcılık, çocuğun hayatın her alanında gösterebileceği bir beceridir. Yalnızca okulda ve derslerde sergilenmesi beklenen bir beceri değildir. Çocukların günlük hayatta kullandıkları sade ve basit eşyalara, araçlara hayal gücü sayesinde yeni işlevler kazandırması da yaratıcılık örneğidir (Adıgüzel, 2018). Çocuk edebiyatı eserlerinde, kahramanların yaratıcı ürünler ortaya koymasının veya eserlerde yaratıcılığı salık verici ögelerin yer almasının eserle buluşacak çocuğun yaratıcılık becerisini devindireceği düşünülmektedir.

Hayri'nin her ne kadar sonucu başarısız olsa da süpürgeye poşet takarak tohumları toplamaya çalışması girişimciliğe örnek gösterilebilir. Erkek çocuklardan oluşan Rafadan Tayfa ekibi cam siler, bahçedeki çimleri keser, yeri süpürür. Ev ve bahçe işleri yapmayı ilk kez deneyimler ve bu işlerin zorluğunu öğrenir. Bu durumun izleyicinin olumlu benlik duygusu geliştirmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

- Bölümde kadına, erkeğe biçilen değer ve yüklenen anlam arasında fark yaratılmasından kaçınılmış mıdır?

Erkek çocuklardan oluşan Rafadan Tayfa ekibi cinsiyetçi bir söylemle bahçe temizleme, çamaşır asma işleri için "kadın işi" der. Yapılan işleri basit bulurlar.

Hayri: "Çünkü bunlar kızların yapacağı işler." (00:03:15 – 00:03:19).

Hayri: "Bizim ne işimiz olur, çamaşır toplamak gibi basit işlerle?" (00:03:27- 00:03:33).

Mert: "Bunlar… Bunlar önemsiz işler." (00:03:47 – 00:03:54).

Bölüm bu çocukların; Rüstem, Basri, Hale ve Sevim'in etkisiyle düşüncelerindeki değişimi anlatır. Çocuklar bölümün sonunda yapılan işlerin zor olduğunu söyler. Ancak bölümün başında yaptıkları cinsiyetçi söyleme ilişkin bir düzeltme ifadesine yer verilmez.

- Bölümde çocuğun kendi cinsel kimliği içinde kişiliğini geliştirmesine olanak verilmiş midir?

Evet, olanak verildiği düşünülmektedir. Her çocuk kendi cinsel kimliğine uygun biçimde davranmış ve konuşmuştur.

- Bölümde yaşama dair sorunların çözümü için şiddet yerine iletişim kurmanın gerekliliği özendirilmiş midir?

Bölümde fiziksel şiddet yoktur. Basri'nin üslubu ve beden diliyle zaman zaman sözlü şiddette bulunduğu görülmektedir.

Basri: "Sizi yaramazlar sizi… Demek yine bahçeme girdiniz!" (00:07:19- 00:07:32). Bölümde sözlü şiddete kısmen yer verildiği düşünülmektedir.

- Bölümde siyasal ve dinsel telkinden; yazgıcılık ve boş inançtan uzak durulmuş mudur?

Evet, uzak durulmuştur. Yazgıcılığa veya siyasi söyleme dayalı konuşma bulunmamaktadır.

- Bölümde çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturması özendirilmiş midir?

Değerler, bireylere ve topluma hayatın her alanında karşılaşabileceği problemlere karşı çözüm yollarını bulması için gerekli içsel ve manevi gücü verir. Olumlu değer sistemi gelişen bireylerin etik kararlar alması bununla birlikte eylemlerinde de etik davranışlar sergilemesi beklenmektedir (MEB, 2019). Sağlıklı değerler sistemi geliştirmiş bireyler, yaşadığı sosyal çevreyle barış ve uyum içerisinde özgürce yaşama düşüncesini daha rahat içselleştirebilir. Bu bireylerin milli ve evrensel değerlerden olumlu olanları benimseyerek kendisine ve yaşadığı topluma faydalı olmak için hayatın her alanında çaba harcayacağı düşünülmektedir.

Bölümdeki olumsuz değerler: Basri'nin anlayışsızlığıdır. Basri kendisine yardım etmek isteyenlere kızar. Rafadan Tayfa ekibinin bahçeyi yanlışlıkla suladığını ve tohumları istemeyerek döktüğünü açıklamaması dürüstlük değerine aykırıdır. Olumlu değerler: Çocukların yaşlılar haftası kapsamında yardımseverlik gösterip Basri'nin bahçe işlerini yapmasıdır.

Tablo 1

(Bölüm 2 Kadın İşi) Eğitsel İlkeler Betimsel Nitelikli Derecelendirme Ölçeği[3]

Eğitsel İlkeler	**Çok İyi (5)**	**Yeterli (4)**	**Kısmen Yeterli (3)**	**Yetersiz (2)**	**Çok Yetersiz (1)**
1. Bölümde öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım veya denetimci, kuralcı anlayışa yer verilmiş midir?				X	
2. Bölümde çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu veren; güldürürken düşündüren bir yaklaşım yeğlenmiş midir?				X	
3. Bölümde çocuğun girişimcilik, benlik duygusu ve yaratıcılığı desteklenmiş midir?			X		
4. Bölümde kadına, erkeğe biçilen değer ve yüklenen anlam arasında fark yaratılmasından kaçınılmış mıdır?			X		
5. Bölümde çocuğun kendi cinsel kimliği içinde kişiliğini geliştirmesine olanak verilmiş midir?		X			
6. Bölümde yaşama dair sorunların çözümü için şiddet yerine iletişim kurmanın gerekliliği özendirilmiş midir?			X		
7. Bölümde siyasal ve dinsel telkinden; yazgıcılık ve boş inançtan uzak durulmuş mudur?	X				
8. Bölümde çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturması özendirilmiş midir?			X		

[3] Makalede sözcük sınırlaması olduğu için sadece bir bölüm inceleme tablosuna yer verilmiştir. Tüm bölüm verilerinden elde edilen değerler Tablo 2'de gösterilmiştir.

3.1.2. Bölüm 9 – İp Yumağı

- Bölümde öğüt veren, dayatmacı bir yaklaşım veya denetimci, kuralcı, anlayışa yer verilmiş midir?

Bölümde, olaylar neden sonuç ilişkileriyle birbirine bağlanmıştır. Kahramanlar, mahalleyi saran ipin gizemini çözmeye çalışır. Rafadan Tayfa ekibi, büyükleri tarafından öğüt veren bir yaklaşımla karşılaşmaz. Yaşlı ve aksi biri olan Basri'nin bahçesine giren Rafadan Tayfa ekibi baskıcı bir anlayışla karşılaşır. Örneğin:

Basri: "Yine siz ha! Bahçemi ne hale getirmişsiniz?"

…

Basri: "Ben ha! Sizi yaramazlar sizi!" (00:08:49-00:09:20).

- Bölümde çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu veren; çocuğu güldürürken düşündüren bir yaklaşım yeğlenmiş midir?

Bölümde, kahramanlar mahalleyi saran ipin kaynağını bulmaya çalışır. Sorunların yardımlaşarak daha çabuk çözülebileceği düşüncesi temel iletidir. Kahramanlarla özdeşim kurması beklenen çocuk izleyicinin duyma ve düşünme sorumluluğu alacağı öngörülmektedir.

Çocuk kahramanların yaptığı bazı espriler şunlardır:

Hayri: (İp atlarken düşünce) "Aslında çok iyi atlarım da daha fazla enerji kaybetmek istemedim." (00:07:15-00:07:20).

Kâmil: (İsmi Yumak olan köpeğin ip yumağını alıp kaçtığını öğrenir.) "Yumak, yumağı kaptı desene?" (00:11:58 – 00:12:00).

- Bölümde girişimcilik, benlik duygusu ve yaratıcılık desteklenmiş midir?

Bölümde kahramanlar: Hayri, Mert ve Kâmil mahalleyi saran ipin gizemini çözmek için fikir birliğine varıp maceraya atılırlar. Kendi kararlarıyla hareket ederler. Kamil'in bir sahnede (00:10:25 – 00:10:43) dediğine göre mahalleli ipin gizemini merak etmeden hayatına devam etmektedir. Rafadan Tayfa ekibi ise içlerindeki girişimcilik bilinciyle mahalleyi kaplayan ipin gizemini çözer.

Hale ve Sevim (00:06:18 – 00:06:34) mahalleyi saran ipin gerginliğinden yararlanarak ip atlar. Bu etkinliğin çocuk izleyicinin yaratıcılığını destekleyeceği söylenebilir.

- Bölümde kadına, erkeğe biçilen değer ve yüklenen anlam arasında fark yaratılmasından kaçınılmış mıdır?

Bölümde, kadın-erkek rolüne farklı değer yüklenmesi adına herhangi duruma yer verilmediği düşünülmektedir.

- Bölümde çocuğun kendi cinsel kimliği içinde kişiliğini geliştirmesine olanak verilmiş midir?

Bölümde, çocuk kahramanlar kendi cinsel kimliklerine uygun davranışlar göstermişlerdir. Çocuk izleyiciyi olumsuz etkileyen, cinsel kimlik karmaşasına neden olabilecek ögelere yer verilmediği düşünülmektedir.

- Bölümde yaşama dair sorunların çözümü için şiddet yerine iletişim kurmanın gerekliliği özendirilmiş midir?

Hayri ve Kâmil, ipin kaynağını bulmak için farklı yöne gider. Bu işi yarışa çevirdikleri için çarpışırlar ve tartışmaya başlarlar. Araya giren Mert çözüm yolu bulur:

Mert:" Aa! Yeter ama… Kaç kere söyleyeceğim? Yarışmıyoruz. Bu işi birlikte çözeceğiz. Anlaşılan sizin bu işi yarışa dökmemeniz için tek ip takip etmek lazım. Haydi, düşün peşime!" (00:03:58-00:04:12). Mert'in konuşmasıyla çözüm yolu bulunur. Bu bağlamda sorunların çözümünde kaba, aceleci davranışların değil birlikte hareket etmenin ve iletişimin gücünün öne çıkarıldığı söylenebilir.

- Bölümde siyasal ve dinsel telkinden; yazgıcılık ve boş inançtan uzak durulmuş mudur?

Bölümde siyasi, dinsel telkine veya boş inanca, yazgıcılığa dair herhangi bir sürece rastlanılmadığı söylenebilir.

- Bölümde çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturması özendirilmiş midir?

Bölümde, çocukların ipin gizemini çözmek için iş birliği içinde hareket etmeleri dayanışma değerine örnektir. Öte yandan çocuk izleyicinin olumsuz değer oluşturmasına neden olabilecek herhangi bir olaya rastlanılmamıştır.

3.1.3. Bölüm 11 – Rafadan TV

- Bölümde öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım veya denetimci, kuralcı anlayışa yer verilmiş midir?

Bölümde, öğüt veren bir anlayışa rastlanılmamıştır. Yaşlı ve asabi biri olan Basri, yeni boyadığı dolaba çocukların topunun çarpmasına kızar. Çocuklar özür dilemeden hemen oradan uzaklaşır (00:07:48-00:08:14). Bunun dışında olaylar içerisinde baskıcılığı duyumsatacak bir duruma yer verilmediği söylenebilir. Olumsuz özellikleriyle öne çıkan başka bir kahraman yoktur.

- Bölümde çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu veren; çocuğu güldürürken düşündüren bir yaklaşım yeğlenmiş midir?

Bölümdeki iletilerin olay örgüsünde örtük biçimde yer aldığı söylenebilir. Kendi olanaklarıyla kamera çekimi yapan çocuklar, mahallede yaşananları içeren bir haber bülteni oluşturur. Çocukların kendi yarattıkları süreçlerle nasıl kaliteli vakit geçirebileceğini anlatan bir bölümün ortaya çıktığı söylenebilir.

Bölümde yer alan espriler daha çok durumlara yöneliktir:

Akın, bozulan karınca yuvasının durumunu trafik kazası haberi veren muhabir gibi anlatır (00:01:24-00:01:57). Hale, hava durumunu sunarken günün güneşli geçeceğini söyler. Tam bu sırada havada şimşek çakar. Çarşafa astıkları güneş sembollerini hızlıca toplayıp yağmura çevirirler (00:11:00-00:11:20). Sevim, haberleri sunarken arka fondaki çarşafı tutan Kâmil uyur ve çarşaf düşer. Çarşafın arkasında Hayri de tulumba tatlısı yemektedir. Sevim biraz bozulur ama haber bültenini uygun şekilde bitirir (00:11:26-00:11:44). Kahramanların yaratıcılıklarını kullanarak sorunlara pratik çözümler bulduğu düşünülmektedir.

- Bölümde çocuğun girişimcilik, benlik duygusu ve yaratıcılığı desteklenmiş midir?

Çocuk kahramanlar yaratıcılıklarını kullanarak lolipop şekerinden mikrofon, çarşaftan hava durumu panosu yapar ve bir haber merkezi oluşturur. Rafadan Tayfa ekibi, Hale ve Sevim ile iş bölümü yaparak mahallede yaşanan olayları haber haline getirir. Bölümdeki olayların çocuk izleyicinin girişimciliğini harekete geçireceği, yaratıcılığını destekleyeceği, benliğini tanımasına fırsat oluşturacağı öngörülmektedir.

- Bölümde kadına, erkeğe biçilen değer ve yüklenen anlam arasında fark yaratılmasından kaçınılmış mıdır?

Cinsiyet rollerine bağlı olarak yanlış anlaşılmaya yol açacak herhangi bir olay ya da söyleme rastlanılmadığı söylenebilir.

- Bölümde çocuğun kendi cinsel kimliği içinde kişiliğini geliştirmesine olanak verilmiş midir?

Bölümde çocuk kahramanlar cinsel kimliklerine uygun biçimde resmedilmiş ve konuşturulmuştur. Çocuk izleyicide, olumsuz algı ya da cinsel kimlik karmaşası yaratacak herhangi bir bulguya yer verilmediği düşünülmektedir.

- Bölümde yaşama dair sorunların çözümü için şiddet yerine iletişim kurmanın gerekliliği özendirilmiş midir?

Hale, bakkaldan annesinin baklavalarını çalan ağabeyi Hayri'yi kovalar. Yakaladığında da onu yere yatırır. Bu sırada Kâmil, Hayri'nin karşısında tulumba tatlısı yer (00:08:37-00:09:50). Bu olayın çocuk izleyiciye olumsuz örnek olacağı öngörülmektedir. Bunun dışında bölümde şiddet ögesine yer verilmediği söylenebilir.

- Bölümde siyasal ve dinsel telkinden; yazgıcılık ve boş inançtan uzak durulmuş mudur?

Bölümde kaderci bir anlayış, herhangi boş inancı aşılama gibi ögelere yer verilmediği söylenebilir.

- Bölümde çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturması özendirilmiş midir?

Kamil'in fark etmeden ezdiği karınca yolunu onarması ve karınca yoluna yiyecek bırakması, hayvan sevgisi ve yardımseverlik değerine örnek olarak gösterilebilir. Hayri, annesinin yaptığı baklavaları gizlice yer ve bu durumu annesinden saklar. Hayri'nin bu davranışının olumsuz değer aktarımına yol açabileceği öngörülmektedir.

3.1.4. Bölüm 17-Grup Rafadan

- Bölümde öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım veya denetimci, kuralcı anlayışa yer verilmiş midir?

Bölümde Mert, Hayri, Kâmil ve Akın'ın müzik grubu oluşturma sürecindeki eğlenceli durumları anlatılmaktadır. Bölümde öğüt veren, dayatmacı, denetimci ya da kuralcı bir anlayışa yer verilmediği düşünülmektedir.

- Bölümde çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu veren; çocuğu güldürürken düşündüren bir yaklaşım yeğlenmiş midir?

Bölümde, kahramanların diyaloglarında bol bol espriye yer verilmiştir. Çocuk izleyicinin ilgisinin mizahla sağlanacağı söylenebilir. Söylenen şarkılardaki sözler eğlencelidir. Kâmil o kadar sıkıcı şarkı söyler ki gökteki martı bile uyur. Bunun dışında mizah unsuru taşıyan, güldürürken düşündüren şu diyaloglar vardır:

Kâmil: "Hamurun kıvamı nasıl oldu?"

Hayri: (Hayri yüzünü kaplayan un tozundan habersizdir.) "Ne hamuru?"

Kâmil: "Bilmem, sen söyle." (00:01:49 – 00:02:05).

Kâmil: "Hayri'ciğim, Söz yazarlığına lafım yok. Sesin öyle tiz, öyle tiz çıkıyor ki mahallenin camları sallandı. " (00:06:53 – 00:07:02).

Temel ileti "içimizdeki yeteneği keşfetmeliyiz" düşüncesidir. Akın, arkadaşlarının kurduğu müzik grubu sayesinde sesinin güzel olduğunu keşfeder. Temel iletinin örtük biçimde verildiği söylenebilir.

- Bölümde çocuğun girişimcilik, benlik duygusu ve yaratıcılığı desteklenmiş midir?

Kahramanlar; süpürgeden gitar, karton ve mandaldan piyano, leğen ve tencereden bas davul yaparak müzik grubu oluşturur. Kâmil "Ormancı" türküsünün sözlerini değiştirir. Hayri kendi bestesini söyler. Böylece yaratıcılıklarını ortaya koyarlar. Şarkı söyleyen Hayri, Kâmil ve Akın kendi seslerini tanırlar ve yeteneklerini test etmiş olurlar. Bölümü izleyen çocukların benlik duygusunu devindirecek ögelerin bulunduğu düşünülmektedir.

- Bölümde kadına, erkeğe biçilen değer ve yüklenen anlam arasında fark yaratılmasından kaçınılmış mıdır?

Bölümde cinsiyetçi herhangi bir eylem ya da söylem yoktur. Kadın veya erkek kimliğini ayrıştıracak herhangi bir sahne yer almamıştır. Bölümdeki kahramanların tamamı erkek çocuklardan oluşmaktadır. Bölümde kız çocuğu figürüne yer verilmemesinin eksiklik olduğu söylenebilir.

- Bölümde çocuğun kendi cinsel kimliği içinde kişiliğini geliştirmesine olanak verilmiş midir?

Müzik grubu kuran erkek çocuklarının hâl ve tavırlarında, seslerinde ya da beden dillerinde çocuk izleyiciyi cinsel kimlik karmaşasına sokabilecek herhangi bir duruma yer verilmediği düşünülmektedir.

- Bölümde yaşama dair sorunların çözümü için şiddet yerine iletişim kurmanın gerekliliği özendirilmiş midir?

Bölümde şiddet ögesini içeren herhangi bir durum yoktur. Kahramanların birbirlerinin fikirlerinden yararlanarak çatışmaları çözdüğü görülmüştür. Grubun solistini seçmek için her çocuk kendi isteğiyle şarkı söyler ve arkadaşlarının fikrini dinler. Grubun solistinin Akın olması için ortak karara varırlar.

- Bölümde siyasal ve dinsel telkinden; yazgıcılık ve boş inançtan uzak durulmuş mudur?

