

# GAZİ EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Gazi Journal of Educational Science

e-ISSN: 2149-9381

Yıl: 2022 Cilt 8: Sayı: 1

**Yıl: 2022 • Cilt: 8 • Sayı: 1**

**Year: 2022 • Volume: 8 • Number: 1**

**ISSN: 2149-4932 • e-ISSN: 2149-9381**

---

**Editör / Editor**

Prof. Dr. Süleyman YAMAN

---

**Alan Editörleri / Field Editors**

Prof. Dr. Ertuğrul USTA (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Halil TOKCAN (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ (Kırıkkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Özgen KORKMAZ (Kırıkkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Recep ÇAKIR (Amasya Üniversitesi)

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR (Mersin Üniversitesi)

Prof. Dr. Yavuz SAKA (Bülent Ecevit Üniversitesi)

Doç. Dr. Murat ELİÖZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Doç. Dr. Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ (Gazi Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Dilek BÜYÜKAHISKA (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Dr. Öğr. Gör. Alper ALTUNÇEKİÇ (Gazi Üniversitesi)

Dr. Belgin BAL İNCEBACAK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

---

## **Yayın Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN (Tokat Gaziosmanpaşa University-Türkiye)

Prof. Dr. Linda F. ROBERTSON (Kent State University-USA)

Prof. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe University-Türkiye)

Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU (Amasya University-Türkiye)

Prof. Dr. Mehmet YILMAZ (Gazi University-Türkiye)

Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi University-Türkiye)

Assoc. Prof. Ahmet Turan ORHAN (Hatay Mustafa Kemal University-Türkiye)

Assoc. Prof. Murteza HASANOV (State Academy of Administration-Azerbaijan)

Assoc. Prof. Orçun BOZKURT (Hatay Mustafa Kemal University-Türkiye)

Assoc. Prof. Şener ŞENTÜRK (Ondokuz Mayıs University-Türkiye)

Dr. Angeliki LAZARIDOU (Center for Mind/Brain Sciences University of Trento-Italy)

Dr. Canay PEKBAY (Bülent Ecevit University-Türkiye)

Dr. Ebba OSSIANNILSSON (Swedish Association for Distance Education (SADE))

Dr. Edina SOLAK (Zenica University-Bosnia and Herzegovina)

Dr. Jesus Garcia LABORDA, Universidad de Alcala, Madrid-Spain)

Dr. Vejdi Mehmed HASAN (Shumen University-Bulgaria)

---

## **Teknik Sorumlusu/Compositor**

Arş. Gör. Aslı SARIŞAN TUNGAÇ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

## **İngilizce Dil ve Yazım Editörü / English Language and Spelling Editor**

Dr. Öğr. Üyesi Dilek BÜYÜKAHISKA (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Yüksek Lisans Öğrencisi Emre SOBACI (Amasya Üniversitesi)

## **Türkçe Dil ve Yazım Editörü / Turkish Language and Spelling Editor**

Doktora Öğrencisi Rahime ŞENTÜRK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Doktora Öğrencisi Servet Ebrar BAYRAM (Trabzon Üniversitesi)

---

## **e-posta**

gaziegitimbilimleridergisi@gmail.com

---

## **web**

http://dergipark.gov.tr/gebd

---

## Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi;

DRJI

Google Scholar

Infobaseindex

SOBIAD

Türk Eğitim İndeksi

tarafından taranmaktadır.

---

### Bu Sayının Hakemleri:

Aslı SARIŞAN TUNGAÇ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi) (1 hakemlik)

Aygün KILIÇ (Munzur Üniversitesi) (1 hakemlik)

Aykut Emre BOZDOĞAN (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi) (1 hakemlik)

Bayram GÖKBULUT (Bülent Ecevit Üniversitesi) (1 hakemlik)

Bülent AKBABA (Gazi Üniversitesi) (1 hakemlik)

Ezgi ADA (Kastamonu Üniversitesi) (1 hakemlik)

Fatih BOZBAYINDIR (Gaziantep Üniversitesi) (1 hakemlik)

Fatih KARIP (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi) (1 hakemlik)

Fatma Münevver SAATÇIOĞLU (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi) (1 hakemlik)

Gökhan YALÇIN (Harran Üniversitesi) (1 hakemlik)

Jale KALEMKUŞ (Kafkas Üniversitesi) (1 hakemlik)

Hamza KAYNAR (Necmettin Erbakan Üniversitesi) (1 hakemlik)

Hasan Hüseyin ÖZKAN (Süleyman Demirel Üniversitesi) (1 hakemlik)

Hilal KARAVAR (Akdeniz Üniversitesi) (1 hakemlik)

Mehtap SARAÇOĞLU (Siirt Üniversitesi) (1 hakemlik)

Münevver SUBAŞI (Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi) (1 hakemlik)

Nadire KARADEMİR (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi) (1 hakemlik)

Okan YUNGUL (Kastamonu Üniversitesi) (1 hakemlik)

Özge MAVİŞ SEVİM (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi) (1 hakemlik)

Sezer KÖSE BİBER (İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa) (1 hakemlik)

Şemsettin GÜNDÜZ (Necmettin Erbakan Üniversitesi) (1 hakemlik)

Yunus Emre AVCU (Balıkesir Üniversitesi) (1 hakemlik)

Yavuz BAYRAM (Ondokuz Mayıs Üniversitesi) (1 hakemlik)

Yavuz Selim KALELİ (Necmettin Erbakan Üniversitesi) (1 hakemlik)