Bölümde herhangi siyasal, dinsel telkine veya yazgıcılığa dair bir sahneye yer verilmediği belirlenmiştir.

- Bölümde çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturması özendirilmiş midir?

Çocuk kahramanların birlik ve beraberlik içinde müzik grubu kurması yardımlaşmaya ve arkadaşlığa örnektir. Çocuk izleyicide olumsuz yargı veya değer oluşturacak bir duruma rastlanılmamıştır.

3.1.5. Bölüm 22 – Uzay Yolculuğu

- Bölümde öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım veya denetimci, kuralcı anlayışa yer verilmiş midir?

Bölümde Mert, Kâmil, Hayri ve Akın'ın bir gazete sayfasında uzaya gidecek astronot ilanı görmesi ve bu ilana başvurmak için hazırlık yapması anlatılır. Bölümde öğüt veren, dayatmacı, kuralcı ya da denetimci bir anlayışa yer verilmediği düşünülmektedir.

- Bölümde çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu veren; çocuğu güldürürken düşündüren bir yaklaşım yeğlenmiş midir?

Akın bölümün son sahnelerine doğru temel iletiyi bizzat söyler: "Bazen hayatta yapmak istediklerimiz için ailemizden ayrı kalmamız gerekir. Bu da kötü bir şey değildir." (00:12:39-00:12:46). Bu sahneyle çocuk izleyicinin iletiyi duyumsama sorumluluğunun elinden alınacağı öngörülmektedir. Yan iletilerin çocuk izleyiciye duyma ve düşünme sorumluluğu verebilecek nitelikte sunulduğu söylenebilir.

Olayların gelişiminde duruma yönelik mizahi ögelere yer verilmiştir:

Akın: "Biliyor musunuz? Ay'a çıkınca söyleyeceğim ilk sözü buldum. 'Uzay, seni yeneceğim!' " (00:09:33 – 00:09:38).

Kâmil: "Büyük büyük dedem kaptanmış. Hem de uzay aracı kaptanı." (00:09:40- 00:09:46).

- Bölümde çocuğun girişimcilik, benlik duygusu ve yaratıcılığı desteklenmiş midir?

Çocuk kahramanlar, okudukları gazete yazısından hareketle uzaya çıkmak için heyecana ve merak duygusuna kapılırlar. Yolculuk için kendi testlerini üretirler. Bu testlerde açlığa, soğuğa ve sıcağa dayanıklılık, en önemlisi de yalnızlık duygusunu tatma gibi aşamalardan geçerek kendi benliklerini tanırlar. Çocuk kahramanların yaratıcılıklarını kullanarak ellerindeki kısıtlı malzemelerle uzay simülasyonu oluşturmaları girişimciliğe örnektir. Çocuk izleyicinin kendi benliğini tanıması, girişimciliğini ve yaratıcılığını geliştirmesi için ipuçları bulacağı bir bölümün olduğu söylenebilir.

- Bölümde kadına, erkeğe biçilen değer ve yüklenen anlam arasında fark yaratılmasından kaçınılmış mıdır?

Bölümde kadın ve erkeğe toplumsal rol biçme veya ayrı değer oluşturma noktasında bir ögeye yer verilmemiştir. Bölümde kız çocuğu figürüne yer verilmemesinin eksiklik olduğu düşünülmektedir.

- Bölümde çocuğun kendi cinsel kimliği içinde kişiliğini geliştirmesine olanak verilmiş midir?

Bölümde çocuğu cinsel kimlik karmaşasına sokacak herhangi bir ögeye yer verilmediği düşünülmektedir.

- Bölümde yaşama dair sorunların çözümü için şiddet yerine iletişim kurmanın gerekliliği özendirilmiş midir?

Kahramanlar fikir ayrılığına düşseler de sorunların çözümünü konuşarak bulurlar. Örneğin son test olan "tavuk" için herkes kendi fikrini ve endişesini söyler. Yapılan demokratik oylamayla isteyenler teste katılır. Bölümde herhangi bir şiddet ögesinin olmadığı söylenebilir.

- Bölümde siyasal ve dinsel telkinden; yazgıcılık ve boş inançtan uzak durulmuş mudur?

Bölümde herhangi bir siyasal, dinsel telkine veya kadercilik, içi boş inanç gibi ögelere rastlanılmamıştır.

- Bölümde çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturması özendirilmiş midir?

Bölümün finalinde -son testte- birbirlerini ve ailelerini özleyeceklerini fark etmeleri arkadaşlık ve aile sevgisi değerine örnektir. Bölümün çocukların sağlıklı değer oluşturmasını destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

3.1.6. Bölüm 24 – Öykü Yarışması

- Bölümde öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım veya denetimci, kuralcı anlayışa yer verilmiş midir?

Bölümde öykü yazmak isteyen Akın'ın, çevresindeki olayları gözlemleyerek yaratıcı bir hikâye oluşturma çabası anlatılmaktadır. Rüstem, eskiciye söz verdiği için taş plakları Hayri'ye vermek istemez. Hayri ise plakları kendisine vermesi için ısrarcı olur. Israrcılığının boyutu dayatmacılığa kadar ilerlemez. Rüstem plakları Hayri'ye vermeyi kabul eder (00:02:08 – 00:03:47).

Gramofonun bulunduğu sahnede ise Hayri, Kâmil ve Mert aletin kimde kalacağı için tartışırlar ve birbirlerinin elinden gramofonu çekerler. Mert, ebeveynlerinin ertesi gün dışarıda olacağını söyler. Kimseyi rahatsız etmeden gramofonu beraber dinleyebileceklerini anlatır. Gramofon o gün Mert'te kalır. Böylelikle sorun çözülmüş olur (00:09:32 – 00:10:35).

- Bölümde çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu veren; çocuğu güldürürken düşündüren bir yaklaşım yeğlenmiş midir?

Bölümde verilmek istenen ileti ilham aramakla ilgilidir: Çevremize farklı gözle bakarsak içimizdeki yaratıcılığı keşfederiz. Temel iletinin izleyiciye duyma ve düşünme sorumluluğu tanıyacak nitelikte

sunulduğu düşünülmektedir. Akın, yazma çabası içerisinde gördüğü olaylardan hareketle hayaller kurar. Bu sahnelerde, duruma dayalı, izleyiciyi gülümsetecek ögelerden yararlanıldığı düşünülmektedir: Akın'ın hayalinde yer alan, komik olduğu düşünülen sahneler şunlardır: Hayri'nin Rüstem'in elinden plakları almaya çalışmasını, pastayı kapmak için yapılan bir tartışma olarak hayal etmesi (00:02:03-00:02:27). Aslında gramofonun kimde kalacağıyla ilgili tartışan arkadaşlarını defineci kardeşler olarak hayal etmesi (00:09:19 – 00:10:11).

- Bölümde çocuğun girişimcilik, benlik duygusu ve yaratıcılığı desteklenmiş midir?

Akın, öğretmeninin yaptığı öykü yarışmasına eser hazırlamak için mahallede yaşananları gözlemlemektedir. Rüstem'in bir sahnede ona dediği gibi ilham alacağı temel nokta yakın çevresindeki ağaçlar, böcekler, insanlardır (00:04:17 – 00:04:26). Çocuk izleyici öykü yazabilmek, sanatçı duyarlığı kazanabilmek için bölümde çok sayıda fikir ve ipucu bulabilir. Bu sahnelerin çocuk izleyicinin yaratıcılığını devindireceği düşünülmektedir. Akın gördüğü ve duyumsadığı olaylardan hareketle bir öykü oluşturur ve öyküsü birinci seçilir.

Hayri ise Rüstem'den aldığı plakları dinleyebilmek için merakla gramofon aramaktadır. Arkadaşlarıyla iş birliği içinde hareket eder. Bu durum da Hayri ve arkadaşlarının girişimci davranışına örnektir.

- Bölümde kadına, erkeğe biçilen değer ve yüklenen anlam arasında fark yaratılmasından kaçınılmış mıdır?

Bölümde cinsiyetçi bir söyleme veya duruma rastlanılmamıştır.

- Bölümde çocuğun kendi cinsel kimliği içinde kişiliğini geliştirmesine olanak verilmiş midir?

Evet, bölümdeki kahramanların kendi cinsel kimliklerine uygun tavır ve davranışlarda bulundukları görülmüştür.

- Bölümde yaşama dair sorunların çözümü için şiddet yerine iletişim kurmanın gerekliliği özendirilmiş midir?

Bölümdeki kahramanların birbiriyle sağlıklı iletişim kurduğu söylenebilir. Öte yandan Hayri'nin plakları almak için Rüstem'e ısrarcı davranması ve hareketleri olumsuz örnek olarak nitelendirilebilir.

- Bölümde siyasal ve dinsel telkinden; yazgıcılık ve boş inançtan uzak durulmuş mudur?

Evet, durulmuştur. Bölümde siyasi bir söyleme veya içi boş inanç ögesine rastlanılmamıştır.

- Bölümde çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturması özendirilmiş midir?

Basri'nin yere düşen Akın'ı merak edip onun yanına gelmesi yardımseverliğe örnektir. Çocuklar gramofon bulmak için iş birliğiyle hareket edip dostluk değerine uygun davranışlar sergilemiştir. Birçok olumlu değeri barındıran bir bölüm olduğu düşünülmektedir.

3.1.7. Bölüm 36- Rüya İşi

- Bölümde öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım veya denetimci, kuralcı anlayışa yer verilmiş midir?

Hayri rüyasında nar, yazı tahtası ve tepsi görür. Uyandığında rüyasında gördüklerinin anlamını arkadaşlarının yardımıyla bulmaya çalışır. Olaylarda öğüt veren, didaktik bir üsluba rastlanılmamıştır. İzleyiciye duyumsatılacak kuralcı, denetimci, dayatmacı bir yaklaşıma yer verilmediği düşünülmektedir.

- Bölümde çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu veren; çocuğu güldürürken düşündüren bir yaklaşım yeğlenmiş midir?

Hayri, gördüğü rüyanın gizemini çözmek ister. Olayların anlatımında merak ögesi canlı tutulmuştur. Hayri rüyasında gördüğü nesnelerin gizeminin aşure ayıyla ilgili olduğunu bölümün finalinde anlar. Kurguda verilen ipuçları sayesinde çocuk izleyicinin düşünme sorumluluğu alıp olayların gizemini çözebileceği öngörülmektedir. Bölümdeki espriler ve mizahi ögeler anlık durumlarla ilgilidir:

Hayri rüya görürken:
Hayri: "Dur bakayım. Yoksa sen uyuyor musun?"
Kâmil: (Gözleri kapalıdır.) " Bilmem, belki sen uyuyorsundur."
Hayri: "Galiba rüya görüyorum."
Kâmil: "Ben de…" (00:03:00 – 00:03:11).
Kâmil: "Yok, bizimki meyveli değil. Sade bakkal." (00:03:28 – 00:03:32).

- Bölümde çocuğun girişimcilik, benlik duygusu ve yaratıcılığı desteklenmiş midir?

Evet, desteklenmiştir. Bölümün kahramanı Hayri, gördüğü rüyanın gizemini merakla çözmeye çalışır. Gördüğü rüyayla ilgili arkadaşlarının fikirlerini öğrenir. Hayri'nin kendisini ve yakın çevresini tanımak için çaba sarf ettiği görülmektedir. Hayri'nin bu davranışlarının girişimcilik becerisiyle ve benlik duygusunun devinimiyle ilgili olduğu söylenebilir. Hayri, gördüğü rüyanın günlük yaşamdaki olay ve nesnelerle ilgili olduğu kanısına varır. Hayri, mahallede herkese aşure dağıtacak bir sistem geliştirir. Her sokağa aşure dağıtması için bir arkadaşını görevlendirir. Mahallenin krokisini yazı tahtasına çizer. Hayri'nin yaptıklarının izleyicinin yaratıcılığını destekleyeceği düşünülmektedir.

- Bölümde kadına, erkeğe biçilen değer ve yüklenen anlam arasında fark yaratılmasından kaçınılmış mıdır?

Bölümde cinsiyetçi herhangi bir duruma yer verilmediği düşünülmektedir. Bölümün kahramanları erkek çocuklardır. Sadece rüya sahnesinde kız çocuklarının sesine yer verilmiştir.

- Bölümde çocuğun kendi cinsel kimliği içinde kişiliğini geliştirmesine olanak verilmiş midir?

Evet, yer verilmiştir. Kahramanlar cinsel kimliklerine uygun şekilde konuşmuş ve davranmışlardır.

- Bölümde yaşama dair sorunların çözümü için şiddet yerine iletişim kurmanın gerekliliği özendirilmiş midir?

Bölümün kahramanı Hayri, rüyasında gördüğü nesnelerin sembolik anlamını bulmak için arkadaşlarıyla konuşmak ister; hatta işleri yoğun olan arkadaşı Kamil'le konuşmak için uzun süre bekler. Kafasındaki soruların çözümüne arkadaşları sayesinde erişir. Bu bölümün izleyiciye iletişimin gücünü duyumsatabilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir.

- Bölümde siyasal ve dinsel telkinden; yazgıcılık ve boş inançtan uzak durulmuş mudur?

Evet, uzak durulmuştur. Siyasal veya dinsel telkin içeren herhangi bir sahneye rastlanılmamıştır.

- Bölümde çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturması özendirilmiş midir?

Evet, özendirilmiştir. Babasının bakkalı olan Kâmil, boş zamanlarında babasına yardım etmektedir. Aşure ayı nedeniyle işler yoğunlaşır. Kâmil arkadaşlarına güvenerek bakkalı emanet eder. Arkadaşları titizlikle Kamil'e yardım eder. Bu durum yardımseverlik ve güven değerlerine işaret eder. Akın, Mert, Kâmil ve Hayri mahallelinin pişirdiği tüm aşureleri toplayarak her eve eşit bir şekilde dağıtır. Bu durum adalet değerine örnektir. Mert, kendisinin nerde olduğunu soran Hayri'ye pazara gittiğini ve annesine yardım ettiğini söyler. Bu anlamda bölümün, çocuk izleyiciye sağlıklı değerleri duyumsatacak nitelikte olduğu söylenebilir.

3.1.8. Bölüm 45 – Bilim Ekibi

- Bölümde öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım veya denetimci, kuralcı anlayışa yer verilmiş midir?

Hayır, yer verilmemiştir. Çocuk kahramanların kendi iradeleriyle olayların gelişimini sağladığı görülmüştür.

- Bölümde çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu veren; çocuğu güldürürken düşündüren bir yaklaşım yeğlenmiş midir?

Hayri ve Mert bilim üzerine tartışır. Hayri, Mert'in derste yaptığı araştırmaları küçümser. Mert; Hayri ve Kamil'e ders vermek için- onlara aslında bilimsel gerçekleri açıklayan- minik oyunlar hazırlar. Gökten balonla süzülen kutunun bir anda düşmemesi gaz-yer çekimi ilişkisiyle ilgilidir. Mıknatısın itme kuvveti küçük arabaları hareket ettirir. Burunları ve gözleri kapalı olan Kâmil ve Hayri yediklerinin ne olduğunu anlayamaz. Bu durum tat-koku duyusuyla ilgilidir. Bölümdeki iletilerin çocuk izleyicinin öğrenme sorumluluğuna katkı sağlayacağa söylenebilir. Olaylar gelişirken özellikle Hayri ve Kamil'in çekişmesinden doğan mizahi durumlara ve diyaloglara yer verilmiştir. Bu sahnelerin çocuk izleyiciyi güldürürken düşündürebileceği öngörülmektedir:

Hayri: "Mesela ben… Her düşüncenin dinlenmesi gerektiğini düşünüyorum."
Kâmil: "Ben de başına güneş geçtiğini düşünüyorum." (00:03:17 – 00:03:25).
Hayri: (Mıknatısla yapılan araba yarışında) "Benim adım Hayri, sonuç şimdiden belli."
Kâmil: "Buralar biraz virajlı, senin mıknatıs yolu şaştı." (00:06:40 – 00:06:47).

Kamil'in karıncalara bir şeyler anlatması (00:12:10 – 00:12:46).

- Bölümde çocuğun girişimcilik, benlik duygusu ve yaratıcılığı desteklenmiş midir?

Mert ve kardeşi Akın, açıklamaları bilimsel gerçeklere dayanan minik oyunlarla arkadaşlarını test eder. Oluşturulan bilimsel testler büyüklerin yardımı olmadan çocuk kahramanlar tarafından yapılmıştır. Çocuk izleyicinin benlik duygusunun devineceği ve bilime ilgi duymasının sağlanacağı öngörülmektedir. İzleyicinin yaratıcılık yeteneğini devindirecek nitelikte sahneler olduğu söylenebilir. Örneğin, karton arabaların içine mıknatıs konur. Dışarıdan başka mıknatıslar kullanılarak arabalar hareket ettirilir.

- Bölümde kadına, erkeğe biçilen değer ve yüklenen anlam arasında fark yaratılmasından kaçınılmış mıdır?

Bölümde cinsel rollerin ayrıştırılması ya da cinsiyetlere olumsuz anlam yüklenmesine yönelik bir bulguya rastlanılmamıştır. Bölümün eksik yanının kız çocuğu figürüne yer verilmemesinin olduğu düşünülmektedir.

- Bölümde çocuğun kendi cinsel kimliği içinde kişiliğini geliştirmesine olanak verilmiş midir?

Evet, verilmiştir. Bölümdeki kahramanlar, cinsel kimliklerine uygun görselleştirilmiş ve davranışlarda bulunmuşlardır.

- Bölümde yaşama dair sorunların çözümü için şiddet yerine iletişim kurmanın gerekliliği özendirilmiş midir?

Mert ve kardeşi Akın olayların çözümü için minik deneyler oluşturmuşlar ve hazırladıkları testlerin açıklamasını yapmışlardır. Kâmil ve Hayri, oyunlar sırasında zaman zaman hırslarına yenik düşerek birbirleriyle itişmişlerdir. Bu sahnelerin sonucunda olaylar tatlıya bağlansa da bu davranışların yanlışlığını işaret eden herhangi bir söylem ya da davranışa yer verilmemiştir. Bunlar dışında olayların akışında kaba, şiddeti öven ya da özendirecek herhangi bir eylem ya da duruma yer verilmediği söylenebilir.

- Bölümde siyasal ve dinsel telkinden; yazgıcılık ve boş inançtan uzak durulmuş mudur?

Bölümde bilimsel gerçekleri kendine göre çarpıtan Hayri'nin davranışları eleştirilmektedir. Bölümün sonunda Hayri'nin söylemlerinin yanlışlığının izleyiciye duyumsatacak sahneler yer almaktadır. Mert ve Akın yaptıkları testlerin bilimsel açıklamasını yapar. Mert'in düzenlediği oyunlar sayesinde Kâmil bölümün finalinde kütüphanede araştırma yapar. Öğrendiklerinden hareketle karıncaları incelemeye başlar. Kamil'in davranışlarında boş inançlardan uzaklaşma ve tekdüzelikten kurtulma noktasında olumlu değişimler olduğu söylenebilir.

- Bölümde çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturması özendirilmiş midir?

Mert ve Akın, Kâmil ve Hayri'ye bilimin hayattaki yerini duyumsatabilmek için sabırla hareket etmiş ve küçük düzenekler oluşturmuştur. Bölümün çocuk izleyicinin sağlıklı değer sistemi oluşturmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

3.1.9. Bölüm 48 – Ankaralı Ozan

- Bölümde öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım veya denetimci, kuralcı anlayışa yer verilmiş midir?

Hayır, yer verilmemiştir. Bölümde Kamil'in amcasının oğlu Ankaralı Ozan'ın kaset çıkarmak için İstanbul'a gelişi ve Rafadan Tayfa ile kurduğu arkadaşlık anlatılmaktadır.

- Bölümde çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu veren; çocuğu güldürürken düşündüren bir yaklaşım yeğlenmiş midir?

Ankaralı Ozan'ın kaset çıkarmak için yeni bir şarkı yazmaya gereksinimi vardır. Mahalleyi gezerken çocukların hayal gücünü kullanarak yaptığı ürünler onu etkiler. Ankaralı Ozan, notlar alır ve aradığı ilhamı çocuklarda bulur. Bölümün temel iletisi final sahnesinde Ankaralı Ozan'ın Hayri'ye gönderdiği mektupta yazmaktadır: "İlham, bazen hiç beklemediğiniz yerlerde karşınıza en saf ve temiz haliyle çıkar." Temel ileti bir kahramanın ağzından bizzat söylense de bölüm boyunca izleyiciye duyumsatılan ipuçlarının olduğu söylenebilir.

Bölümde çocuk izleyiciye duyma ve düşünme sorumluluğu verebilecek esprilerin olduğu söylenebilir:

Hayri: (Arkadaşlarıyla oyuncak araba yarıştırır.) "Şimdi seni göreceğiz şoför Kâmil!"

Kâmil: "Şoför değil, pistlerin usta rallicisi pilot Kâmil!" (00:02:28 – 00:02:38).

Hayri: (Ankaralı Ozan'ın kaset çıkaramadığını öğrenince) "Yok yok… Önüme pişmemiş tavuk koy, onu hazmederim. Bu haberi hazmedemem ben." (00:07:37 – 00:12:41).

Kâmil: (Deney için plastik topu boyayıp Ay'a benzetmiştir. Topa basarak) "Ben de Ay'a basan ilk Türk oldum." (00:12:37 – 00:12:43).

- Bölümde çocuğun girişimcilik, benlik duygusu ve yaratıcılığı desteklenmiş midir?

Evet, desteklenmiştir. Mert, Hayri ve Kâmil Güneş sistemini kafalarına taktıkları toplarla dramatize ederler. Mert'in kafasında Güneş, Hayri'nin kafasında Dünya, Kamil'in kafasında ise Ay şeklinde boyanmış top vardır. Bu üçlü derste yapacakları sunuma hazırlanırlar. Akın gökyüzündeki kuşları besleyip gözlemlemek için uçurtmasına yem koyar. Hayri şarkılarını çok beğendiği Ankaralı Ozan'a sevgisini göstermek için tişörtünün arkasına boyayla Ankaralı Ozan yazar. Bu örneklerle çocuk izleyicinin girişimciliğinin ve yaratıcılığının destekleneceği öngörülmektedir. Çocuk kahramanların Ankaralı Ozan'ın şarkılarını beğenip yöresel biçimde oynaması izleyicinin kültürel farkındalık kazanmasını sağlayabilir. Dans eden kahramanları gören çocuk izleyicinin, bedenini tanıma ve devinim ihtiyacını karşılama yönüyle benlik duygusunu geliştirebileceği öngörülmektedir.

- Bölümde kadına, erkeğe biçilen değer ve yüklenen anlam arasında fark yaratılmasından kaçınılmış mıdır?

Evet, kaçınılmıştır. Bölümde cinsiyetçi herhangi bir söylem yoktur. Bölümde hem erkek hem de kız çocuğu kahramanlara yer verilmiştir.

- Bölümde çocuğun kendi cinsel kimliği içinde kişiliğini geliştirmesine olanak verilmiş midir?

Bölümdeki her kahraman, kendi cinsel kimliğine uygun konuşturulmuş ve görselleştirilmiştir.

- Bölümde yaşama dair sorunların çözümü için şiddet yerine iletişim kurmanın gerekliliği özendirilmiş midir?

Bölümde herhangi bir şiddet ögesi yoktur. Kahramanların konuşurken birbirlerinin sözünü kesmeden dinlediği görülmüştür.

- Bölümde siyasal ve dinsel telkinden; yazgıcılık ve boş inançtan uzak durulmuş mudur?

Evet, uzak durulmuştur. Herhangi bir politik söyleme veya kaderciliğe dair duruma yer verilmediği söylenebilir.

Bölümde çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturması özendirilmiş midir?

Evet, özendirilmiştir. Ankaralı Ozan ilk denemesinde kaset çıkaramaz. Bu duruma üzülen çocukları görünce: "… Kâmil sizi ziyaret etmiş oldum, arkadaşlarınla tanıştım. Hem birkaç gün tatil yapmış oldum." (00: 08:39-00:08:48). Bu durum iyimserlik değerine örnektir. Çocukların Güneş sistemini dramatize etmeleri ve iş bölümü yapmaları sorumluluk değerine örnektir. Ankaralı Ozan'ın kaset çıkardıktan sonra çocuklara imzalı kaset yollaması ve onlara teşekkür etmesi vefa değeriyle ilgilidir.

3.1.10. Bölüm 51 – Salça Zamanı

- Bölümde öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım veya denetimci, kuralcı anlayışa yer verilmiş midir?

Rüstem'in mahallenin çocuklarını oyundan alıkoyup salça yapma işlerine yardım etmeye zorladığını düşünen Fatma Nine, Rüstem'e kızar. Rüstem boynunu bükerek Fatma Nine'nin dediklerini onaylamak zorunda kalır. Araya giren Kâmil, salça yapım işlerine isteyerek yardım ettiklerini söyler (00:07:30 – 00:07:56). Gerçekten de mahallenin çocukları gönüllü olarak çalışmaktadır. Rüstem'in Fatma Nine ile olan bu diyaloğunun sağlıklı bir iletişim şeklini yansıtmadığı söylenebilir. Bölümde bunun dışında dayatmacı ya da öğüt verici bir ögeye rastlanılmadığı düşünülmektedir.

- Bölümde çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu veren; çocuğu güldürürken düşündüren bir yaklaşım yeğlenmiş midir?

Bölümde yardımlaşmanın ve dayanışmanın insanlara ortak mutluluk getireceği düşüncesi temel iletidir. Bölümdeki iletilerin örtük yapıda olduğu söylenebilir. Espriler daha çok anlık durumlar üzerinedir.

Sevim: (Uzun uzun ısınma hareketleri yapan Kâmil için) "Demedi, demeyin. Bir gün böyle ısınırken dibi tutacak." (00:01:14 – 00:01:19).

Hayri: "Yanisi var mı canım? Nasıl ki müzik notasız, matematik dört işlemsiz olmazsa bir mutfak da salçasız olmaz, olamaz!" (00:05:10-00:05:24).

- Bölümde çocuğun girişimcilik, benlik duygusu ve yaratıcılığı desteklenmiş midir?

Mahalleli, salça yapmak için domatesleri ezer ve ezdiği domateslerin suyunun güneşte kuruyup çekilmesi için çocukların top oynadığı arsaya bırakır. Hayri, salça yapım süresini kısaltmak için bir çözüm bulur ve Sadettin Usta'ya fikrini anlatır. Hayri, güneşin altındaki domates tepsilerinin etrafına ayna koymak ister. Böylece farklı açılardan güneş ışığı alan domatesler daha kısa sürede salça kıvamına gelecektir. Saadettin Usta bu projeyi ekonomik ve pratik bulmaz. Akın bu fikirden yola çıkarak saatlere göre salça tepsilerinin yerini değiştirmeyi teklif eder. Gün ışığı-gölge ilişkisine göre domatesler daha fazla güneş ışığından yararlanabilecektir. Akın'ın fikrini uygularlar ve hedeflerine ulaşırlar. Bu olayların çocuk izleyicinin benliğini tanımasına, girişimcilik ve yaratıcılık becerisinin devinmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

- Bölümde kadına, erkeğe biçilen değer ve yüklenen anlam arasında fark yaratılmasından kaçınılmış mıdır?

Bölümün ilk dört dakikasında çocuk kahramanlar halat çekme oynar. Mert, Kâmil ve Akın'dan oluşan takım, karşı takımda Hale ve Sevim olduğu için onları küçümser. Mert: "… Fakat bir tarafta da aslan gibi üç delikanlı olduğunu…" diyerek cinsiyetçi bir söylemle erkeklerin olduğu tarafın daha güçlü olduğunu ima eder (00:02:13 – 00:02:21). Oyunu Hayri, Hale ve Sevim'den oluşan takım kazanır. Yarışma bu şekilde sonuçlansa da Kâmil ve Mert'in düşüncelerinin yanlışlığına işaret edilmez. Bu durumun çocuk izleyiciyi olumsuz bir şekilde etkileyebileceği öngörülmektedir.

- Bölümde çocuğun kendi cinsel kimliği içinde kişiliğini geliştirmesine olanak verilmiş midir?

Evet, olanak verilmiştir. Çocuk kahramanların cinsel kimliğiyle ilgili kafa karıştıracak bir bulguya rastlanılmamıştır.

- Bölümde yaşama dair sorunların çözümü için şiddet yerine iletişim kurmanın gerekliliği özendirilmiş midir?

Evet, özendirilmiştir. Bölümde şiddet ögesi yoktur. Her sorunun çözümünde kahramanların birbirini dinlediği ve sorunların çözümü için beraber hareket ettiği görülmüştür.

- Bölümde siyasal ve dinsel telkinden; yazgıcılık ve boş inançtan uzak durulmuş mudur?

Evet, uzak durulmuştur. Bölümde dinsel veya siyasal bir telkine rastlanılmamıştır.

- Bölümde çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturması özendirilmiş midir?

Tüm mahallelinin seferber olup salça yapmak için iş birliği yapması yardımlaşmaya örnektir. Çocuk kahramanların Fatma Nine'ye olan davranış ve tutumları büyüklere saygı değerine örnektir. Rafadan Tayfa ekibinin oyun sahalarında oynamaktan feragat edip domates kurutmaya yardım etmesi hoşgörü değerine örnektir. Fatma Nine ve mahallelinin kendilerine yardım eden çocuklar için basketbol sahası yapması çocuk sevgisi ve vefa değerine örnektir.

3.1.11. Bölüm 61 – Zamanda Yolculuk

- Bölümde öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım veya denetimci, kuralcı anlayışa yer verilmiş midir?

Hayır, yer verilmemiştir. Kuralcı ve baskıcı anlayışın yansıtıldığı bir sahneye rastlanılmamıştır.

- Bölümde çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu veren; çocuğu güldürürken düşündüren bir yaklaşım yeğlenmiş midir?

Evet, yeğlenmiştir. Mert, annesinin anı olsun diye sakladığı eşyaları arkadaşlarına gösterir. Bu durumdan etkilenen Rafadan Tayfa ekibi de en sevdiği eşyaları kutulara koyar ve on yıl sonra açmak koşuluyla toprağa gömer. Amaçları Mert'in annesi gibi eşyaları saklamaktır. Çocuklar eşyalarının değerini gömünce anlar. Ertesi gün gömdükleri eşyaları çıkarırlar ve birbirlerine gösterirler. Fark ettikleri nokta saklanacak eşyaların artık kullanılmayacak nitelikte olması gerektiğidir. Mert'in annesi artık kullanılmayan eşyaları saklamıştır. Onlar ise en sevdikleri topu, çay takımını kısacası kullanmaya devam ettikleri eşyaları gömmüşlerdir. Bu sırada beraberce yaşadıkları anıları hatırlarlar. Aslında eşyaları değerli kılan o eşyalarla

birlikte oluşan yaşanmışlıklardır. Bölümdeki iletilerin çocuk izleyiciye didaktik bir şekilde verilmediği, kahramanların yaşantıları aracılığıyla, sezdirilerek verildiği söylenebilir.

Bölümde anlatımı zenginleştirmek için esprilerden yararlanılmıştır. Örneğin Hayri, en çok sevdiğiniz şeyi torbaya koyun, dendiği için torbaya ekmek arası köfte koymuştur (00:06:18 – 00:06:28).

Mert: "Yanına ayran da koysaydın." diye espri yapar. Daha sonra içilmiş ayran kutusu da torbadan çıkar (00:06:34 – 00:06:54).

- Bölümde çocuğun girişimcilik, benlik duygusu ve yaratıcılığı desteklenmiş midir?

Kahramanlar: Akın, Mert, Kâmil ve Hayri on yıl sonra bugünlerini hatırlamak istemektedir. Gömdükleri eşyaları çıkarırken zihinlerindeki anılar (geçmiş bölümler) canlanır. Kendi benliklerini daha iyi tanıma fırsatı bulmuş olurlar. Bu sahnelerin çocuk izleyicinin zihinsel devinimini artıracağı öngörülmektedir.

- Bölümde kadına, erkeğe biçilen değer ve yüklenen anlam arasında fark yaratılmasından kaçınılmış mıdır?

Bölümde cinsiyet ayrımcılığını öne çıkaracak herhangi bir sahneye yer verilmemiştir. Göze çarpan eksiklik kız çocuğu veya kadın kahramanlara yer verilmemesidir.

- Bölümde çocuğun kendi cinsel kimliği içinde kişiliğini geliştirmesine olanak verilmiş midir?

Evet, verilmiştir. Her kahramanın kendi cinsel kimliğine uygun davrandığı ve konuşturulduğu düşünülmektedir.

- Bölümde yaşama dair sorunların çözümü için şiddet yerine iletişim kurmanın gerekliliği özendirilmiş midir?

Bölümde herhangi bir şiddet ögesi yer almamaktadır. Kahramanların konuşan kişinin sözünü kesmeden, birbirlerini dinleyerek iletişim kurdukları görülmüştür.

- Bölümde siyasal ve dinsel telkinden; yazgıcılık ve boş inançtan uzak durulmuş mudur?

Bölümde siyasal veya dinsel telkin, yazgıcılık, boş inanç gibi ögelere yer verilmediği söylenebilir.

- Bölümde çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturması özendirilmiş midir?

Evet, özendirildiği düşünülmektedir. Kamil'in bakkal olan babasının, dükkânda naylon poşet yerine kese kâğıdı kullanıyor olması çevreye saygı değerine örnektir. Rafadan Tayfa ekibinin kutudan çıkan eşyalar sayesinde birlikte güzel günler geçirdiklerini hatırlamaları arkadaşlık değerine örnektir.

3.1.12. Bölüm 65 – Rafadan Rafadan'a Karşı

- Bölümde öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım veya denetimci, kuralcı anlayışa yer verilmiş midir?

Rafadan Tayfa ekibi aşağı mahalleye kaçan topun peşinden gider. Orada kendilerine çok benzeyen yaşıtlarıyla karşılaşır. Rafadan Tayfa ekibinin topları aşağı mahalledeki çocukların elindedir. İki taraf da topun kendisine ait olduğunu iddia eder. Aşağı mahallede yaşayan çocuklar topun sahibi olmamalarına rağmen dayatmacı bir şekilde davranırlar ve topun gerçek sahibi olan Rafadan Tayfa ekibine topu vermemekte ısrar ederler. Aşağı mahallede yaşayan çocuklar, topu bulanın topun sahibi olduğunu iddia ederek etik olmayan bir kural ortaya koymaya çalışırlar.

- Bölümde çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu veren; çocuğu güldürürken düşündüren güldüren bir yaklaşım yeğlenmiş midir?

Bölümdeki kurguda hatalı noktalar bulunmaktadır. Çocukların topun sahibini bulmak için maç yapmaları olumsuz bir ileti olarak izleyicinin zihninde yerleşebilir. Çünkü topun sahibi bellidir. Aşağı mahalledeki çocuk kahramanlardan biri kendisine ait olmadığı halde topu sahiplenmiştir (00:06:20). Bölümün sonunda sağlıklı iletişim özendirilmemiş, her iki takım basit bir nedenden ötürü konuşarak anlaşmak yerine maç yaparak sonuca ulaşmayı tercih etmiştir. Bölümde her iki mahallenin çocukları birbirine benzemektedir. Bu bağlamda bir gizem oluşturulmuştur. Gizemin ne anlama geldiği örtük veya açık şekilde verilmemiştir.

Takımlardan birinin oyuncusu sakatlanınca diğer takımın oyuna devam etmemesi olumlu bir ileti olarak değerlendirilebilir. Bölümde yer alan olumlu veya olumsuz mesajlar örtük yapıdadır.

Bölümde mizah unsurundan yararlanılmıştır:

Kâmil: (Basketbol oynarken blok yapmak istediği Hayri'ye) "Biraz pota altına gel de fotoğrafını çekeyim."
Hayri: Ünlü fizik profesörü Mert kusursuz bir hesaplamayla uzak mesafeden topu potaya gönderiyor. (00:02:24 – 00:02:32).
Kâmil: (Basketbol oynarken blok yapınca) "Akın gördün mü? Uzay'a ilk mekiği gönderdim." (00:04:20 – 00:02:32).

- Bölümde çocuğun girişimcilik, benlik duygusu ve yaratıcılığı desteklenmiş midir?

Rafadan Tayfa ekibi maçta geriye düştüğü sırada görev dağılımı yapar ve her oyuncu kendi yeteneğine uygun şekilde oynar. Bu durumun, izleyicinin girişimcilik becerisini destekleyeceği öte yandan izleyicinin benlik duygusunu devindireceği öngörülmektedir.

- Bölümde kadına, erkeğe biçilen değer ve yüklenen anlam arasında fark yaratılmasından kaçınılmış mıdır?

Bölümde cinsiyetçi herhangi bir söylem yoktur. Kız çocuğu figürüne yer verilmemesi bir eksiklik olarak düşünülmektedir.

- Bölümde çocuğun kendi cinsel kimliği içinde kişiliğini geliştirmesine olanak verilmiş midir?

Evet, verilmiştir. Her kahraman cinsel kimliğine uygun olarak görselleştirilmiş ve konuşturulmuştur.

- Bölümde yaşama dair sorunların çözümü için şiddet yerine iletişim kurmanın gerekliliği özendirilmiş midir?

İki ayrı mahallede yaşayan çocuklar topun sahibini belirlemek için anlaşmazlığa düşer. Bu sahnelerde topu birbirlerinin ellerinden çekerler. Çözüm yolu olarak maç yapmaya karar verirler. Çıkan çatışmaların sonucunda sağlıklı ve iletişime dayalı çözüm yolu bulmadıkları söylenebilir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin hepsinde sorunların çözümünde akılcı çözümler yeğlenmelidir.

- Bölümde siyasal ve dinsel telkinden; yazgıcılık ve boş inançtan uzak durulmuş mudur?

Evet, uzak durulmuştur. Çocukların konuşmalarında ve olaylarda bu türden bir duruma rastlanılmamıştır.