Zeynep YADİGAROĞLU (Aksaray Üniversitesi) (1 hakemlik)

# İÇİNDEKİLER

Sıra	Makale Başlığı	Sayfalar
1	<p>“Etüt Tokat” Projesi Kapsamında Düzenlenen Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi ve Öğrenci Görüşleriyle Değerlendirilmesi</p> <p><i>The Effect of Support and Training Courses Organized within the Scope of the "Etüt Tokat" Project on the Academic Achievement of EighthGrade Students and Evaluation of the Students' Views about the Project</i></p> <p><b>Mehmet Akif BİRCAN - Engin ZABUN - Osman Tosun</b></p>	1-14
2	<p>Pandemi Sürecinde Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimin İşleyişi İle İlgili Görüşleri</p> <p><i>Opinions of Information Technologies Teachers on Distance Education in the Pandemic Period</i></p> <p><b>Tuğçe AŞKAN - Ertuğrul USTA</b></p>	15-28
3	<p>İlkokulda Ölçme Değerlendirme Alanında Yazılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi</p> <p><i>Analysis of Graduate Theses Written in the Field of Assessment and Evaluation in Primary School</i></p> <p><b>Burcu DEMİRBAŞ NEMLİ</b></p>	29-44
4	<p>Erken Çocuklukta Bilime Yönelik Motivasyonun Ölçülmesi: Bir Uyarlama Çalışması</p> <p><i>Measuring Motivation for Science in Early Childhood: An Adaptation Study</i></p> <p><b>Merve BULUT ÖNGEN - Ebru ERSAY</b></p>	45-61
5	<p>Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Gitar Eğitimi Alan Öğrencilerin Gitar Eserlerini Ezberlemeye İlişkin Tutum ve Eğilimleri</p> <p><i>Attitudes and Tendencies of Students Who Take Guitar Education in the Music Education Department to Memorize Guitar Pieces</i></p> <p><b>Mert TUNÇKILIÇ, Tuba YOKUŞ</b></p>	62-81
6	<p>Gerçek Yaşam Durumu Senaryolarıyla Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişim Etiği Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi</p> <p><i>Analysation of Information Ethics Levels of Secondary School Students in Terms of Some Variables with Real-Life Scenarios</i></p> <p><b>Engin BAYRA- Emre BAYSAN</b></p>	82-107
7	<p>TRT Türk Halk Müziği Çocuk Korolarına Yönelik Öğretim Programı Önerisi: Bir Delphi Çalışması</p> <p><i>Curriculum Proposal of Turkish Radio and Television Association for Turkish Folk Music Children's Choir: A Delphi Study</i></p> <p><b>Gülay LAÇIN - Gül Fahriye EVREN</b></p>	108-124
8	<p>Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Uygulanan Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Araştırması</p> <p><i>Classroom Teachers' Opinions on Distance Education during the Pandemic Process: A Mixed Method Research</i></p> <p><b>Özgül MUTLUER - Mine ÇELİKÖZ</b></p>	125-154

**“Etüt Tokat” Projesi Kapsamında Düzenlenen Destekleme ve Yetiştirme Kurslarının Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi ve Öğrenci Görüşleriyle Değerlendirilmesi****Mehmet Akif Bircan<sup>a</sup>, Engin Zabun<sup>b</sup>, Osman Tosun<sup>c</sup>**

Yükleme: 16.09.2021; Kabul: 16.02.2022; Yayınlanma: 24.03.2022

DOI: 10.30855/gjes.2022.08.01.001

**ÖZET**

“Etüt Tokat” projesi Tokat Valiliği tarafından Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü koordinesinde il genelinde ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının artırılması amacıyla 2019 yılından beri uygulanmaktadır. Proje kapsamında il genelinde belirlenen okullarda başarılı öğretmenlerin görevlendirilmesi ile destekleme ve yetiştirme kursları açılmaktadır. Bu kurslara öğrenciler herhangi bir ek ücret ödemeden devam etmekte ayrıca öğrencilere sınavlara yönelik ek kaynak desteği de sağlanmaktadır. Bu araştırmanın amacı “Etüt Tokat” projesi kapsamında düzenlenen destekleme ve yetiştirme kurslarının ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini incelemektir. Araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırmalarından açılımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak destekleme-yetiştirme kurslarında yapılan deneme sınavları, nitel veri toplama aracı olarak ise öğrencilerin bu kurslara ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler ve bağımlı gruplar t-testi verilerinden faydalanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin “Etüt Tokat” projesi kapsamında düzenlenen kurslarda katıldıkları ilk ve son deneme sınavları puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ve öğrencilerin destekleme ve yetiştirme kurslarının akademik başarılarına olumlu yönde etkisi olduğu yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle “Etüt Tokat” projesi kapsamında düzenlenen destekleme ve yetiştirme kurslarının ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin liselere giriş sınavında elde ettikleri puanlara olumlu yönde etki ettiği ifade edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:**Eğitim Tokat,  
Destekleme ve yetiştirme kursu,  
LGS başarıları**Keywords:**Education Tokat,  
Support and training course,  
LGS success<sup>a</sup> Cumhuriyet Üniversitesi,