- Bölümde çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturması özendirilmiş midir?

Kurgunun temel iletisi yanlıştır: İki ayrı mahallede yaşayan çocuk grubu topun sahibini konuşarak bulmaz. Bunun yerine basketbol maçı yapıp kazananın topun sahibi olacağına karar verir. Bazı sahneler çocuk izleyicide hakkı olmayanı elde etmenin normal bir davranış olduğu algısı yaratabilir. Kendisinden daha güçlü olan birinin eşyasına el koymasının doğru olabileceği anlayışını benimsetebilir. Bu durum çocuk izleyicide olumsuz değer aktarımı oluşturabilecek niteliktedir. Olayların gidişatı ne olursa olsun ortada bahis olarak topun olması ve bunun için mücadele edilmesi yanlış örnek teşkil etmektedir. Nitekim bölümün finalinde bir konuda tekrardan fikir ayrılığına düşen iki takım iletişimle çözüm bulmak yerine yine maç yaparak sonuca ulaşmaya karar verir.
Rafadan Tayfa ekibinin rakip takım oyuncusu yere düştüğünde maçı kazanacakken oyunu durdurması ise centilmenlik değeri içerisinde değerlendirilir. Olumlu bir durumdur.

3.1.13. Bölüm 67 – Bilim Fuarı

- Bölümde öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım veya denetimci, kuralcı anlayışa yer verilmiş midir?

Bölümde yer alan kahramanlar kararlarını alırken büyüklerden baskı görmemişlerdir. Bu bağlamda bu tür olumsuz durumlarla karşılaşmadıkları söylenebilir.

- Bölümde çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu veren; çocuğu güldürürken düşündüren bir yaklaşım yeğlenmiş midir?

Evet, yeğlenmiştir. Bölümdeki iletilerin örtük yapıda olduğu düşünülmektedir. Hayri, Kâmil, Mert ve Akın; çatıya uçan bilim fuarı biletini almak için pek çok yöntem dener. Bu süreçte merak ögesinin canlı tutulduğu söylenebilir. Bu sayede çocuk izleyicinin bölümde yer alan mesajları düşünme sorumluluğu alarak, duyumsayacağı öngörülmektedir. Bölümdeki temel ileti, bilimin sadece fuarlarda ve deneylerde değil hayatın her alanında yapılabileceğidir.
Bölümde çocuğa güldürürken düşündürme fırsatı verebilecek esprilere yer verildiği görülmüştür:

Hayri: "Balkanlardaki tüm yağmur bulutları geldi. Kâmil gelemedi." (00:01:19 – 00:01:24).
Kâmil: "Tebrikler Hayri, bu yılki Nobel Fizik Ödülü'nü sen kazandın!" (00:03:16 – 00:03:22).
Hayri: "Öyle bir nefes alacağım ki atmosferdeki hava basıncı azalacak." (00:07:18 – 00:07:23).

- Bölümde çocuğun girişimcilik, benlik duygusu ve yaratıcılığı desteklenmiş midir?

Evet, desteklendiği düşünülmektedir. Rafadan Tayfa ekibinin her üyesi, binanın çatısına yapışan bileti almak için aklına gelen yöntemleri sırayla dener. Bu yöntemlerin bilimsel yönünü izleyicinin anlayabileceği basitlikte anlattıkları söylenebilir. Bileti almak için: Top atarlar, "tüftüf" dedikleri borularla ucu sivri kâğıtları fırlatırlar, boruları birbirine bağlayarak basınç oluştururlar. Sonunda balonların hafifliğinden ve elektriklenme yönteminden yararlanarak bileti indirirler. Bölümdeki kahramanların bileti almak için yaratıcılıklarını ortaya koymaları ile izleyicinin yaratıcılığının devineceği öngörülmektedir.

- Bölümde kadına, erkeğe biçilen değer ve yüklenen anlam arasında fark yaratılmasından kaçınılmış mıdır?

Evet, kaçınılmıştır. Kız çocuğu figürüne yer verilmemesi ise eksiklik olarak düşünülmektedir.

- Bölümde çocuğun kendi cinsel kimliği içinde kişiliğini geliştirmesine olanak verilmiş midir?

Evet, olanak sağlanmıştır. Kahramanlar cinsel kimliklerine uygun şekilde geliştirilmiştir.

- Bölümde yaşama dair sorunların çözümü için şiddet yerine iletişim kurmanın gerekliliği özendirilmiş midir?

Bölümün başında Kâmil, bilim fuarı için arkadaşlarına bilet bulduğunu söyler. Hayri biletlere bakmak ister ve biletleri elinden çeker. Kâmil de inat eder, biletleri vermez. Biletleri karşılıklı çekiştirirler. Bilet ellerinden uçar ve çatıya yapışır. Devam eden sahnede Hayri üzgündür ve arkadaşları Hayri'ye sitem eder. Her iki kahramanın da yanlış davrandığına dair bir ifadeye yer verilmediği görülmüştür. Bu anlamda çatışmanın çözümünün sağlıklı bir şekilde oluşturulmadığı söylenebilir. Bölümün geri kalan sahnelerinde -el birliğiyle- çatıdaki bileti almak için çaba gösterirler. Hikâyenin geri kalan bölümünde kahramanların sağlıklı iletişim kurduğu söylenebilir.

- Bölümde siyasal ve dinsel telkinden; yazgıcılık ve boş inançtan uzak durulmuş mudur?

Evet, uzak durulduğu söylenebilir. Olayların gelişiminde tamamen rastlantıya veya sebepsiz kabullenmeye dayalı bir durum görülmemiştir.

- Bölümde çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturması özendirilmiş midir?

Evet, özendirilmiştir. Çocuk kahramanlar, fen bilgisi dersinde öğrendiklerinden hareketle çatıdaki bileti almak için birbirlerine yardım ettikleri görülmüştür. Bileti almak için sorumlulukla hareket edip düzenekler oluşturmuşlardır. Bölümün izleyicide sağlıklı değer sistemi oluşturmasını özendireceği öngörülmektedir.

3.1.14. Bölüm 68 – Radyo Rafadan

- Bölümde öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım veya denetimci, kuralcı anlayışa yer verilmiş midir?

Hayır, yer verilmemiştir. Kahramanlar arasında baskıcı veya denetimci bir anlayışın olmadığı düşünülmektedir.

- Bölümde çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu veren; çocuğu güldürürken düşündüren bir yaklaşım yeğlenmiş midir?

Evet, yeğlenmiştir. Bölümde çocuk izleyicinin kahramanlarla özdeşim kurarak kurguya dâhil olacağı öngörülmektedir. Hayri, Kâmil, Mert ve aralarına sonradan katılan Akın beraber radyo yayını yaparlar. Yaptıkları radyo yayınını mahalleli dinler. Hazırladıkları program Rafadan Tayfa ekibinin beklentisinin üzerinde ilgi görür. Temel iletiyi bölümün sonunda Mert bizzat söyler: "Demek ki doğal ve içten olunca herkes beğendi." Gerçekten de mahalleli, çocukların esprilerini ve samimi hallerini sever. Bölümde izleyiciye güldürürken düşündürme sorumluluğu verebilecek şu espriler yer almıştır:
Hayri: (Heyecanlan Kamil'e)" Biz sanki her gün TRT Radyosu'na çıkıyoruz ha!" (00:02:56-00:03:00).
Hayri: "Basit ama komik espriler yapacağız. Adamın biri bitmiş. Arkadaşı da pire." (00:05:55 – 00:06:00).
Mert: "Yayını ne yapacağız?"

Hayri: "Pişirir yeriz. Yayın balığı çok lezzetli olur. Mangalda pişirir yeriz." (00:06:35 – 00:06:44).

- Bölümde çocuğun girişimcilik, benlik duygusu ve yaratıcılığı desteklenmiş midir?

Evet, desteklenmiştir. Rafadan Tayfa ekibi kendi mahalle radyolarını kurar. Mahalleli de yayınlarına ilgi gösterir. Bu durumun çocuk izleyicinin girişimcilik becerisini geliştirmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Kahramanların espriler için beğenme ve beğenmeme efekti oluşturmaları (ses oluşturmaları) yaratıcılık örneği olarak değerlendirilebilir. Kahramanların radyo yayının ilgi görmesi için yapabileceklerini düşünmesinin, izleyici kitlesini dikkate almasının benlik duygusu geliştirme noktasında çocuk izleyiciye katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

- Bölümde kadına, erkeğe biçilen değer ve yüklenen anlam arasında fark yaratılmasından kaçınılmış mıdır?

Evet, kaçınılmıştır. Bölümde cinsiyet ayrımcılığını ifade eden herhangi bir ögeye rastlanılmamıştır.

- Bölümde çocuğun kendi cinsel kimliği içinde kişiliğini geliştirmesine olanak verilmiş midir?

Verildiği düşünülmektedir. Her kahramanın kendi cinsel kimliğine uygun şekilde konuştuğu ve görselleştirildiği söylenebilir.

- Bölümde yaşama dair sorunların çözümü için şiddet yerine iletişim kurmanın gerekliliği özendirilmiş midir?

Özendirildiği düşünülmektedir. Rafadan Tayfa ekibi yaptığı radyo programıyla doğrudan iletişime dayalı bir etkinlik oluşturmuştur. Bölüm boyunca her kahraman birbirinin sözünü kesmeden dinlemiştir. Bölümde herhangi bir şiddet ögesi yoktur.

- Bölümde siyasal ve dinsel telkinden; yazgıcılık ve boş inançtan uzak durulmuş mudur?

Uzak durulduğu görülmüştür. İçi boş inançlara veya siyasal telkinlere yer verilmediği görülmüştür.

- Bölümde çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturması özendirilmiş midir?

Evet, özendirilmiştir. Çocukların Basri Amca ve Fatma Nine'yle konuştuktan sonra "ellerinden öpüyoruz" deyip beden dilleriyle kendilerini ifade etmeleri büyüklere saygı değerine örnektir. Fatma Nine'nin radyo programı yapan çocuklara yemeleri için kısır göndermesi komşuluk veya yardımlaşma değerine örnektir. Saadetin Usta'nın ses efekti çıkarması için araba kornası göndermesi dayanışma değerine örnektir.

3.1.15. Bölüm 73 – Bayrak Kapmaca

- Bölümde öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım veya denetimci, kuralcı anlayışa yer verilmiş midir?

Bölümde yetişkin kahramanlar bulunmamaktadır. Çocuk kahramanların baskıcı bir anlayışla karşılaşmadığı düşünülmektedir.

- Bölümde çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu veren; çocuğu güldürürken düşündüren bir yaklaşım yeğlenmiş midir?

Bölüm, çocuk kahramanların üçerli iki grup halinde bayrak kapmaca oyunu oynamaları üzerine kurulmuştur. Kahramanların oyun oynarken örnek davranışlarda bulunduğu, rakip takımı yenmek için strateji geliştirdiği görülmüştür. İletilerin kapalı olduğu belirlenmiştir. İzleyiciye gülerken düşündürme sorumluluğu verebilecek, duruma yönelik mizahi ögeler vardır:

Hayri: (Hayri Sevim'e önceki sahnede sessiz ol derken, kendisi bağırır.) "Sevim, bayrak burada değil. Gel haydi gel! Ama sessiz ol." (00:04:26 – 00:04:34).

Mert: "Hem sen niye acıktın?"

Hayri: Sıkılmaktan acıktım. (00:07:01 – 00:07:05).

Hayri: (Kamil'i kızdırmak için) "Sen birazdan uyursun. Sobelemeyi de rüyanda görürsün ancak." (00:07:46 – 00:07:51).

- Bölümde çocuğun girişimcilik, benlik duygusu ve yaratıcılığı desteklenmiş midir?

Bölümdeki kahramanlar –oyun gereği- bir yandan kendi bayraklarını korumaya çalışırken öbür yandan rakip takımın bayrağını almaya çalışır. Kahramanlar sürekli devinim halindedir. Kahramanlar, rakiplerinin özelliğine göre yöntem geliştirmeye çalışır. Bölümdeki olayların çocuk izleyicinin girişimcilik becerisini

harekete geçireceği öngörülmektedir Örneğin Hayri'nin çabuk acıktığını bilen Hale ve Akın onun simitçiye gitmesini bekler. Bölümde oyun oynayan çocuğun kendisini ve arkadaşlarını tanıyacağı, oyunlar sayesinde hayattaki zorlukları sezeceği düşüncesinin izleyiciye duyumsatılmaya çalışıldığı söylenebilir.

- Bölümde kadına, erkeğe biçilen değer ve yüklenen anlam arasında fark yaratılmasından kaçınılmış mıdır?

Evet, kaçınılmıştır. Bölümde kız ve erkek çocukları beraber oynamaktadır. Herhangi cinsiyetçi bir ögeye yer verilmediği söylenebilir.

- Bölümde çocuğun kendi cinsel kimliği içinde kişiliğini geliştirmesine olanak verilmiş midir?

Evet, olanak verilmiştir. Kahramanlar kendi cinsel kimlikleri içerisinde geliştirilmiştir.

- Bölümde yaşama dair sorunların çözümü için şiddet yerine iletişim kurmanın gerekliliği özendirilmiş midir?

Evet, özendirilmiştir. Oyunun tıkandığı anlarda kahramanların fikir alışverişinde bulunduğu ve ortak çözüm yoluna gittiği görülmüştür. Bölümde çocuk kahramanların sözlü veya fiziksel şiddete başvurmadığı düşünülmektedir.

- Bölümde siyasal ve dinsel telkinden; yazgıcılık ve boş inançtan uzak durulmuş mudur?

Evet, uzak durulduğu görülmüştür. Sebebi açıklanamayan olaylara veya boş inançlara yer verilmediği düşünülmektedir.

- Bölümde çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturması özendirilmiş midir?

Özendirildiği düşünülmektedir. Oyun başlamadan her iki grubun birbirine başarı dilemesi centilmenlik değeriyle ilgilidir. Çocuk kahramanların oyun boyunca dostluk değerine uygun davranışlar sergilediği görülmüştür. Bölümde herhangi olumsuz değer aktarımına neden olabilecek bir sahnenin bulunmadığı belirlenmiştir.

4. Sonuçlar ve Tartışma

Bölümlerden elde edilen sonuçlar neticesinde:

Tablo 2
Rafadan Tayfa Çizgi Filmindeki 15 Bölümün İncelenmesiyle Elde Edilen Frekans ve Yüzdelik Değer Tablosu

Eğitsel İlkeler	Çok İyi		Yeterli		Kısmen Yeterli		Yetersiz		Çok Yetersiz	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Bölümde öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım veya denetimci, kuralcı anlayışa yer verilmiş midir?	9	60	5	33,3	0	0	1	6,6	0	0
2. Bölümde çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu veren; güldürürken düşündüren bir yaklaşım yeğlenmiş midir?	10	66,6	3	20	1	6,6	1	6,6	0	0
3. Bölümde çocuğun girişimcilik, benlik duygusu ve yaratıcılığı desteklenmiş midir?	14	93,3	0	0	1	6,6	0	0	0	0
4. Bölümde kadına, erkeğe biçilen değer ve yüklenen anlam arasında fark yaratılmasından kaçınılmış mıdır?	6	40	7	46,6	2	13,3	0	0	0	0
5. Bölümde çocuğun kendi cinsel kimliği içinde kişiliğini geliştirmesine olanak verilmiş midir?	14	93,3	1	6,6	0	0	0	0	0	0
6. Bölümde yaşama dair sorunların çözümü için şiddet yerine iletişim kurmanın gerekliliği özendirilmiş midir?	8	53,3	4	26,6	2	13,3	1	6,6	0	0

7. Bölümde siyasal ve dinsel telkinden; yazgıcılık ve boş inançtan uzak durulmuş mudur?	15	100	0	0	0	0	0	0	0	0
8. Bölümde çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturması özendirilmiş midir?	13	86,6	0	0	2	13,3	1	6,6	0	0

Rafadan Tayfa çizgi filminin random olarak seçilen: 2, 9, 11, 17, 22, 24, 36, 45, 48, 51, 61, 65, 67, 68, 73. bölümleri çocuk edebiyatının eğitsel ilkeleri bağlamında incelenmiştir. Buna göre bölümlerde öğüt veren dayatmacı bir yaklaşım veya denetimci, kuralcı anlayışın olup olmaması bağlamında toplamda 15 bölümden 9 bölümün çok iyi (%60), 5 bölümün yeterli (%33,3), 1 bölümün ise yetersiz (%6,6) olduğu belirlenmiştir.

İncelenen bölümlerde: Çocuğa duyma, düşünme sorumluluğu veren; düşündürürken güldüren bir yaklaşım sergilenmesi yönüyle incelendiğinde toplamda 15 bölümden 10 bölümün çok iyi (%66,6), 3 bölümün yeterli (%20), 1 bölümün kısmen yeterli (%6,6), 1 bölümün yetersiz (%6,6) olduğu belirlenmiştir.

Çizgi film: Çocuğun girişimcilik, benlik duygusu ve yaratıcılığını desteklemesi bağlamında incelendiğinde toplamda 15 bölümden 14 bölümün çok iyi (93,3), 1 bölümün ise kısmen yeterli (%6,6) olduğu belirlenmiştir.

Çizgi film: Kadına, erkeğe biçilen değer ve yüklenen anlam arasında fark yaratılmasından kaçınılıp kaçınılmadığına göre değerlendirildiğinde toplamda 15 bölümden 6 bölümün çok iyi (%40), 7 bölümün yeterli (%46,6), 2 bölümün ise kısmen yeterli olduğu (%13,3) belirlenmiştir.

Çizgi film: Çocuğun kendi cinsel kimliği içinde kişiliğini geliştirmesine olanak verip vermediği bağlamında incelendiğinde toplamda 15 bölümden 14 bölümün çok iyi (%93,3), 1 bölümün yeterli (%6,6) olduğu belirlenmiştir.

Çizgi filmde yaşama dair sorunların çözümü için şiddet yerine iletişim kurmanın gerekliliğinin özendirilme durumu incelendiğinde toplamda 15 bölümden 8 bölümün çok iyi (%53,3), 4 bölümün yeterli (%26,6), 2 bölümün kısmen yeterli (%13,3), 1 bölümün ise yetersiz (%6,6) olduğu belirlenmiştir.

Çizgi film: Siyasal ve dinsel telkinden; yazgıcılık ve boş inançtan uzak durulma durumuna göre incelendiğinde toplamda 15 bölümden 15 bölümün de çok iyi (%100) olduğu belirlenmiştir.