Eğitim Fakültesi,

Sivas, Türkiye

Orcid: 0000-0003-2442-0600

mehmetakifbircan@cumhuriyet.edu.tr

Sorumlu Yazar

<sup>b</sup> Cumhuriyet Üniversitesi,

Eğitim Fakültesi,

Sivas, Türkiye

Orcid: 0000-0001-8132-8953

engin zabun@cumhuriyet.edu.tr

<sup>c</sup> Milli Eğitim Bakanlığı,

Fevzi Çakmak Ortaokulu,

Tokat, Türkiye

Orcid: 0000-0002-7142-085X

osmantosun2015@gmail.com

## The Effect of Support and Training Courses Organized within the Scope of the "Etüt Tokat" Project on the Academic Achievement of Eighth-Grade Students and Evaluation of the Students' Views about the Project

### ABSTRACT

Etüt Tokat" project has been implemented by Tokat Governorship with the coordination of the Tokat Provincial Directorate of National Education since 2019 to boost the academic achievement of eighth-grade secondary school students. Within the scope of this project, support and training courses have been established with the help of successful teachers in the schools of Tokat province. Students attended these courses without paying any additional fees, and additional financial support has been provided to students. This research aims to examine the effect of support and training courses organized by the "Etüt Tokat" project on the academic success of eighth-grade secondary school students. Explanatory sequential design, one of the mixed method research projects in which quantitative and qualitative data are used together, has been used in this research. In the research, trial exams in support-training courses were used as a quantitative data collection tool. Besides a semi-structured interview form developed to determine students' views on these courses was used as a qualitative data collection tool. In the analysis of quantitative data, descriptive statistics and dependent groups t-test data were used. Qualitative data were analyzed using the content analysis technique. As a result of the research, it was concluded that there was a significant difference between the scores of the first and last test exams attended by the students in the courses organized within the scope of the "Etüt Tokat" project. Also, students stated that the support and training courses had a positive effect on their academic success. Based on these findings, it can be concluded that the support and training courses organized with the "Etüt Tokat" project have a positive effect on the secondary school eighth-grade students' high school entrance exam scores .

## GİRİŞ

Ülkemizde bir üst öğretim kurumuna geçişler merkezi ve sıralama sınavlarıyla yapılmaktadır. İyi bir ortaöğretim veya iyi bir yükseköğretim kurumunda öğretimine devam edebilen öğrenci kontenjanlarının düşük olması, daha nitelikli bir okula devam etmek isteyen öğrenciler arasında büyük bir rekabete neden olmaktadır (Davey, De Lian ve Higgins, 2007). Bu rekabette öğrenciler daha başarılı olabilmek için destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelmektedirler. Velilerin, gelecekte iyi bir mesleğe sahip olmasını istedikleri çocuklarının daha iyi bir okulda eğitim almalarına yönelik istek ve arzuları, bir üst öğrenime devam edebilmek için ülkemizde yapılan eleme/sıralama sınavları ve sınırlı kontenjanlar, sınavlara yönelik eğitim veren özel eğitim kurumlarına yönelmelerine sebep olmuştur (Akyüz, 2006; Zabun, 2011).

Öğrenci velilerinin bu süreçte çocuklarını daha avantajlı bir konuma getirmek için ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak amacıyla hem Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), hem de özel sektörde destekleyici çalışmalar yürütülmektedir. Sınavlar öncesinde yapılan destekleyici kurslar ve çalışmaların niteliği öğrencilerin göstereceği akademik başarıyı etkilediği söylenebilir (Morgil, Yılmaz ve Geban, 2001). Yüksek ücretlerle devam edilen, maddi durumu zayıf aileler aleyhine eşitsizlik yaratan dershanelerin yerini alan destekleme ve yetiştirme kursları (DYK), öğrencileri sınava hazırlarken, derslerde eksik kalan veya öğretim süreci içerisinde edinilemeyen bilgileri tamamlama imkânı sunması, sanatsal ve sportif çalışmalarla da bireysel gelişime destek olması yönleriyle de tercih edilmektedirler.

Dershane veya etüt merkezi; öğrencileri lise, üniversite ve mesleğe giriş sınavlarına hazırlama konusunda eğitim ve öğretim çalışmalarını sürdüren, Milli Eğitim Bakanlığı izniyle açılan ve denetlenen özel öğretim kurumlarıdır (Yılmaz, 2009). Dershaneler, Türk eğitim sisteminde yasal olarak 1856 yılında ilan edilen Islahat Fermanı ile yer almıştır (Akyüz, 2006). Cumhuriyet öncesinde; öğrencileri yetiştirme ve sınavlara hazırlık amacıyla olmasa da yetişkinlere, çeşitli kurslar düzenleyen, ücretli olmaları sebebiyle eğitimde fırsat ve imkân eşitliği bakımından değerlendirildiğinde maddi durumu yetersiz olan aileler için büyük bir sorun oluşturmuştur (Duman, 1984; Göksu ve Gülcü, 2016).

Bir özel eğitim kurumu olan dershaneler 01.03.2014 tarih ve 6528 sayılı "Mili Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunun 9. Maddesi" ile faaliyeti tamamen durdurulmuş veya kademeli olarak özel okullara dönüştürülmüştür. 14.03.2014 tarihli ve 28941 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan yönerge ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dershanelere alternatif ve ücretsiz olarak açılan Destekleme ve Yetiştirme kursları ile eğitim ve öğretim desteği vermeye başlatılmıştır (MEB, 2014).

Öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarında ders vermelerini sağlamak amacıyla sosyal haklarında çeşitli iyileştirmeler yapılarak teşvik edilmiştir. MEB Öğrencileri Yetiştirme Kursları Yönergesi (2004) ve MEB Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi (2015) ile kurs takvimi, kursa katılacak öğrenciler, açılacak dersler ve süreleri belirlenmiştir. Kurslarla ilgili iş ve işlemler MEB Ölçme-Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan bir modül üzerinden yürütülmekte, kurslara devam eden öğretmen ve öğrencilere çalışma planları, kazanım



kontrol testleri, ara ve genel değerlendirme sınavları gibi yardımcı kaynaklarla desteklenmektedir (Tuna, Biber, Polat, Altınok ve Küçüköğlü, 2017).

Ülkemizde öğrencilerin akademik yönden desteklenerek bir üst öğrenime hazırlanması amacıyla yürütülen bu kursların benzerlerinin yurt dışı eğitim sistemlerinde de var olduğu bilinmektedir. Fakat bu kurumlar kimi ülkelerde Türkiye’de olduğu gibi devlet tarafından ücretsiz olarak hizmet vermekte iken kimi ülkelerde özel kurumlar olarak işleyişine devam etmektedirler. Tansel (2013) Doğu Asya ve Doğru Arupa ülkeleri başta olmak üzere birçok ülkede dersane türü kurumların bulunduğunu ifade etmektedir. Bu kurumlar özel olarak hizmet verecek şekilde yapılandırılmıştır. Bunların dışında bazı ülkelerde de ücretsiz olarak hizmete veren Türkiye’dekine benzer sistemlerde mevcuttur. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nde müfredat dışı faaliyetler olarak adlandırılmakta ve öğrencilere okul sonrası sunulmaktadır (Holloway, 1999; Lunenburg ve Ornstein, 2008).

Özellikle bir üst öğretim kademesine geçiş sınavlarına hazırlık amacıyla ortaya çıkan özel öğretim kurumlarının kapatılmasından sonra oluşan boşluğun Destekleme ve yetiştirme kursları aracılığıyla ücretsiz ve talep eden herkese bu hizmetin resmi kurumlar tarafından sunulması eğitimde fırsat ve imkân eşitliği açısından önemi ortadadır. Ünsal ve Korkmaz (2016) tarafından yapılan araştırmada bu kadar önemli bir hizmeti sunan destekleme ve yetiştirme kurslarında, öğretmenlerde performans eksikliği, yorgunluk, öğrenci seçimlerinde ayırt edicilik olmaması gibi sebeplerle disiplin sorunlarının yaşandığı, yardımcı kaynak ve doküman eksikliği gibi problemler yaşandığı tespit edilmiştir. Destekleme ve yetiştirme kursları ile ilgili benzer bir çalışmada da Göksu ve Gülcü (2016), doküman eksikliği, isteksiz olarak kursa katılan öğrencilerden kaynaklanan problemler ve kursların ücretsiz olmasının kurslara olan ilgi ve önemi azalttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Destekleme yetiştirme kursları, eğitimde sürekliliğin ve fırsat eşitliliğinin sağlanması açısından önemlidir (Sezgin Nartgün ve Dilekçi, 2016). Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) destekleme ve yetiştirme kurslarının ücretsiz olarak açılmasının maddi durumu iyi olmayan ailelerin çocukları için fırsat ve imkân eşitliği sağladığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle destekleme ve yetiştirme kurslarının eğitim ilkeleri doğrultusunda geliştirilmesi gerekmektedir. Ülkemizde öğrencilerin sınavlara hazırlanması önemli bir sorundur. Bu sorun öğrencilerin ek kurslara gitmesini zorunluluk haline getirmektedir. Bu da velileri sınavlara hazırlık amacıyla ciddi maliyetlere katlanmak zorunda bırakmaktadır.

Destekleme yetiştirme kursları, örgün eğitime destek sağlamanın yanında, sınavlara hazırlık konusunda da etüt merkezleri veya dershanelerin yerinin doldurarak ailelere de ekonomik fayda sağlamaktadır. Bu durum öğrenciler arasındaki sosyo ekonomik farklılıkların eğitime etkisini azaltmaktadır. Bu durumda farklı sosyo ekonomik çevrelerden gelen öğrenciler arasında fırsat ve imkan eşitliğini sağlamaktadır. Dönmez, Gürbüz ve Tekçe (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenler ve yöneticiler destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenciler arasında fırsat ve imkan eşitliğini sağlamada etkili bir sistem olduğunu belirtmişlerdir.

Bu çalışmada, Tokat Valiliği ve Milli Eğitim Müdürlüğü’nün işbirliği ile “Eğitim Tokat” projesi ile sürdürülen destekleme yetiştirme kurslarının akademik başarısına etkisini

ortaya koyması açısından önemlidir. Öğrencilerin kurs hakkındaki düşünceleri, akademik başarı durumlarının belirlenmesi, “Eğitim Tokat” projesinin yaygınlaştırılması bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca ciddi ekonomik kaynaklar ayrılarak yürütülen bu projenin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi sonucunda elde edilecek bulgular ışığında yetkililere projenin niteliğinin artırılması noktasında önemli veriler sunulacaktır. Bunlarla birlikte araştırma sonucunda elde edilecek veriler projenin verimliliği konusunda da faydalı bilgiler sunacaktır. Bu bilgiler de projenin il özelinde uygulanmasına devam edilip edilmeme hususunda yol gösterici nitelikte olacaktır. Elde edilen bulgular doğrultusunda projenin ülke genelinde uygulanabilir örnek bir proje olması hususunda bakanlığa ve politika yapıcılara öneri sunulabilecektir. Bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmanın amacı “Etüt Tokat” projesi kapsamında düzenlenen destekleme ve yetiştirme kurslarının ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin “Etüt Tokat” projesi kapsamında katıldıkları destekleme ve yetiştirme kurslarında düzenlenen ilk ve son deneme sınavı puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. “Etüt Tokat” projesi kapsamında DYK'lara katılan öğrencilerin kursların LGS başarılarına etkisine yönelik görüşleri nasıldır?