Çizgi filmin çocuğun sağlıklı değerler sistemi oluşturmasını özendirme durumu incelendiğinde toplamda 15 bölümden 13 bölümün çok iyi(%86,6), 2 bölümün kısmen yeterli (%13,3), 1 bölümün ise yetersiz (%6,6) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2 dikey olarak incelendiğinde "çok yetersiz" olarak nitelendirilebilecek herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır. Rafadan Tayfa çizgi filmiyle ilgili yukarıdaki bulgular incelendiğinde çocuk edebiyatının eğitsel ilkelerine uygun olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma neticesinde yapılması önerilen çalışmalar şunlardır:

- Çocuk edebiyatının eğitsel ilkeleri veya temel ögeleri bağlamında çizgi filmlerin niteliklerini belirleyen çalışmalar yapılabilir.
- Çocuklara hitap ettiği düşünülerek oluşturulan her türlü görsel, işitsel, basılı sanat ürünün sergilenmeden veya satılmaya başlanmadan önce çocuk edebiyatı uzmanlarınca değerlendirilmesi yapılabilir.
- Çocukların nitelikli TV içerikleri ve sinema ürünleriyle buluşabilmesi için alan uzmanlarının katıldığı ve görüşlerini aktardığı programların, yayınların sayısı artırılabilir.
- RTÜK'ün belirlediği akıllı işaretler (TV yayınları için) dışında çocukların nitelikli yayınlara ulaşabilmesi için alan uzmanlarının, sivil toplum kuruluşlarının ve ilgili resmî kurumların katılımıyla yeni yönergeler ve semboller eklenerek nitelikli ürünlerin seçilmesini kolaylaştırıcı çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde Yaratıcı Drama* (11. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayıncılık, 44-46.

Akören, A.N. (2018). Çizgi Film ve Animasyon Eğitiminde Son Eğilimler. *Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, *2*, 124-140.

Aslan, O. & Yılar, Ö. (2019). Halk Bilimi Unsurlarının Gelecek Kuşaklara Aktarımında Çizgi Filmlerin Rolü: Rafadan Tayfa Örneği. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9(*2), 646-669.

Çimen, F. M. (2019). *Kamu Yayıncısı TRT Çocuk Kanalında Yayınlanan Rafadan Tayfa çizgi filminin değerler eğitimi açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çocuk ve Ekran. (2020, 18 Ekim). Erişim adresi https://pedagojidernegi.com/cocuk-ve-ekran/

İnce Samur, Ö. A. (2016). *Okuma Kültürü Nasıl Kazandırılır, Okul Öncesi Dönem/0-6 Yaş.* Ankara: Anı Yayıncılık, 2-3.

Kamacıoğlu, B. (2017). Çizgi Filmlerin Kültür Aktarımındaki Rolü ve Hayao Miyazaki Çizgi Filmleri. *Sanat ve Tasarım Dergisi, 7*(2), 1-18.

Karaca, S.S. (2019). *Çizgi Filmlerde Değerler Eğitimi, Değerler Eğitimi Açısından Rafadan Tayfa Çizgi Filminin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB.

Özen, Ö. & Kartelli, F. (2017). Türkiye'de Yayın Yapan Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerdeki Şiddet Olgusunun Analizi. *Marmara İletişim Dergisi, 27*, 81-93.

Özsel Töre, K. (2018). İdeoloji ve Animasyon: Rafadan Tayfa Örneği. *III. Doğu Batı Kongresi*, Ohrid, Makedonya, 26-28 Haziran 2018.

Rafadan Tayfa. (2020, 18 Ekim). Erişim adresi https://tr.wikipedia.org/wiki/Rafadan_Tayfa

Sadioğlu Ö., Turan, M., Dikmen, N., Yılmaz M., & Özkan, Y. (2018). Değerlerin Öğretiminde Çizgi Filmler: Rafadan Tayfa Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(3), 240-251.

San, İ. (1985). Sanat ve Yaratıcılık Eğitimi Olarak Tiyatro. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18(1), 101.

Sever, S. (2015). *Çocuk ve Edebiyat* (8. Baskı). İzmir: Tudem Yayınları, 17.

Sever, S. (2018). *Sanatsal Uyaranlarla Dil Bilgisi*. İzmir: Tudem Yayınları, 166-167.

Sever, S. (2019). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü* (3. Baskı). Tudem Yayınları, 73.

Şirin, M.R. (2016). *Çocuk, Çocukluk ve Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Kapı Yayınları, 24.

Şahin, S. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Kök Değerler Açısından Rafadan Tayfa Çizgi Filminin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Şen, B. & Deniz, Ü. (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İzlediği Rafadan Tayfa Çizgi Filminin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies Social Sciences*, *14*(5), 2547-2563.

Şenler, F. (2005). Animasyon Tarihi, Teknikleri ve Türkiye'deki Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 3*, 99-114.

Şentürk, Ş. & Keskin, A. (2019). Rafadan Tayfa Çizgi Filminin Milli ve Evrensel Değerler Açısından Değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*, 143 – 157.

Talu, E. & Yüzbaşıoğlu, F. (2020). Geleneksel Sokak Oyunlarının Çocuk Gelişimine Katkılarının "Rafadan Tayfa" Çizgi Filmi Üzerinden İncelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, *4*(2), 148-162.

Temel, Ö., Kostak, M. A. & Çelikkalp, Ü. (2014). Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerdeki Şiddetin Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, *7*(3), 199-205.

Tozduman Yaralı, K. & Avcı, N. (2017). Bir Çizgi Filmin Popüler Kültür Açısından İncelenmesi: Rafadan Tayfa. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, *5*(1), 449-470.

Türk Dil Kurumu Sözlükler. (2020, 18 Ekim). Erişim adresi https://sozluk.gov.tr/

Türkmen, N. (2012). Çizgi Filmlerin Kültür Aktarımındaki Rolü ve Pepee. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *36*(2), 139 – 158.

Yalçın, A. & Aytaş, G. (2017). *Çocuk Edebiyatı* (9. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınevi, 17-19.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 190.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümleri bilimsel etik kuralları doğrultusunda araştırmacı Müjdat AYDOĞAN tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacı Dr. Öğr. Üyesi Özgül A. İNCE SAMUR, çalışmanın eğitsel ilkeler bağlamında incelenmesini önermiş ve çalışma boyunca gerekli tüm düzenlemeleri/eklemeleri yaparak çalışmanın son haline gelmesini sağlamıştır.

International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

KJES

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi
Karaelmas Journal of Educational Sciences

https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd

Examining Teachers' Reflective Thinking Tendencies, Democratic Behaviors and 21st Century Teacher Skills by CHAID Analysis Method[1]

Tuba DEMİR[2], Ali ARSLAN[3],

Received: 20 May 2021, **Accepted:** 23 June 2021

ABSTRACT

In this study, teachers' democratic behaviors, reflective thinking tendencies and 21st century teacher skills were examined. The population of the research consists of primary school, secondary school and high school teachers working in public schools of the Ministry of National Education (MEB) in a district located in the Western Black Sea region. The study was conducted on 441 teachers working in primary, secondary and high schools affiliated to the Ministry of National Education. As instruments, "Democratic Understanding and Attitude Scale of Pre-service Teachers", "Reflective Thinking Tendency Scale for Teachers and Teacher Candidates (YANDE)" and "21st Century Teaching Skills Scale" were used. At the end of the study, it was found that while the sub-factors of teachers' democratic behaviours, reflective thinking and 21st century skills differed significantly according to teachers' gender and type of school they work, they did not differ significantly according to their tenure.

Keywords: Behaviors, reflective thinking, 21st century teaching skills, teachers.

Ethical Committee Date / Number : Zonguldak Bulent Ecevit. University Ethical Committee , 29.03.2019 , No:541

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Democratic values and behaviors can be transferred to students through reflective thinking. When we look at the needs of the age, besides all these values, teachers need to be able to be compatible with the 21st century, to catch the technology and to transfer it to their students. However, even if it is assumed that teachers have blended the concepts of democracy in harmony with the 21st century in the light of reflective thinking and brought them to students, they cannot be sure of this without receiving feedback.. The aim of this study is to examine the change levels of teachers' democratic behaviours, reflective thinking tendencies and 21st century skills according to the variables of gender, type of school they work and tenure of office.

Methods

The causal comperative was selected in the study as design. The Study was conducted on 441 teachers working in 30 public schools affiliated to the Ministry of National Education in the Western Black Sea region in the 2019-2020 academic year and in primary, secondary and high schools. 59.4% of the teachers are

[1]This study was produced from the master's thesis of the first author

[2] ZBEU Social Studies Institute Student, tuba.keskindemir@gmail.com 0000-0003-1509-1171

[3] Prof.Dr., zonguldak Bulent Ecevit University, Eregli Educational Faculty, aliarslan.beun@gmail.com 0000-0002-3707-0892

female and 40.6% are male. While the independent variables of this study were the tenure of office of the teachers, their type of school they work and tenure of office, the dependent variable was teachers' democratic behaviours, reflective thinking tendencies, and 21st century teaching skill scores. The data were obtained with the "Democratic Understanding and Attitude Scale of Candidate Teachers", "Reflective Thinking Tendency (YANDE)" and "21st Century Teacher Skills Use Scale". In the study, CHAID analysis was conducted to determine whether the sub-factors of teachers' democratic behaviors, reflective thinking tendencies and 21st century teacher skills differ according to teachers' gender, tenure of office and type of school.

Results and conclusions

When the reflective thinking skills of the teachers are examined, it can be concluded that the factors of continuous and purposeful thinking, questioning and effective teaching, teaching responsibility and being scientific, foresight and sincerity, and perspective on the profession vary according to their gender and teaching level. In addition, in this study, it was concluded that open-mindedness and researcher tendencies, which are the sub-dimensions of reflective thinking tendency, did not change according to their gender, teaching level and tenure of office. Considering the sub-dimensions of the reflective thinking disposition, it can be said that the most effective variable on the factors of continuous and purposeful thinking, teaching responsibility and being scientific is the teaching step in which they work. Primary school teachers stated that they think more purposefully and continuously than teachers working in secondary and high schools. When it is considered in terms of teaching responsibility and using scientific thinking skills, it can be concluded that teachers working in primary and secondary schools state that they have these skills more than high school teachers. As with the reflective thinking and democratic behaviors of the teachers, it has been concluded that while the 21st century teacher skills change according to the type of school they work in and their gender, there is no change according to the tenure of office. The most effective factor on teachers' 21st century teaching skills is the type of school they work in. According to the findings of the study, it can be concluded that teachers working in primary schools use administrative, technopedagogical and affirmative skills more than teachers working in secondary and high schools. It was concluded that the sub-factors of the democratic behavior of the teachers changed according to the type of school they work and gender, but not according to the tenure of office. According to this, it can be concluded that gender and the teaching level of the teachers are important factors on the democratic behavior of teachers, while the tenure of office does not affect their democratic behavior. At the end of the study, it was found that while the sub-factors of teachers' democratic behaviours, reflective thinking and 21st century skills showed significant differences according to teachers' gender and type of school they work, they did not differ significantly according to tenure of office.

Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri, Demokratik Davranışları ve 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerinin CHAID Analizi Yöntemi ile İncelenmesi[1]

Tuba DEMİR[2], Ali ARSLAN[3],

Başvuru Tarihi: 20 Mayıs 2021, **Kabul Tarihi:** 23 Haziran 2021

ÖZET

Bu çalışmada, öğretmenlerin demokratik davranışları, yansıtıcı düşünme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Batı Karadeniz bölümünde yer alan bir ilçede Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) devlet okullarında çalışan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma MEB'e bağlı ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 441 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğretmen Adaylarının Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği", "Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği" ve "21.yüzyıl Öğreten Becerileri Ölçeği" ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğretmenlerin demokratik davranışları, yansıtıcı düşünme eğilimleri ve 21. yüzyıl becerileri alt faktörlerinin öğretmenlerin cinsiyet ve görev yaptıkları öğretim basamağına göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunurken, görev sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Demokratik davranış, yansıtıcı düşünme, 21. yüzyıl becerileri, öğretmenler

Etik Kurul İzni Tarih / Sayı : Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, 29.03.2019, No: 541

1. Giriş

Eğitimin işlevlerinden biri, hak ve sorumluluklarını bilen, demokratik niteliklerle donatılmış, topluma yararlı olan bireyler yetiştirmektir (Ersöz ve Duruhan, 2015). Demokrasi ve eğitim, çağdaş toplumda birbiriyle bağlantılı kavramlardır. Demokratik süreçlere eğitim kurumlarının yeterli düzeyde katılmaları için gerekli olan tüm koşulların sağlanması gerekir (Merdan, 2008). Eğitimde sadece okuma ve yazma gibi temel becerilerin öğretilmesi ile bireylerin iyi bir yazar, okur olmaları amaçlanmamaktadır. Bireylerin, yaşamın iyileştirilmesi için çaba sarf etmesi, katkıda bulunması da istenir. Öğretmenler her ne kadar görünürde okuma, yazmaya değer veriyor gibi gözükse de aslında bireylerin bu becerilerine okuma, yazmaya verdikleri değerlendirmeden daha fazla ağırlık verirler (Levin, 1998). Demokratik nitelikleri öğretmeden, bireylerin demokratik davranışlar oluşturmasını beklemek doğru olmayacaktır (Kuş, 2012). Demokrasi eğitimi, demokrasinin temelinde yatan saygı, eşitlik, özgürlük, hoşgörü, güven gibi değerleri davranışlara dönüştürmek için gerekli olan tüm faaliyetleri kapsamaktadır (Merdan, 2008). Demokrasi eğitiminin amacı, bireylerin demokratik değerleri koruyup, bu değerleri geliştirecek yurttaşlar olmalarını sağlamaktır. Bu değerler bireylere ne kadar erken öğretilirse, bireylerin bu sorumluluğu almaları ve bu idealleri davranışlarına yansıtmaları sağlanacaktır (Subba, 2014). Eğitim geleneklerden ve yasalardan beslenen bir kurumdur. Eğitimin bireylere doğru olarak sunulması adil olan bir devlet eli ile mümkündür. Ancak toplumsal düzeni ve var oluş amacını eğitimi doğru alan bireyler kavrayabilmektedir. Doğru eğitimi alan bireyler iyi bir toplum düzeni oluşturup toplumda, bu sayede eğitimi geliştirecektir (Dewey, 2004).

Demokratik öğretmenlerde bulunması gereken bu becerilerden birisi de yansıtıcı düşünmedir. Aslında yansıtıcı düşünme, problem çözme süreçlerinden çok daha fazlasını içeren bir beceridir (Jay ve Johnson, 2002). Yansıtıcı düşünebilen bir öğretmen problemlerin çözümüyle baş edebileceği gibi öğrencilerinde yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesine de yardımcı olacaktır. Yansıtıcı düşünceye sahip olan öğretmen kendini eleştirmeyi ve eksik olan yerlerini görmeyi bilir. Bunu başarabilen öğretmen sınıfındaki davranışlarını, sınıf ortamını, sınıftaki sorunları ve iletişimini iyi hale getirmek için istekli olur. Aynı zamanda dışarıdan gelecek eleştirilere de açıktır (Ergüven, 2011). Yansıtıcı düşünceye sahip öğretmenler yanlışlarında ve eksiklerinde kendilerine karşı sert bir tutum sergilemezler. Aksine bu beceriye sahip olan

[1] Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden elde edilmiştir.

[2] ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrencisi, tuba.keskindemir@gmail.com 0000-0003-1509-1171

[3] Prof.Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, aliarslan.beun@gmail.com 0000-0002-3707-0892

öğretmenler hatalarından ders çıkararak yeni şeyler öğrenmek adına alıcılarını açık tutmasını bilen ve öğrencilerinin de ileriye bakmasında yardımcı olan kişilerdir (Ergüven, 2011).

Değişen ve gelişen dünya koşullarından eğitim ortamları da etkilenmiştir. Öğretmen yeterliliklerinden teknoloji kullanımına kadar birden çok alanda bu etki dönüşüme uğramıştır. 21. yüzyıl öğrenen ve öğretmen etkileşiminin bu doğrultuda iyi yönetilmesi gereken süreçlerden biri haline geldiği söylenebilir. (Kıpık, 2015: 28). Bilim ve teknolojideki gelişmeler ekonomi, siyaset, eğitim gibi alanları da etkilemektedir. Bu gelişmeler karşısında kendi milli değerlerimizi de korumak önemli faktörlerden birisidir. Dünyada yaşanan bu gelişmeler karşısında rekabet etmek eğitime ayrılan kaynaklara bağlı olduğu kadar eğitimin niteliği de büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme çabası toplumların her zaman kaygısını oluşturmuştur (MEB, 2017).

Teknoloji, bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi toplama, bilginin analizini yapma, bilgiyi sunma ve aktarma yöntemlerini değiştirebilir. Bu yüzden bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda teknolojinin en fazla etkisi eğitimde görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT), geleneksel öğretim yöntemlerine eklenecek ya da onların yerine kullanılacak bir sistem veya araç olarak görülmemelidir. BİT, eğitim sistemlerine yeni öğrenme yollarını destekleyen bir araç olarak görülmelidir. Bilgi çağındaki bireylerin iletişim, problem çözme, iş birliği, yaşam boyu becerilerini geliştirmek için kullanılmalıdır (Mojgan vd., 2009). Bu bakımdan güncellenen eğitim sistemleri ve öğretim programları dijital öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme, harmanlanmış öğrenme gibi öğrencilerin aldıkları bilgileri kullanmasına imkan sağlayacak şekilde hazırlanmalıdır (Johnson, Adams ve Cummins, 2012). Bilginin durağan olmadığı evrende eğitimin gereksinimi olan değerleri doğrultusunda, öğretmenlerin yeni değer, bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması gerekmektedir (Karacaoğlu, 2008). Bilgi çağı olarak ifade edilen 21. yüzyıl, eğitimi ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğini de hiç kuşkusuz değişime uğratmıştır. Kitle iletişim araçlarının yaygın olmadığı çağlarda bilginin sahibi olarak öğretmenler görülmekte idi. Fakat öğretmenlerin rakibi olarak da meslektaşlarının yerine kitle iletişim araçları geçmiştir. Haliyle geleceğimizi emanet ettiğimiz öğretmenlerin, bireyleri dijital araçlardan daha fazla eğitebilmesi için 21. yüzyıl sürecinde yeni bir eğitim sistemi ve öğretmen modeline ihtiyaç doğmuştur. Geleneksel koşullardaki öğretmen modeli, bilgi çağındaki bireylere eksik ve yetersiz kalmaktadır. Çünkü sınırsız bilgiye dijital araçlardan ulaşabilen bireyler sınıfa öğretmenden daha fazla bilgi ile yüklü olarak gelebilmektedir (Özcan, 2013). 21. yüzyılın bu özelliği ise bireylere öğrendikleri bilgileri nerede, nasıl, ne zaman ve niçin kullanmalarını bilmelerini zorunlu kılmaktadır. Toplumun bilgi çağında yaşanan bu değişimlere uyum sağlayabilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda ise bireylerin karşısına yaşam boyu öğrenme kavramı çıkmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, bireyi hayatı boyunca yaşamın her alanında aktif kılan ve becerilerini yaşamı süresince geliştirdiği bir tanımdır. Bu nedenle öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının bu konudaki eğitimleri önemli rol oynamaktadır. Kısaca yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olan öğretmenlerden, bilgi çağındaki değerlere sahip ve onları benimseyen ve bu değerleri sınıfında uygulayabilme yeteneğine sahip olmaları beklenir (Köğce, 2014).

21. yüzyılda var olmak için bireylere 21. yüzyıl becerileri öğretilmelidir. Bu yüzden okullarda eğitim programını değiştirip bunu 21. yüzyıla entegre edip, öğretmenlerin eğitimlerini de buna göre düzenlemek zorundayız (Özcan, 2013). Eğitim sistemimizde de 2005 yılında uygulamaya koyulan eğitim programımızda yer almıştır (Kozikoğlu ve Altunova, 2018). Bireylerin 21. yüzyılda sahip olması gereken becerileri üç başlık altında toplanmaktadır. Bunlar, yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi, medya ve teknolojileridir (Anagün vd., 2016). Bireylerin globalleşen dünyada sahip oldukları bilgilere ek olarak 21. yüzyılın gerektirdiği üst düzey becerilere de sahip olması gerekmektedir. 21. yüzyıl öğrenenleri ‘‘dijital yerliler’’ olarak tanımlanırken hali hazırda var olan geleneksel yöntemlerle bu bireylere 21. yüzyılın gerektirdiği becerileri kazandırmak zor olacaktır (Kuuk, 2019). Bu sebeple eğitim sistemlerini ve programlarını çağın gerektirdiği nitelikte bu beceriler ile hazırlayıp, bu bireyleri yeni öğretim yaklaşımları ile donatmak gereklidir (Kim ve Yoon, 2008). Geçtiğimiz yüzyıllardaki bilgi 21. yüzyılda yeterli değildir. P21 (Partnership for 21 st Century Learning), bireylere hem iş hem hayat başarısı kazanabilmeleri için gerekli olan beceriler için bir çerçeve hazırlamıştır.

Öğrenme ve yenilik becerileri iş birliği, yaratıcılık, problem çözme ve eleştirel düşünme, beraber çalışabilme olarak dört beceriyi kapsamaktadır. Aynı zamanda bu beceriler yaşam boyu öğrenme ile yaratıcılığın kapısını açan anahtar olarak görülmektedir (Yalçın, 2018). Bu alandaki becerilerin temel hedefi, bireylerde bu dört beceriyi artırdıktan sonra onları sosyal yaşama hazırlamaktır (P21, 2009). Günümüzün medya ve teknoloji ile zenginleşen ortamlarında 21. yüzyıl dünyasında etkili olmak için vatandaşların bilgiye erişme, en üst düzeyde iş birliği ve bireysel katkıda bulunma becerisi ve teknoloji

araç-gereçlerindeki hızlı değişimleri üreten, değerlendiren ve etkin şekilde kullanan bireyler olması gerekmektedir (Gelen, 2017). Bilgi medya ve teknolojileri becerileri, bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı, medya okuryazarlığı olarak üç beceriyi kapsamaktadır. P21 çerçevesinde yaşam ve kariyer becerileri; Esneklik ve uyum sağlayabilme, kendini yönetme ve girişimcilik, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve hesap verilebilirlik, liderlik ve sorumluluk başlıkları altında ifade edilmiştir (Gelen, 2017).

Çalışmanın amacı, öğretmenlerin yansıtıcı düşüne eğilimleri, demokratik davranışları ve 21. yüzyıl öğreten becerilerinin cinsiyetlerine, görev yaptıkları görev yaptıkları öğretim basamağına ve görev süresine göre değişip değişmediğini belirlemektir. Bu amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin demokratik davranışları, yansıtıcı düşünme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri cinsiyetlerine, görev yaptıkları öğretim basamağına ve görev süresine göre değişmekte midir?
3. Öğretmenlerin demokratik davranışları cinsiyetlerine, görev yaptıkları öğretim basamağına ve görev süresine göre değişmekte midir?
4. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri cinsiyetlerine, görev yaptıkları öğretim basamağına ve görev süresine göre değişmekte midir?

2. Yöntem

2.1. Etik Kurul İzni

Çalışmanın etik olarak uygun olduğu Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Komisyonunun 29 Mart 2019 tarihli ve 541 numaralı kararıyla onaylanmıştır.

2.2. Araştırma Modeli

Öğretmenlerin demokratik davranışları ile yansıtıcı düşünme eğilimlerinin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin cinsiyetlerine, görev yaptıkları görev yaptıkları öğretim basamağına ve görev süresine göre değişip değişmediği incelendiğinden araştırma deseni olarak nedensel karşılaştırma türü seçilmiştir (Büyüköztürk vd., 2017).

2.3. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2019-2020 öğretim yılında Batı Karadeniz Bölümünde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında çalışan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem 30 devlet okulunda ve bu okullarda görev yapan farklı branştaki 441 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistiklere ait veriler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	**Grup**	***f***	**%**
Cinsiyet	Kadın	262	59,4
	Erkek	179	40,6
Görev Yapılan Öğretim Basamağı	İlkokul	133	30,2
	Ortaokul	122	27,7
	Lise	186	42,2
Görev Süresi	1-5	52	11,8
	6-10	65	14,7
	11-15	101	22,9
	16-20	95	21,5
	21 ve üstü	128	29,0

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin 262'sinin (%59,4) kadın, 179'unun (%40,6) ise erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim basamağına bakıldığında en çok oranı sırasıyla lise öğretmenleri 186'sını (%42,2), 133'ünü (%30,2) ilkokul öğretmenleri ve 122'sini (%27,7) ise ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin 128'i (%29) 21 ve üstü yıl, 101'i (%) 11-15 yıl, 95'i 16-20 yıl, 65'i 6-10 yıl ve 52'si 1-5 yıl görev süresine sahiptir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri "Öğretmen Adaylarının Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği", Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği" ve "21.yüzyıl. Öğreten Becerileri Ölçeği" ile elde edilmiştir.

2.4.1. Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin demokratik davranışlarını belirlemek için Tutkun ve Genç (2013) tarafından geliştirilen "Demokratik Algı ve Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel boyut 11 maddeden oluşmakta olup maddelerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (α) 0,73 olarak bulunmuştur. Eğitsel boyut ölçeği 11 maddeden oluşmakta olup maddelerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (α) 0,80 olarak bulunmuştur. Mesleki boyut ölçeği 14 maddeden oluşmakta olup maddelerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (α) 0,90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (α) 0,93 olarak bulunmuştur. 1,00-1,79 arası kesinlikle katılmıyorum, 1,80-2,59 arası katılmıyorum, 2,60-3,39 arası kısmen katılıyorum, 3,40-4,19 arası katılıyorum 4,20-5,00 arası kesinlikle katılıyorum şeklinde yorumlanmıştır.

2.4.2. Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) Ölçeği

Ölçek, Semerci (2007) tarafından öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerini belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek, "Tamamen Katılıyorum (5), Çoğunlukla Katılıyorum (4), Kısmen Katılıyorum (3), Çoğunlukla Katılmıyorum (2), Hiç Katılmıyorum (1)" şeklinde likert tipi 5'li derecelendirilmiş olup 20'si olumsuz 15'i olumlu olmak üzere 35 maddeden oluşmaktadır. Olumsuz maddelerin derecelendirmeleri 5-1 şeklinden 1-5 şeklinde ters olarak kodlanmıştır. Çalışmada hesaplanan alt faktörlerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (α) sürekli ve amaçlı düşünme için 0,79, açık fikirlilik için 0,71, sorgulayıcı ve etkili öğretim için 0,75, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik için 0,78, araştırmacı için 0,74, öngörülü ve içten olma için 0,67 ve mesleğe bakış için 0,36 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genelinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (α) 0.91'dir. Ayrıca ölçekteki alt faktörler için güvenirlik katsayıları da hesaplanmıştır. 1,00-1,79 arası hiç katılmıyorum, 1,80-2,59 arası çoğunlukla katılıyorum, 2,60-3,39 arası kısmen katılıyorum, 3,40-4,19 arası çoğunlukla katılmıyorum, 4,20-5,00 arası tamamen katılıyorum şeklinde yorumlanmıştır.

2.4.3. *21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği*

Ölçek, Orhan Göksün (2016) tarafından geliştirilmiş olup beş faktörden ve 27 maddeden oluşmaktadır. Bu beş faktör yönetsel beceriler, teknopedogojik beceriler, onamacı beceriler, esnek öğretme becerileri, üretimsel beceriler şeklindedir. Yönetsel beceriler öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, süreç yönetimi, etkinlik yönetimi gibi becerileri kasteder. Yönetsel becerilerin madde sayısı 12 olup Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı değeri (α) 0,84 olarak bulunmuştur. Teknopedogojik beceriler teknoloji ve pedagoji kavramlarının her ikisinin beraber ortaya çıkardığı becerileri kasteder. Teknopedagojik beceriler 8 maddeden oluşmakta olup Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı değeri (α) 0,63 olarak bulunmuştur. Onamacı beceriler, öğrenen davranışlarına saygı duyma ve pekiştirme kavramlarını kapsar. Onamacı beceriler 3 maddeden oluşmakta olup Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı değeri (α) 0,42 olarak bulunmuştur. Esnek öğretme becerileri sınıf ortamından öğretimi özgürleştiren becerilerdir. Esnek öğretme becerileri 2 maddeden oluşmakta olup Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (α) 0,74 olarak bulunmuştur. Üretimsel beceriler ise öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının araç-gereç üretim becerilerini kasteder. Üretimsel beceriler 2 maddeden oluşmakta olup Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (α) 0,70 olarak bulunmuştur. 1,00-1,79 arası hiçbir zaman, 1,80-2,59 arası nadiren, 2,60-3,39 arası ara sıra, 3,40-4,19 arası genellikle, 4,20-5,00 arası her zaman şeklinde yorumlanmıştır.

2.5. Verilerin Toplanması, Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Veriler toplanmaya başlamadan önce il milli eğitim müdürlüğünden gerekil olan izinler alınmıştır. Araştırmacılar veri toplamayı planladığı okul idaresine kendini tanıtmış ve okullardan veri toplama için uygun oldukları tarihler belirlenmiştir. Araştırmacılar, katılımcılara önce kendini tanıtmış ve araştırmanın amacı ve ölçme araçları hakkında bilgi vermiştir. Uygulama esnasında öğretmenlerden gelen sorulara yanıt verilip, gerekli ek bilgiler verilmiştir. Uygulama sonunda öğretmenlere ve okul idaresine teşekkür edilmiştir. Uygulama süresi ise yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Çalışmada öğretmenlerin demokratik davranışları, yansıtıcı düşünme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğreten becerilerinin alt faktörlerinin, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem yılı ve görev yaptıkları öğretim basamağına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için CHAİD analizi yapılmıştır. CHAİD analizi bir bağımlı değişken ile o değişkeni etkileyebilecek bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamada kullanılabilen bir analiz yöntemidir. Bu yöntem bağımlı değişkeni en iyi açıklayan bağımsız değişkenleri kendi içerisinde homojen alt gruplara ayırarak verir (Doğan ve Özdamar, 2003).

3. Bulgular Ve Yorum

3.1. Öğretmenlerin Yansıtıcı Düşünme Eğilimi, Demokratik Davranış ve 21. yüzyıl Öğreten Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmenlerin demokratik davranışları, yansıtıcı düşünme eğilimleri ve 21.yüzyıl öğreten becerileri ne düzeydedir?" şeklindedir. Birinci alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2
Betimsel İstatistik Tablosu

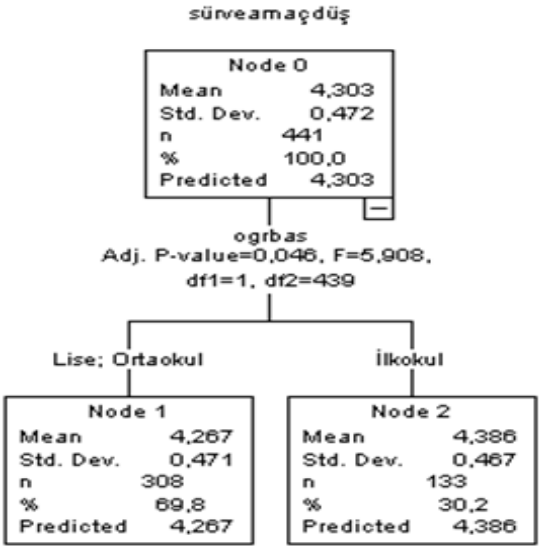
	Beceriler	$\overline{X}$	**Ss**	**Min**	**Max**	**Anlamı**
Yansıtıcı Düşünme	Sürekli ve Amaçlı Düşünme	4,30	0,47	1,86	5,00	Tamamen katılıyorum
	Açık Fikirlilik	4,70	0,53	1,33	5,00	Tamamen katılıyorum
	Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim	4,75	0,46	1,20	5,00	Tamamen katılıyorum
	Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik	4,49	0,46	2,60	5.00	Tamamen katılıyorum
	Araştırmacı	4,43	0,54	1,83	5,00	Tamamen katılıyorum
	Öngörülü ve İçten Olma	4,69	0,40	3,00	5,00	Tamamen katılıyorum
	Mesleğe Bakış	4,58	0,76	1,00	5,00	Tamamen katılıyorum
Genel Ortalama		**4,56**	**0,34**	**2,91**	**5,00**	**Tamamen katılıyorum**
Demokratik Davranışlar	Kişisel	4,69	0,33	3,00	5,00	Kesinlikle katılıyorum
	Eğitsel	4,29	0,35	1,83	4,58	Kesinlikle katılıyorum
	Mesleki	4,70	0,35	3,36	5,00	Kesinlikle katılıyorum
Genel Ortalama		**4,56**	**0,28**	**3,26**	**4,86**	**Kesinlikle katılıyorum**
21. Yüzyıl Öğreten Becerileri	Yönetsel	3,93	0,44	2,17	4,58	Genellikle
	Teknopedagojik	4,12	0,55	2,13	5,00	Genellikle
	Onamacı	4,74	0,38	2,67	5,00	Her zaman
	Esnek Öğretim	3,87	0,92	1,00	5,00	Genellikle
	Üretimsel	4,14	0,80	1,00	5,00	Genellikle
Genel Ortalama		**4,22**	**0,51**	**2,45**	**5,00**	**Her Zaman**

Betimsel istatistik tablosu incelendiğinde öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri alt faktörleri puan ortalamasının 4,30 ile 4,75 arasında değiştiği görülmektedir. Yansıtıcı düşünme puanları genel ortalaması da 4,56 olarak hesaplanmıştır. Yansıtıcı düşünme becerisi alt faktörleri ve genel ortalama değerlerinin tamamen katılıyorum aralığına denk geldiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini kullanma bakımından kendilerini oldukça yeterli gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerin demokratik davranışlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde de alt faktörlerin puan ortalamalarının 4,29 ile 4,70 arasında değiştiği, genel ortalamanın da 4,56 olarak hesaplandığı görülmektedir. Hem genel puan ortalamasının hem de faktörlerin puan ortalamasının kesinlikle katılıyorum aralığına denk geldiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kendilerini demokratik bir kişiliğe sahip olarak algıladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri puan ortalamaları incelendiğinde 3,87 ile 4,74 arasında değiştiği, genel puan ortalamalarının ise 4,22 olduğu görülmektedir. 21. yüzyıl öğreten becerileri

alt boyutlarından sadece onamacı faktörünün ve genel ortalamanın her zaman aralığına denk geldiği görülmektedir. Her ne kadar genel ortalama her zaman aralığına denk gelse bile faktörlerin çoğunluğunun genellikle aralığına denk geldiğini göstermektedir. Bu da öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerini genellikle öğrettikleri söylenebilir.

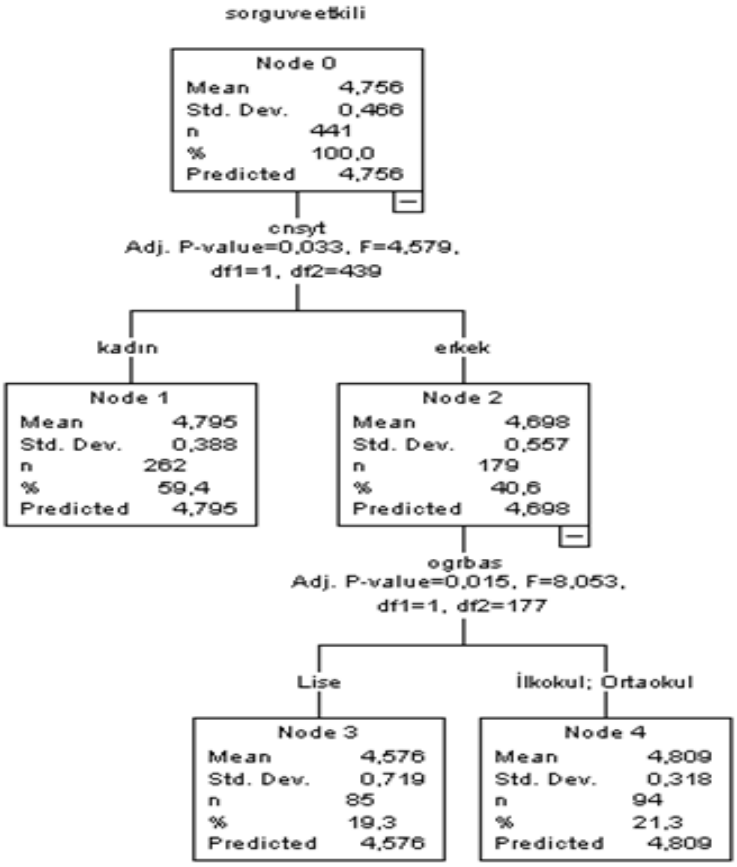
3.2. Yansıtıcı Düşünme Eğilimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri cinsiyetlerine, görev yaptıkları öğretim basamağına ve görev süresine göre değişmekte midir? şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur.



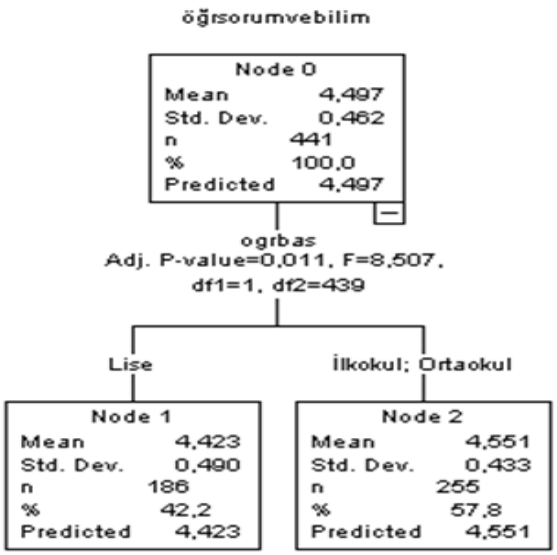
Şekil 1. Sürekli ve Amaçlı Düşünme Faktörünün Karşılaştırılması

Şekil 1 incelendiğinde öğretmenlerin *sürekli ve amaçlı düşünme* becerisi puan ortalamaları üzerinde görev yaptıkları öğretim basamağının etkili olduğu söylenebilir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\overline{x}$ =4,39; ss=0,47) ile ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\overline{x}$ =4,27; ss=0,47) arasında ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{1,439)}$=5,90; $p<0,05$). Buna göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre sürekli ve amaçlı düşünme bakımından kendilerini daha yeterli algıladıkları söylenebilir.