## YÖNTEM

Araştırmada ilk aşamada nicel veriler toplanmış ve daha sonra bu verileri açıklamak için nitel veriler toplanmıştır. Bu nedenle araştırmada karma yöntem araştırmalarında sıralı açımlayıcı desen kullanılmıştır. Sıralı açımlayıcı desende ilk önce nicel veriler toplanmakta ve analiz edilmektedir. İkinci aşamada ise nicel sonuçlara dayalı olarak nitel veriler toplanmaktadır. En son aşamada ise bu bulgular birlikte yorumlanmaktadır (Creswell, 2015; Teddlie ve Tashakkori, 2008).

### Çalışma grubu

Araştırmanın nicel verileri “Etüt Tokat” projesi kapsamında DYK'lara katılan 106 öğrenciden, nitel verileri ise ilk ve son deneme puanı arasında en fazla fark bulunan 8 öğrenciden toplanmıştır. Sıralı açımlayıcı desende ilk aşamada nicel veriler toplanmakta ve daha sonra elde edilen sonuçlar doğrultusunda nitel veriler toplanmaktadır. Nicel verilerin analizi sonucunda gerçekleştirilen destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerin deneme sınavlarındaki başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu başarıda herhangi bir başka etmenin söz konusu olup olmadığını ve bu sonucun öğrenci görüşleriyle detaylandırılması için ilk ve son deneme puanları arasında en fazla farkı bulunan öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

### Veri toplama araçları

**Deneme sınavları:** DYK'ları kapsamında uygulanan deneme sınavlarıdır. Bu deneme sınavları alanında uzmanlaşmış özel bir yayınevi tarafından hazırlanmaktadır. Bu sınavlar 20 Türkçe, 20 matematik, 20 fen bilimleri, 10 İngilizce, 10 din kültürü ve ahlak bilgisi ve 10 inkılap tarihi sorusu olmak üzere toplam 100 sorudan oluşmaktadır.

**Yarı yapılandırılmış görüşme formu:** Araştırmada öğrencilerin “Etüt Tokat” projesi kapsamında düzenlenen DYK'ların LGS başarılarına etkisine yönelik görüşlerini belirleyebilmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen formdur. Bu formun

geliştirilmesinde ilk aşamada sorular belirlenmiş, daha sonra iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri dönütler doğrultusunda sorular revize edilmiş ve son olarak bir dil uzmanının görüşü alınarak forma son şekli verilmiştir.

### Verilerin analizi

Araştırma kapsamında elde edilen nicel verilerin analiz edilmesinde SPSS 21 paket programından faydalanılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak parametrik mi nonparametrik mi testlerinden faydalanılacağını belirlemek için elde edilen verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediği test edilmiştir. Nicel verilerin normallik analizine ait sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Ölçeklere Ait Betimsel İstatistik Değerleri*

Testler	Çarpıklık katsayısı	Basıklık Katsayısı
Öntest	-,033	-,987
Sontest	-,292	-,517

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1, +1 arasında olduğu görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda verilerin analizinde parametrik tester yapılmıştır. Nitel veri analizi sürecinde ilk aşamada elde edilen ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra bu veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde elde edilen verileri açıklığa kavuşturabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmıştır. Ayrıca yapılan görüşmelerden katılımcıların ifadelerine aynen aktarımlarla yer verilmiştir. Araştırmada güvenilirliğin sağlanması için veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya konulan Görüş Birliği/ (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği)\*100 formülü ile %87,5 olduğu hesaplanmıştır.

### Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü’nün 02.12.2021 tarihinde E-60263016-050.06.04-102707 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

## BULGULAR

“Etüt Tokat” projesi kapsamında DYK’lara katılan öğrencilerin öntest ve sontest başarı puanları arasındaki farka ait istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Öğrencilerin Öntest ve Sontest Başarı Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Bağımlı Gruplar t-Testi İstatistikleri*

Test	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öntest	106	287,55	90,70	105	7,14	,00
Sontest		322,76	82,55			

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin “Etüt Tokat” projesi kapsamında katıldıkları DYK’lar sonunda öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir, ( $t_{(105)}=-7,14, p<,05$ ). Öğrencilerin kurslar öncesi öntest puanları  $\bar{X}=287,55$  iken katıldıkları DYK’lar sonrası  $\bar{X}=322,76$  olmuştur.