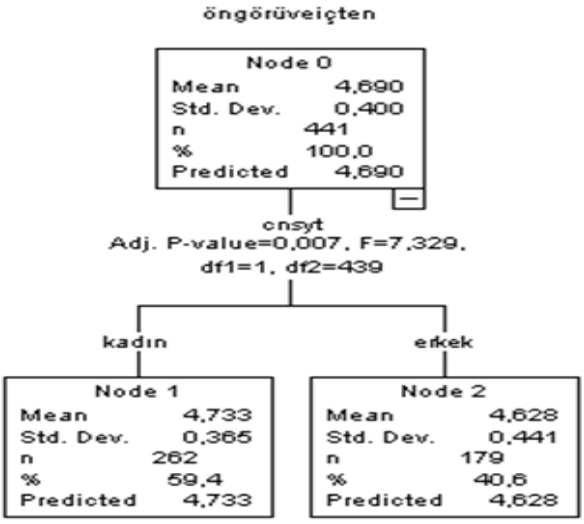
Şekil 2. Sorgulayıcı ve Etkili Öğretim Faktörünün Karşılaştırılması

Şekil 2 incelendiğinde öğretmenlerin *sorgulayıcı ve etkili öğretim* puan ortalamaları üzerinde en etkili faktörün cinsiyet olduğu, aynı zamanda öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim başmağının da etkili bir faktör olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin sorgulayıcı ve etkili öğretim becerileri puan ortalamaları ($\bar{x}$ =4,79; ss=0,39) ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}$ =4,70; ss=0,56) arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(1,439)}$=4,57; p<0,05). Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sorgulayıcı ve etkili öğretim bakımından kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Erkek öğretmenlerin sorgulayıcı ve etkili öğretim becerisi puan ortalamalarının görev yaptıkları görev yaptıkları öğretim basamağına göre de değiştiği söylenebilir. İlkokul ve ortaokulda görev yapan erkek öğretmenlerin sorgulayıcı ve etkili öğretim becerisi puan ortalamaları ($\bar{x}$ =4,81; ss=0,32) ile lisede görev yapan öğretmenlerin sorgulayıcı ve etkili öğretim becerisi puan ortalamaları ($\bar{x}$ =4,58; ss=0,72) arasında ilkokul ve ortaokulda görevde yapan erkek öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(1,177)}$=8,05; p<0,05). Buna göre ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre sorgulayıcı ve etkili öğretim bakımından kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.



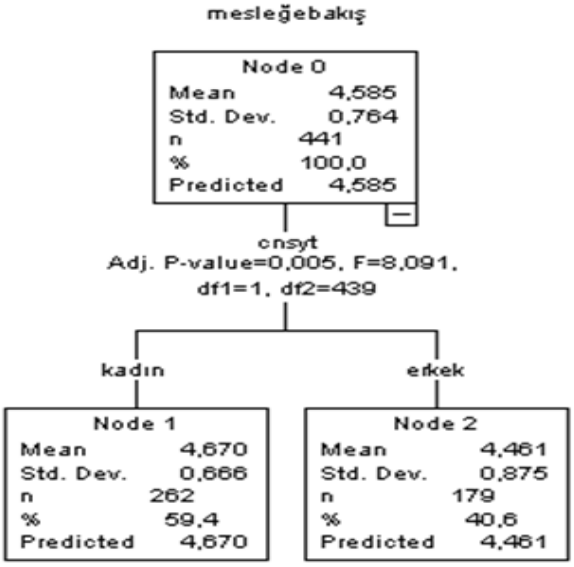
Şekil 3. Öğretim Sorumluluğu ve Bilimsellik Faktörünün Karşılaştırılması

Şekil 3 incelendiğinde öğretmenlerin *öğretim sorumluluğu ve bilimsellik* puan ortalamaları üzerinde öğretmenlerin görev yaptığı öğretim basamağının etkili olduğu görülmektedir. İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}$ =4,55; ss=0,43) ile lisede görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}$ =4,42; ss= 0,49) arasında ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(1,439)}$=8,50; p<0,05). Buna göre ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre öğretim sorumluluğu ve bilimsellik bakımından kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.



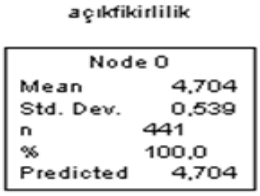
Şekil 4. Öngörülü ve İçten Olma Faktörünün Karşılaştırılması

Şekil 4 incelendiğinde *öngörülü ve içten olma* puan ortalamaları üzerinde cinsiyetin etkili olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}$ =4,73; ss=0,36) ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{x}$ =4,63; ss=0,44) arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(1,439)}$=7,32; p<0,05). Buna göre kadınların erkek öğretmenlere göre kendilerini daha fazla öngörülü ve içten gördükleri söylenebilir.



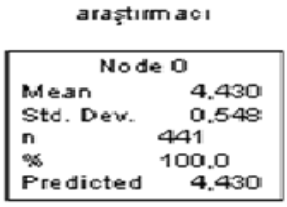
Şekil 5. Mesleğe Bakış Faktörünün Karşılaştırılması

Şekil 5 incelendiğinde öğretmenlerin *mesleğe bakış* puan ortalamaları üzerinde cinsiyetin etkili olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ($\overline{x}$ =4,67; ss=0,67) ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ($\overline{x}$ =4,46; ss=0,87) arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu söylenebilir ($F_{(1,439)}$=8,09; p<0,05). Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleğe bakış bakımından kendilerini daha olumlu gördükleri söylenebilir.



Şekil 6. Açık Fikirlilik Becerisi Faktörünün Karşılaştırılması

Şekil 6 incelendiğinde öğretmenlerin *açık fikirlilik* puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetine, görev yaptığı görev yaptıkları öğretim basamağına ve görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre cinsiyetin, öğretmenlerin görev yaptığı öğretim basamağının ve kıdem yıllarının onların açık fikirlilikleri üzerinde etkili faktörler olmadığı söylenebilir.

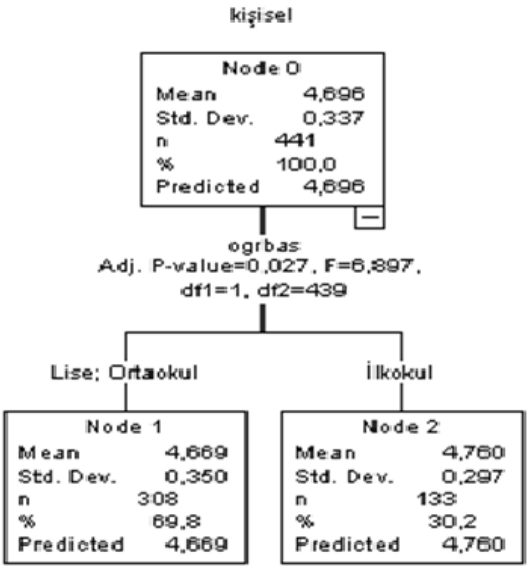


Şekil 7. Araştırmacı Faktörünün Karşılaştırılması

Şekil 7 incelendiğinde öğretmenlerin *araştırmacı* puan ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetine, görev yaptığı görev yaptıkları öğretim basamağına ve görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre cinsiyetin, öğretmenlerin görev yaptığı öğretim basamağının ve kıdem yıllarının onların araştırmacılıkları üzerinde etkili faktörler olmadığı söylenebilir.

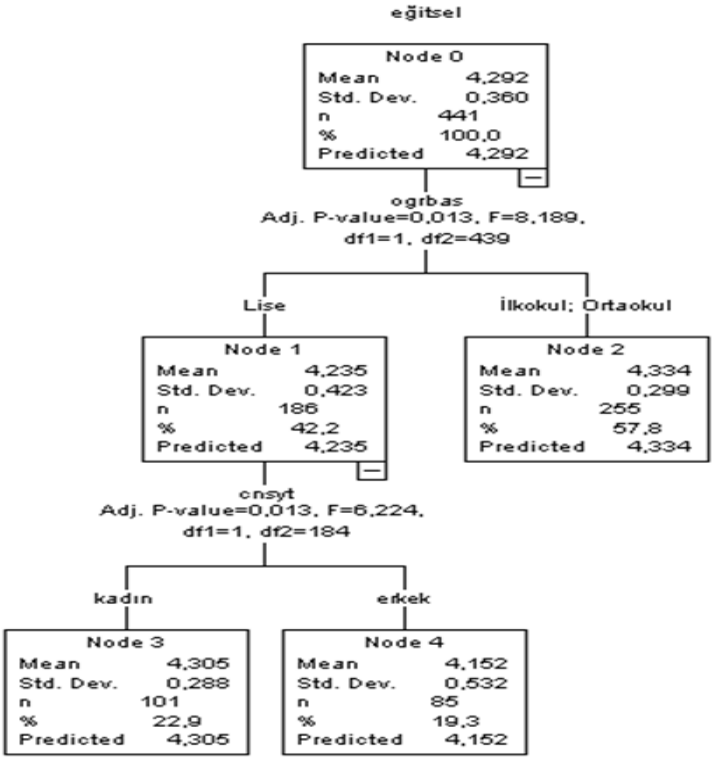
3.3. Demokratik Davranışlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi Öğretmenlerin demokratik davranışları cinsiyetlerine, görev yaptıkları öğretim basamağına ve görev süresine göre değişmekte midir? şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.



Şekil 8. Kişisel Faktörünün Karşılaştırılması

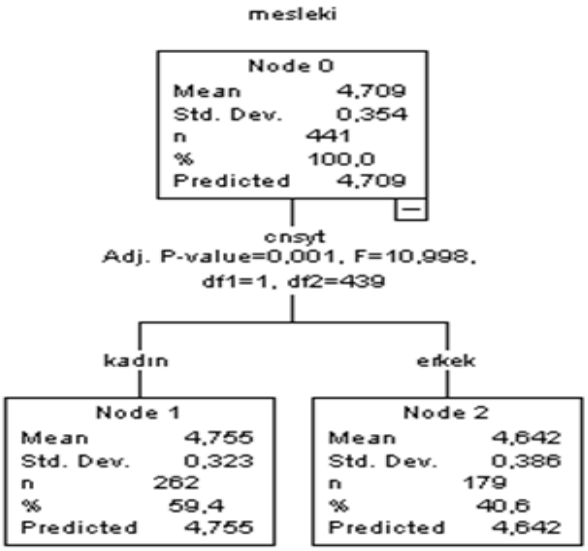
Şekil 8 incelendiğinde öğretmenlerin kişisel faktörü puan ortalamaları üzerinde görev yaptığı öğretim basamağının etkili olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin kişisel beceri puan ortalamaları ($\overline{X}$ =4,76; ss=0,30) ortaokul ve lise öğretmenlerinin kişisel beceri puan ortalamalarına ($\overline{X}$ =4,67; ss=0,35) göre daha demokratik olduğu söylenebilir ($F_{(1,439)}$=6,89; p<0,05). Buna göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre kişisel bakımdan kendilerini daha demokratik algıladıkları söylenebilir.



Şekil 9. Eğitsel Faktörünün Karşılaştırılması

Şekil 9 incelendiğinde öğretmenlerin *eğitsel* faktörü puan ortalamaları üzerinde en etkili değişkenin görev yaptıkları okul türü olduğu, aynı zamanda cinsiyetin de anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eğitsel puan ortalamaları ($\overline{X}$ =4,33; ss=0,30) lise öğretmenlerinin eğitsel beceri puan ortalamaları ($\overline{X}$ =4,23; ss=0,42) göre daha yüksek olduğu söylenebilir ($F_{(1,439)}$=8,18; p<0,05). Buna göre ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre eğitsel beceri bakımından kendilerini daha yeterli algıladıkları söylenebilir. Aynı zamanda lise

öğretmenlerinin *eğitsel* beceri puan ortalamalarının cinsiyete göre de değiştiği söylenebilir. Lisede görev yapan kadın öğretmenlerin *eğitsel* beceri puan ortalamalarının ($\overline{x}$ =4,30; ss=0,29), lisede görev yapan erkek öğretmenlerin *eğitsel* beceri puan ortalamaları ($\overline{x}$ =4,15; ss=0,53) arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($F_{(1,184)}$=6,22; p<0,05). Buna göre lisede görev yapan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre eğitsel açıdan kendilerini daha demokratik algıladıkları söylenebilir.

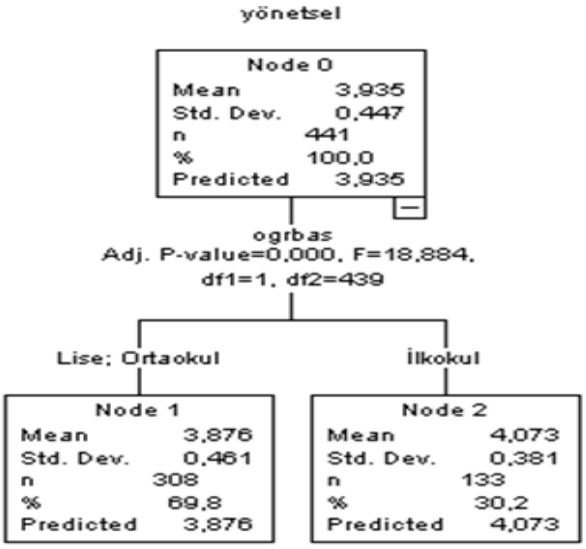


Şekil 10. Mesleki Faktörünün Karşılaştırılması

Şekil 10 incelendiğinde öğretmenlerin *mesleki* faktörü puan ortalamaları üzerinde cinsiyetin etkili olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin *mesleki* faktörü puan ortalamaları ($\overline{x}$ =4,75; ss=0,32) ile erkek öğretmenlerin *mesleki* faktörü puan ortalamaları ($\overline{x}$ =4,64; ss=0,39) arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(1,439)}$=10,99; p<0,05). Buna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki beceri bakımından kendilerini daha demokratik algıladıkları söylenebilir.

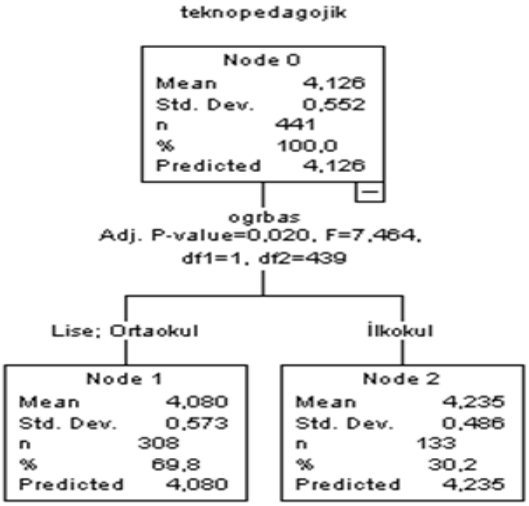
3.4. 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘‘Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini öğretme puan ortalamaları cinsiyete, görev yaptıkları öğretim basamağına ve görev süresine göre değişmekte midir?’’ şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.



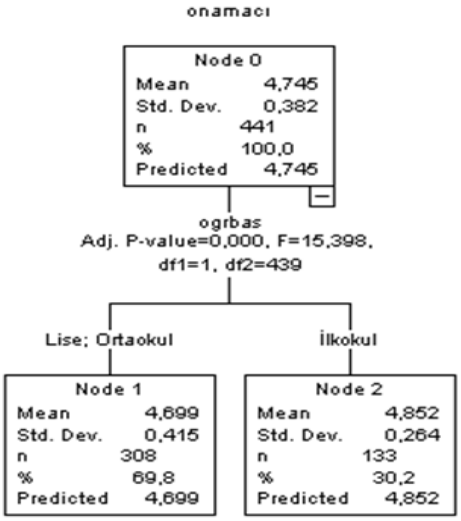
Şekil 11. Yönetsel Beceri Faktörünün Karşılaştırılması

Şekil 11 incelendiğinde öğretmenlerin *yönetsel becerileri* üzerinde öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim basamağının etkili olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin *yönetsel* beceri puan ortalamaları ($\bar{x}$ =4,07; ss= 0,38) ortaokul ve lise öğretmenlerinin *yönetsel* beceri puan ortalamaları ($\bar{x}$ =3,88; ss= 0,46) arasında ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(1,439)}$=18,88; p<0,05). Buna göre ilkokul öğretmenlerinin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre yönetsel beceri bakımdan kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.



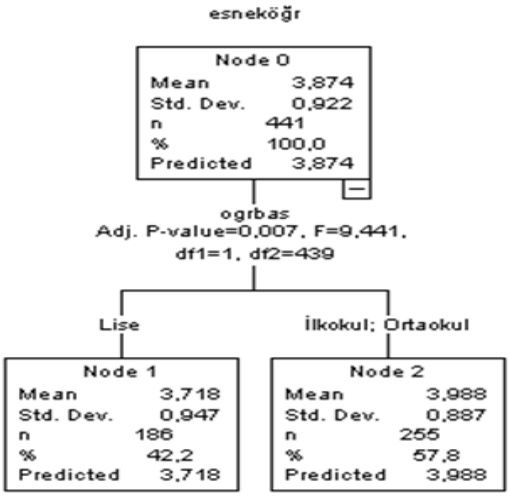
Şekil 12. Teknopedagojik Beceri Faktörünün Karşılaştırılması

Şekil 12 incelendiğinde öğretmenlerin *teknopedagojik* beceri puan ortalamaları üzerinde görev yaptıkları öğretim basamağının etkili olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{x}$ =4,23; ss=0,49) ortaokul ve lise öğretmenlerinin *yönetsel* beceri puan ortalamaları ($\bar{x}$ =4,08; ss=0,57) arasında ilkokul öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F_{(1,439)}$=7,46; p<0,05). Buna göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve liede görev yapan öğretmenlere göre *teknopedagojik* beceri bakımdan kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.



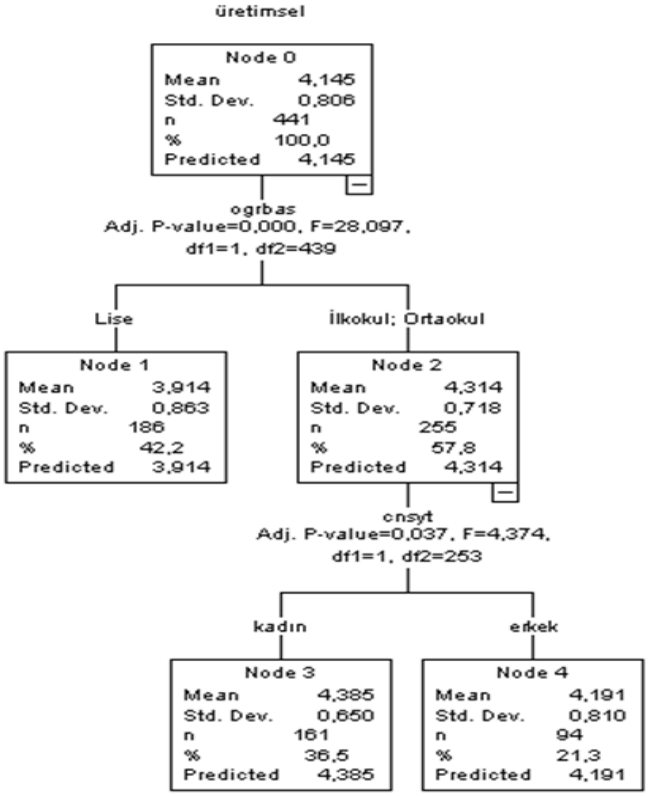
Şekil 13. Onamacı Beceri Faktörünün Karşılaştırılması

Şekil 13 incelendiğinde öğretmenlerin onamacı beceri puan ortalamaları üzerinde görev yaptıkları öğretim basamağının etkili olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{x}$ =4,85; ss=0,26) ortaokul ve lise öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{x}$ =4,70; ss= 0,41) arasında ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(1,439)}$=15,39; p<0,05). Buna göre ilkokul öğretmenlerinin ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre *onamacı* beceri bakımından kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.



Şekil 14. Esnek Öğretim Beceri Faktörünün Karşılaştırılması

Şekil 14 incelendiğinde öğretmenlerin *esnek öğretim becerileri* puan ortalamaları üzerinde görev yaptıkları öğretim basamağının etkili olduğu görülmektedir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\overline{x}$ =3,99; ss=0,89) ile lise öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\overline{x}$ =3,72; ss= 0,95) arasında ilkokul ve ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(1,439)}$=9,44; p<0,05). Buna göre ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre *esnek öğretim* bakımından kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.



Şekil 15. Üretimsel Beceri Faktörünün Karşılaştırılması

Şekil 15 incelendiğinde öğretmenlerin *üretimsel* beceri faktörü puan ortalamaları üzerinde en etkili değişkenin görev yaptıkları öğretim basamağı olduğu, onunla beraber cinsiyetin de etkili bir faktör olduğu görülmektedir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\overline{x}$ =4,31; ss=0,72) lise öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\overline{x}$ =3,91; ss=0,86) arasında ilkokul ve ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı fark bulunmuştur ($F_{(1,439)}$=28,09; p<0,05). Buna göre ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin lisede görev yapan öğretmenlere göre üretimsel beceriye sahip olma bakımdan kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Aynı zamanda ilkokul ve ortaokulda görev yapan kadın öğretmenlerin puan

ortalamaları ($\overline{x}$ =4,38; ss=0,65) ile ilkokul ve ortaokulda görev yapan erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ($\overline{x}$ =4,19; ss=0,81) arasında kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($F_{(1,253)}$=4,37; p<0,05). Buna göre ilkokul ve ortaokulda görev yapan kadın öğretmenlerin ilkokul ve ortaokulda görev yapan erkek öğretmenlere göre üretimsel beceri bakımdan kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir.

4. Sonuç Ve Tartışma

Bu çalışmada öğretmenleri yansıtıcı düşünme, demokratik davranışları, ve 21.yüzyıl öğretmen becerileri öğretiminin onların cinsiyetlerine, göre yaptıkları görev yaptıkları öğretim basamağına ve görev süresine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bulguların incelenmesi neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

4.1. Yansıtıcı Düşünme Becerisine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme puan ortalamaları incelendiğinde ölçeği oluşturan alt faktörlerin ve ölçeğin genel puan ortalamasının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin genelinin ve alt faktörlerinin ortalamasının denk geldiği aralık tamamen katılıyorum aralığıdır. Buna göre öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olduklarını ve bu becerileri kullandıklarını ifade ettikleri söylenebilir. Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aslan, 2009; Dilekli ve Orakçı, 2019; Dolapçıoğlu, 2007; Eğmir ve Çengelli, 2020; Ergüven, 2011; Fırat Durdukoca ve Demir, 2012; Kaf Hasırcı ve Sadık, 2011; Meral, 2006, Üstün, 2011).

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde yansıtıcı düşünme eğilimlerinden sürekli ve amaçlı düşünme, sorgulayıcı ve etkili öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, öngörülü ve içten olma, mesleğe bakış faktörlerinin onların cinsiyetlerine ve görev yaptıkları görev yaptıkları öğretim basamağına göre değiştiği sonucuna ulaşılabilir.

Ayrıca bu çalışmada yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutlarından açık fikirlilik ve araştırmacı eğilimleri ise öğretmenlerin cinsiyetlerine, görev yaptıkları görev yaptıkları öğretim basamağına ve görev süresine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ergüven (2011) ile Fırat Durdukoca ve Demir (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin cinsiyetlerine, branşlarına ve kıdem yıllarına göre değişmediği bulunmuştur. Erol, Erol, Çalışır ve Bozan (2019) öğretmenlerin açık fikirlilik ve araştırmacı eğilimlerinin cinsiyetlerine göre değişmediğini, açık fikirlilik eğilimlerinin meslekte görev yaptıkları yıla göre değiştiğini, araştırmacı eğilimlerinin ise branşlarına göre değiştiğini bulmuştur. Kaf Hasırcı ve Sadık (2011) da yansıtıcı düşünme eğilimlerinden sadece açık fikirliliğin cinsiyete göre değiştiğini, diğer yansıtıcı düşünme eğilimlerinin ise cinsiyetlerine kıdem yıllarına, okulun bulunduğu çevreye ve okuttukları sınıf düzeyine göre değişmediğini bulmuştur. Üstün (2011) ise sadece sürekli ve amaçlı düşünme becerisinde görev süresine göre fark bulurken diğer yansıtıcı düşünme eğiliminin öğretmenlerin kıdem yıllarına göre değişmediğini bulmuştur.

Yansıtıcı düşünme eğiliminin alt boyutları ele alındığında sürekli ve amaçlı düşünme ile öğretim sorumluluğu ve bilimsellik faktörleri üzerinde en etkili değişkenin onların görev yaptığı öğretim basamağı olduğu söylenebilir. İlkokulda göre yapan öğretmenler, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha fazla amaçlı ve sürekli düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretim sorumluluğu ve bilimsel düşünme becerilerini kullanma açısından ele alındığında da ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lise öğretmenlerine göre bu becerilere daha fazla sahip olduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılabilir. İlkokul öğretmenleri sınıfın öğretmeni olduğu, öğrencileri daha fazla tanıma imkanına sahip olduğu, tüm derslerin öğretimi konusunda sorumlu oldukları için kendilerini bu şekilde hissediyor olabilirler. Dilekli ve Orakçı (2019) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenlerinin açık fikirlilik eğilimlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretim basamağı aynı zamanda erkek öğretmenlerin sorgulayıcı ve etkili öğretim becerileri üzerinde etkili bir faktör olarak bulunmuştur. İlkokul ve ortaokulda görev yapan erkek öğretmenler lisede görev yapan öğretmenlere göre daha fazla sorgulayıcı ve etkili öğretim becerisine sahip olduklarını ifade ettikleri söylenebilir. Dilekli ve Orakçı (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin yansıtıcı düşünme

becerileri üzerinde en etkili faktörün okul türü olduğu, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre yansıtıcı düşünme becerilerine daha fazla sahip oldukları bulunmuştur.

Bu çalışmada öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimlerinden sorgulayıcı ve etkili öğretim, içten ve öngörülü olma ve mesleğe bakışları üzerinde en etkili değişkenin cinsiyet olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kendilerini daha sorgulayıcı gördükleri, içten ve öngörülü algıladıkları ve mesleğe daha olumlu yaklaştıkları söylenebilir. Kadın öğretmenlerin mesleğe bakışlarının daha yüksek olması, bu mesleği daha çok benimseyip kendilerini daha fazla geliştirme çabaları içerisinde olmasını sağlamış olabilir. Bu çalışmada ulaşılan sonuç ile benzer sonuçlara literatürde de rastlanmaktadır. Aslan (2009) tarafından yürütülen çalışmada da kadın öğretmenlerin sorgulayıcı ve etkili öğretim, içten ve öngörülü olma ve mesleğe bakışları erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunurken, Dilekli ve Orakçı (2019) tarafından yapılan çalışmada kadın öğretmenlerin sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik ve mesleğe bakışlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır Erol vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada da tam tersine erkek öğretmenlerin sorgulayıcı ve etkili öğretim ile mesleğe bakış puan ortalamalarının kadın öğretmenlere göre yüksek olduğunu bulunmuştur. Üstün (2011) tarafından yapılan çalışmada da kadın öğretmenlerin açık fikirlilik, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacılık ve öngörülü ve içten olma bakımından erkek öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Demokratik Davranışlara İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin demokratik davranışlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde genel puan ortalamalarının ve alt faktörleri puan ortalamalarının oldukça yüksek olduğu ve kesinlikle katılıyorum aralığına denk geldiği sonucuna ulaşılabilir. Buna göre öğretmenlerin kendilerini kişisel, eğitsel ve mesleki açıdan demokratik bir kişiliğe sahip oldukları şeklinde algıladıkları sonucuna ulaşılabilir. Atasoy (1997) Gözütok (1995), Yalçın (2007), Yurtseven (2003) da çalışmalarında öğretmenlerin demokratik davranışları puan ortalamalarının yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Öğretmenlerin demokratik davranışları alt faktörlerinin görev yaptıkları öğretim basamağı ve cinsiyete göre değişme gösterirken, görev süresine göre değişme göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin demokratik davranışları üzerinde cinsiyetin ve öğretmenlerin görev yaptığı öğretim basamağının önemli bir faktör olduğu, kıdem yılının ise onların demokratik davranışlarını etkilemediği sonucuna ulaşılabilir. Yalçın (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin demokratik davranışlarının cinsiyetine, görev süresine ve branşlarına göre değişmediğini bulunurken; Yurtseven (2003) ayrımcılık dışındaki diğer demokratik davranış çeşitlerinin hiç birinin cinsiyete göre değişmediğini, ayrıca kıdemin de öğretmenlerin demokratik davranışları üzerinde etkili bir faktör olmadığını bulmuştur. Üstün (2011) tarafından yapılan çalışmada kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin eşitlik ve katılım açısından kıdem yılları yüksek olan öğretmenlere göre kendilerini daha demokratik algıladıkları bulunmuştur.

Demokratik davranışlardan kişisel faktörü üzerindeki en etkili bağımsız değişkenin öğretmenin görev yapmış olduğu öğretim basamağı olduğu sonucuna ulaşılabilir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre kişisel olarak daha demokratik olarak algıladıkları, bireysel haklara saygı duyabilme, hassas ve hoşgörülü olabilme, eşitliğe ve adalete inanma, öz eleştiri yapabilme ve açık fikirli olabilme gibi özelliklere daha fazla sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitsel davranışları üzerinde de en etkili faktörün onların görev yaptığı öğretim basamağı olduğu, cinsiyetin de lise öğretmenlerinin eğitsel davranışları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin eğitsel davranışlarına ilişkin bulgular incelendiğinde ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, lisede görev yapan öğretmenlere göre kendilerini eğitsel olarak daha demokratik algıladıkları, analiz ve sentez yapabilme, kendini sınıfta ifade edebilme, araştırma yapabilme ve farklı fikirdeki insanlarla çalışabilme gibi özelliklere daha fazla sahip olduklarını ifade ettikleri söylenebilir. Ayrıca ilgili bulgular incelendiğinde lisede görev yapan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kendilerini eğitsel açıdan daha demokratik olarak algıladıkları söylenebilir. Gözütok (1995) da çalışmasında ilkokulda ve ortaokulda görev yapan öğretmen öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre daha demokratik oldukları sonucuna ulaşmıştır. Toper (2007) tarafından yapılan çalışmada da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla demokratik eğitimi daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin demokratik davranışlarından mesleki davranışları üzerinde etkili faktörün cinsiyet olduğu sonucuna ulaşılabilir. Mesleki açıdan kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre kendilerini daha demokratik buldukları söylenebilir. Buna göre kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre; öğrencilerine adil olabilme, pozitif bir sınıf atmosferi yaratabilme, farklı teknik ve aktiviteler kullanabilme, meslektaşlarıyla iş birliği içinde olabilme gibi durumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Üstün (2011) tarafından yapılan çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre eşitlik ve sınıf oyuna başvurma davranışlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yurtseven (2003) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha ayrımcı davrandıklarını bulmuştur. Büyükkaragöz ve Kesici (1996) ile Genç ve Kalafat (2007)tarafından yapılan çalışmada da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha hoş görülü olduğu ve demokratik davranış gösterdiği bulunmuştur.

4.3. 21.Yüzyıl Öğreten Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretene becerileri puan ortalamaları incelendiğinde sadece onamacı becerileri her zaman kullandıkları, diğer becerileri üretimsel, esnek öğretim, teknopedagojik ve yönetsel becerileri genellikle kullandıkları sonucuna ulaşılabilir. Buna göre öğretmenlerin onamacı beceriler hariç diğer becerileri çok sık kullanmadıkları söylenebilir (Gürültü, Aslan ve Alcı, 2019; Kıyasoğlu ve Çeviker Ay, 2020; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020).

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme ve demokratik davranışlarında olduğu gibi 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin de onların görev yaptıkları okul türüne ve cinsiyetleri göre değişirken kıdem yıllarına göre bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kıyasoğlu ve Çeviker Ay (2020) ile Gürültü, Aslan ve Alcı (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerinin onların mesleki kıdemlerine göre değişmediği bulunmuştur.

Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri üzerinde en etkili faktör onların görev yapmış oldukları okul türüdür. Çalışmanın bulgularına göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlere göre yönetsel, teknopedagojik ve onamacı becerileri daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılabilir. Buna göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre; sınıf yönetimi, süreç yönetimi, etkinlik yönetimi, öğrencileri ile iyi iletişim kurabilme, teknoloji ve pedagoji becerilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca ilkokulda ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre üretimsel ve esnek öğretim becerilerini daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılabilir. Buradan hareketle, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, lisede görev yapan öğretmenlere göre, materyal üretme ve öğretimi sınıf ortamından bağımsız hale getirebilme gibi durumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Üretimsel beceri üzerinde öğretim basamağından sonra ikinci etkili faktör cinsiyet değişkeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Bulgular incelendiğinde ilkokul ve ortaokulda görev yapan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre üretimsel becerileri daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılabilir. Kıyasoğlu ve Çeviker Ay (2020) tarafından yapılan çalışmada da kadın sınıf öğretmenlerinin üretimsel becerilerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada öğretmenlerin demokratik davranışları, yansıtıcı düşünme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğreten becerilerinin cinsiyetlerine, görev süresine, öğretim basamağına göre değişip değişmediği incelenmiştir. Farklı çalışmalarda farklı değişkenlerin etkisi de katılarak incelenebilir. Bu çalışma öğretmenler ile yürütülmüştür. Farklı araştırmacılar da eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile benzer çalışmaları yürütebilir.

Kaynakça

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 160-175.

Aslan, G. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Büyükkaragöz, S. ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Ege Eğitim Dergisi, 2*(3), 353-365.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

Dewey, J. (2004). *Demokrasi ve eğitim*. (Çev. T. Göbekçin). Yeryüzü Yayınevi.

Dilekli, Y. ve Orakcı, Ş. (2019). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11*(18), 1517-1539. DOI: 10.26466/opus.550187

Doğan, N., ve Özdamar, K. (2003). CHAID analizi ve aile planlaması ile ilgili bir uygulama. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, *23*(5), 392-397.

Dolapçıoğlu, S. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Eğmir, E. ve Çengelli, S. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretim becerilerinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama becerilerini yordama gücü. *Journal of History School, 45,* 1045-1077.

Ergüven, S. (2011). *Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Erol, M., Erol, A., Çalışır, S. ve Bozan, M. (2019). Öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi, 1*(2), 20-29.

Ersöz, Y. ve Duruhan, K. (2015). Okul ortamında demokrasi yaşantıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2*(3), 13-26.

Fırat Durdukoca, Ş. ve Demir, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerin bazı değişkenlere göre yansıtıcı düşünme düzeyleri ve düşüncelerindeki öğretmen niteliklerinin yansıtıcı öğretmen niteliklerine uygunluğu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20,* 357-374.

Gelen, İ. (2017). P21- program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(2). 15-29.

Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(10), 10-22.

Gürültü, E., Aslan, M. ve Alcı, B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliliklerinin 21. yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(71), 543-560.

Gürültü, E., Aslan, M. ve Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(4), 780-798.

Jay, J. K. ve Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education, 18*, 73-85.

Johnson, L. Adams, S., ve Cummins, M. (2012). *NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition*. Austin, TX: The New Media Consortium.

Kaf Hasırcı, Ö. ve Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(2), 195-210.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). *Avrupa Birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlilikleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kıpık, M. (2015). *Kimya programlarının yürütülmesinde öğretmen yeterliliklerinin ve alt yapı sorunlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kıyasoğlu, E. ve Çeviker Ay, Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğreten becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7,* 240-261. doi: 10.30900/kafkasegt.689976

Kim, T. ve Yoon, H. (2008). Study of developing core competencies of adolescent and promotion project. I. Seoul, National Youth Policy Institute.

Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education, 9*(1), 270-290. http://dx.doi.org/10.30703/cije.579925

Kögce, D., Özpınar, İ., Mandacı, S. ve Aydoğan Yenmez, A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 22,*185-213.

Kuş, Z. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuuk, Ö. (2019). *Eğitim 4.0 yaklaşımı ve 21. yüzyıl becerileri*. Arslan, A. (Ed.), Eğitimde güncel konular ve yeni yaklaşımlar. Nobel Akademik Yayıncılık.

Levin, B. (1998). The Educational requirement for democracy. *Curriculum Inquiry, 28*(1), 57-59.

Meral, E. (2006). Yeni (2006) ilköğretim İngilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünmeleri [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri.* Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Mojgan, A., Kamariah, A., Wong S., Luan, B., Abu S. ve Foo Say F. (2009). Factors affecting teachers' use of information and communication technology. *International Journal of Instruction, 2*(1), 78-104.

Orhan Göksün, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi.* İstanbul, TUSİAD. 17 Mart 2020 tarihinde https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/7344-okulda-universite-turkiyede-ogretmen-egitimini-yeniden-yapilandirmak-icin-bir-model-onerisi adresinden alınmıştır.

Partnership for 21st Century Learning (2015). *P21 Framework Definitions.* 11 Mart 2020 tarihinde https://www.battelleforkids.org/networks/p21 adresinden alınmıştır.

Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7*(3), 1351-1377.

Subba, D. (2014). Democratic values and democratic approach in teaching: A perspective. *American Journal of Education Research, 2*(12), 37-40.

Toper, T. (2007). *İlköğretim ikinci kademede demokrasi eğitimi: ikinci kademe öğretmenlerinin demokratik tutum ve davranışları sergileme düzeyleri (Kars İli örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Tutkun, T. ve Genç, S. Z. (2013). Öğretmen adaylarının demokratik algı ve tutumlarına yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(7), 1127-1138.

Üstün, G. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile demokratik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yalçın, G. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51*(1), 183-201.

Yurtseven, R. (2003). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin demokratik tutumları* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.