Etüt Tokat projesi kapsamında DYK'lara katılan öğrencilerin bu kursların etkisine yönelik görüşlerine ait kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Öğrencilerin DYK'ların Etkisine Yönelik Görüşleri*

Tema	Alt Tema	Kodlar	Öğrenciler
Öğrencilerin DYK'ların etkisine yönelik görüşleri	Olumlu etki	Konu tekrarı yapma	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6
		Soru çözme becerisi artırma	Ö1, Ö3, Ö5, Ö7
		Motivasyonu artırma	Ö1
		Sınav tecrübesi kazandırma	Ö1
		Konuların daha detaylı işlenmesi	Ö1

Tablo 3 incelendiğinde görüşmelere katılan bütün öğrencilerin "Etüt Tokat" projesi kapsamında katıldıkları kursların Liselere Giriş Sınavı başarılarına olumlu etkisi olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

*Ö1: Kurslarda biz ilk önce anlamadığımız konuları sınıf ortamına göre çok daha detaylı bir şekilde anlayabiliyorduk. Bir de ondan sonra soru falan çözüyorduk kaynaklarımızdan. Ve anlamadığımız konuları tekrar etmiş hem de iyice pekiştirmiş oluyorduk. Bir de kursta düzenli olarak deneme yapıldığı için rekabet içindeydik. Daha çok çalışıyorduk, daha çok etkili oluyordu. Hem ders çalışma isteğim falan artmıştı benim kendimin. Normalde pek ders çalışabilen bir insan değilim, en çok bunun faydasını kurslardan gördüm. Bu şekilde işte denemeler olmuştu, anlamadığımız konuları anlatıyordu hocalar özel olarak. Soru falan çözüyordük derken bayağı bir konular zaten pekişmişti. Artık son 2-3 aya doğru da hep deneme falan yaptık kurslarda da, LGS bazlı sorular çözüyordük. Ki, önceden kursa gelenlerle gelmeyenler arasında da LGS'de zaten fark olmuştu.*

Yukarıda Ö1 kodlu öğrenciye ait verilen ifadeler proje kapsamında katılan kursların; konuları okulda ders saatlerinde işlenene göre detaylı işlenmesi, konuların tekrar edilmesi, soru çözümü, öğrenciler arasında rekabet ortamı oluşturması ve ders çalışma isteğini artırması gibi nedenlerden dolayı LGS başarısını olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. Yine Ö2 kodlu öğrencide derslerde işlenen konuların kurslarda tekrar edildiği ve soru çözüldüğü için LGS başarısına olumlu etkisinden şu şekilde bahsetmektedir:

*Ö2: Kurslarda, derslerde gördüğümüz konuları zaten tekrar ediyorduk. Yani anlamadığımız soruları hocalara soruyorduk. Bu yönden olumlu etkisi olmuştur.*

"Etüt Tokat" projesi kapsamında kurslara katılan öğrencilerin DYK'lar dışında LGS başarılarına etkisi olan etmenlere ait öğrenci görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Öğrencilerin LGS Başarılarına DYK'lar Dışında Etkisi Olan Diğer Etmenler*

Tema	Alt Tema	Kodlar	Öğrenciler
Öğrencilerin LGS başarılarına DYK'lar dışında etkisi olan diğer etmenler	Herhangi bir başka etmen yok	Başka etkisi olan yok	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8
	Başka etmenler var	Etüt merkezine gitme	Ö7

Yukarıda verilen Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu LGS

başarılarında sadece “Etüt Tokat” projesi kapsamında katıldığı kursların olumlu etkisi olduğunu düşünmektedir. Bu ifadeyi destekler nitelikte Ö3 kodlu öğrenci ile araştırmacı arasında geçen diyalog şu şekildedir:

*Araştırmacı: Bu Liselere Giriş Sınavı’ndaki aldığın puana katıldığın Destekleme ve Yetiştirme Kursları dışında faydası olan başka etmenler var mı? Mesela başka kursa gittin mi? Özel ders aldın mı? Başka bir destek sağlandı mı?*

*Ö3: Yok.*

*Araştırmacı: Yok. Sadece onlara devam ettin.*

*Ö3: Evet.*

Bunun dışında sadece Ö7 kodlu öğrenci LGS’de elde ettiği puanda katıldığı bir başka kursun etkisi olduğunu ifade etmiştir. Bu öğrenciye ait ifade aşağıda sunulmuştur.

*Ö7: Evde çalıştım bir de dediğim gibi haftaiçi başka kursa gitmişim.*

Etüt Tokat projesi kapsamında DYK’lara katılan öğrencilere yardımcı kaynak desteği sağlanmıştır. Bu yardımcı kaynaklara yönelik öğrencilerin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Öğrencilerin DYK’larda Verilen Yardımcı Kaynaklara Yönelik Görüşleri*

Tema	Alt Tema	Kodlar	Öğrenciler
Öğrencilerin DYK’larda verilen yardımcı kaynaklara yönelik görüşleri	Olumlu etki	Farklı soru tipleri içermesi	Ö1
		Daha fazla soru çözmeye imkân sağlaması	Ö2, Ö4, Ö5
		Konu anlatımı içermesi	Ö3
		Konu pekiştirmeye imkân sağlaması	Ö1

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin tamamı sağlanan yardımcı kaynak desteğinin LGS’de elde ettikleri puana olumlu etkisinin olduğunu düşünmektedir. Ö6 bu durumu şöyle ifade etmiştir:

*Evet mesela... Hem okulda bir tane kaynaktan işledik, orada da farklı bir kaynaktan işledik. Daha fazla soru tipi görüyoruz. Yani daha fazla soru tipi görmüş oluyoruz ve daha fazla başarı elde edebiliyoruz.*

Yine Ö1 bu durumu şu ifadeler ile açıklamıştır:

*Kaynaklar, önümüzde kendi kitap olunca hani hoca akıllı tahtadan uygulamasını açıyordu, biz de kendi kaynağımızdan takip edebildiğimiz için faydasını gördük. Yani bayağı bir pekiştirmişti.*

Bunların yanı sıra bazı öğrenciler yardımcı kaynakların olumlu etkisinin olduğunu düşünmekle birlikte bazı eleştirilerde sunmuşlardır. Örneğin araştırmacı ve Ö2 arasında geçen diyalog şu şekildedir:

*Araştırmacı: Destekleme ve Yetiştirme Kursları’mızda verilen yardımcı kaynak desteği ve süreç izleme adına yapılan deneme sınavlarının sınav başarısına bir faydası oldu mu, etkisi oldu mu?*

*Ö2: Elbette olmuştur. Fakat yani biraz daha fazla kaynak verilse daha fazla soru açısından, yani soru bankası falan açısından daha iyi olabilirdi.*

Etüt Tokat projesi kapsamında DYK’lara katılan öğrencilere aylık olarak deneme sınavları yapılmıştır. Bu sınavlara yönelik öğrencilerin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.***Öğrencilerin Deneme Sınavlarına Yönelik Görüşleri*

Tema	Alt Tema	Kodlar	Öğrenciler
Öğrencilerin deneme sınavlarına yönelik görüşleri	Olumlu etki	LGS soru tarzını öğrenme	Ö7
		Eksik konuları görme	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6
		Konuları pekiştirme	Ö1
		Motivasyonu artırma	Ö1

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin tamamı uygulanan deneme sınavlarının LGS’de elde ettikleri puana olumlu etkisinin olduğunu düşünmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte Ö1, Ö2 ve Ö7’nin ifadeleri şu şekildedir:

Ö1: Denemelerin bayağı bir faydası oldu. Hem konular akılda kaldı hem ders çalıştık işte, bizzat faydasını gördüm. Bir de kurs denemeleri normal okula göre çok daha sık olduğu için normal okul denemelerinden daha iyiydi.

Ö2: Deneme sınavlarıyla ilgili... Her iki haftada ya da her haftada bir deneme sınavı oluyorduk. Bu anlamadığımız, bilmediğimiz konuları görmek için gayet güzel oluyordu.

Ö7: LGS’de yeni tarz sorular olduğundan dolayı o denemelerde de o tür sorular vardı. Yani LGS ile aynı tür. Onun bir etkisi oldu orada.

“Etüt Tokat” projesi kapsamında öğrenciler kendi okullarından farklı kurs merkezlerinde farklı öğretmenlerin görev aldığı kurslara devam etmişlerdir. Öğrencilerin bu kurslarda kendi öğretmenlerinden farklı öğretmenler ile sınavlara hazırlık yapmalarına ait görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur:

**Tablo 7.***Öğrencilerin DYK’larda Görev Alan Öğretmenlere Yönelik Görüşleri*

Tema	Alt Tema	Kodlar	Öğrenciler
Öğrencilerin DYK’larda görev alan öğretmenlere yönelik görüşleri	Olumlu etki	Farklı anlatım stilleri olması	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7
		Farklı bilgiye sahip olmaları	Ö3
		Okuldaki öğretmenlerden daha fazla sevimliliği	Ö5
		Farklı kişileri tanımaya imkân sağlaması	Ö3
	Olumsuz etki	İletişim kuramama	Ö2

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu katıldıkları kurslarda farklı okullardan öğretmenlerin görev almasını olumlu karşılamışlardır ve bu durumun LGS puanlarına olumlu yansımalarını düşünmektedirler. Bu durum destekler nitelikte Ö1’in ifadesi şu şekildedir:

Ö1: Birden fazla ağızdan işledik dersleri. Daha iyi oldu açıkçası. Ne kadar fazla insandan bilgi alsak o kadar iyiydi benim için. Farklı okullardaki hocalarla etkileşime geçtik. Onlar bizi tanıdı, biz onları tanıdık. Birden fazla ağızdan dinlemiş olduk. Yani o da bence daha güzel oldu açıkçası.

Yine aynı doğrultuda Ö4 kodlu öğrenci ile araştırmacı arasında geçen diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı: Peki, güzel. Bu kurslarda kendi öğretmenleriniz dışında başka öğretmenlerle

*bir araya gelmişsiniz. Bunun nasıl bir etkisi oldu veya bu konu hakkında ne düşünüyorsun?*

*Ö4: Yani kendi öğretmenlerimizden başka, başka öğretmenlerden ders aldığımız için güzel oldu yani.*

*Araştırmacı: Neden? Güzel olmasını sağlayan şey neydi?*

*Ö4: Hani her öğretmenin anlatım tarzı farklı. Hani farklı farklı öğretmenlerden de dinlemek güzel oldu.*

Bu bulguların aksine Ö2 kodlu öğrenci katıldığı kursta farklı öğretmenler ile çalışmanın kendisini olumsuz olarak etkilediğini ifade etmiştir. Ö2 kodlu öğrenci ile araştırmacı arasında geçen diyalog şu şekildedir:

*Araştırmacı: Güzel. Peki, bu kurslarda farklı öğretmenlerle buluşmak sana bir katkı sundu mu? Başarına katkı sundu mu?*

*Ö2: Ben... Yani şöyle söyleyeyim, kendi öğretmenlerimle olduğu kadar onlarla samimi olamadım yani öyle söyleyeyim.*

*Araştırmacı: Olumsuz mu etkilediğini düşünüyorsun?*

*Ö2: Evet.*

*Araştırmacı: Kendi öğretmenleriniz olsaydı daha olumlu olurdu o zaman.*

*Ö2: Evet evet.*

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, araştırmanın temel problemi çerçevesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar özetlenmiş ve yapılan benzer araştırma sonuçları ile birlikte karşılaştırmalar yapılarak tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak elde edilen bulgular doğrultusunda; öğrencilerin "Etüt Tokat" projesi kapsamında katıldıkları kursların; ders konularının daha detaylı işlenmesi, konuların tekrar edilmesi, soru çözümü, bireysel destek sağlanması, öğrenciler arasında rekabet ortamı oluşturması ve ders çalışma isteğini artırması gibi nedenlerden dolayı LGS başarısını olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Aküzüm ve Saraçoğlu (2018) da yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarında da öğrencilerin derslerini daha fazla tekrar edebilme imkânı bulduklarını, öğretmenlerin öğrencilerle birebir olarak daha fazla ilgilenebildiklerini ve gönüllülük esasına dayalı katılımın, örgün eğitim kapsamında yapılan derslere oranla daha verimli geçtiği sonucuna ulaşmışlardır. Yine Ünsal ve Korkmaz (2016) tarafından öğretmenlerle yapılan benzer çalışmada da destekleme ve yetiştirme kurslarının, öğrencilerin merkezi sınavlara daha iyi bir şekilde hazırlanma fırsatı sunduğu, gelecekteki sınavlarda ve okul derslerinde de başarılarını arttırdığını ve bu amaçla eğitim yapan dersane ve özel etüt merkezlerine gitme ihtiyacını azalttığını ifade etmişlerdir. Sarıca (2018) destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada DYK'ların öğrenci açısından en büyük avantajlarını; derste öğrenilenlerin tekrar edilmesi, pekiştirilmesi, konu eksikliklerinin giderilebilmesi ve anlaşılmayan konulara odaklanılması olarak sıralamıştır. Bu bulgulardan hareketle DYK'ların öğrencilerin hem akademik başarısını artırmada hem de LGS başarısını artırmada etkili olduğu ifade edilebilir.

Çalışmada, “Etüt Tokat” projesi kapsamında kurslara katılan öğrencilerin tamamı sağlanan yardımcı kaynak desteğinin LGS’de elde edecekleri puana olumlu etkisinin olduğunu düşünmektedir. Bunların yanı sıra bazı öğrenciler yardımcı kaynakların olumlu etkisinin olduğunu düşünmekle birlikte biraz daha fazla kaynak verilse daha fazla soru bazı eleştirilerde sunmuşlardır. DYK’ların öğrenci gözüyle değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin kurslar hakkındaki düşüncelerinin olumlu olduğu söylenebilir. Sarıca (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da destekleme yetiştirme kurslarına katılan öğrencilerin ek kaynak sağlanmasına yönelik olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde DYK’ların etkili olabilmesi için en önemli unsurlardan birinin öğrencilere ek kaynak sağlanması olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Bozbayındır ve Kara (2017), Dönmez, Pekcan ve Tekçe (2016), Göksu ve Gülcü (2016) yaptıkları araştırmalarda bu ifadeyi destekler nitelikte öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırma bulguları doğrultusunda “Etüt Tokat” projesi kapsamında gerçekleştirilen kurslarda sağlanan ek kaynaklara yönelik öğrencilerin genel olarak olumlu görüş bildirmesinin kursların akademik başarı ve LGS başarısı üzerinde olumlu etkisinin olmasında önemli olduğu ifade edilebilir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu da “Etüt Tokat” projesi kapsamında DYK’lara katılan öğrencilere aylık olarak uygulanan deneme sınavlarının LGS’de elde ettikleri puana olumlu etkisinin olacağını düşünmektedir. Dershane ve etüt merkezi gibi özel eğitim kurumları hizmetini dileyen her öğrenciye vermek amacıyla açılan DYK’lardan duyulan memnuniyet; Dinç, Dere ve Koluman (2014) tarafından yapılan araştırmada, dersanelerin sınava hazırlanma konusunda, düzenli olarak yapılan deneme sınavlarıyla sınav deneyimi kazandırması, sınav stresini azaltması, ders içerikleri ile ilgili bilgilerin özetlenmesi ve düzenli tekrarlar yapma, disiplinli ve düzenli olarak çalışma alışkanlığı kazandırma, mesleki bilinçlendirme ve motivasyon çalışmaları ile sınav başarısını etkilediği sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yürütülen benzer çalışmalarda öğretmenin görüşleri de mevcut çalışmadaki öğrenci görüşleri ile paralellik göstermektedir. Örneğin, Göksu ve Gülcü (2016) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler, destekleme ve yetiştirme kurslarında dersleri genelde soru çözme odaklı olarak sınava hazırlık tarzında yürüttüklerini belirtmişlerdir. Literatürde benzer bir bulguyu rapor eden başka çalışmalar da bulunmaktadır (Canpolat ve Köçer, 2017).

Çalışmanın bir diğer bulgusu da “Etüt Tokat” projesi kapsamında DYK’lara katılan öğrencilerin kursta görev alan öğretmenlere yönelik olarak olumlu görüş bildirmiş olmalarıdır. Bu görüşte de öğrencilerin farklı öğretmenlerden farklı tarzda konu anlatımını dinlemelerinin etkili olduğu öğrenci ifadelerinden anlaşılmaktadır. Türküresin Er (2018) de yaptığı araştırmada, DYK’ların öğrencilerin farklı öğretmenlerden farklı tarzda konu anlatımlarını dinlemelerine imkan sağladığına yönelik bir bulgu etmiştir.

Dersanelerdeki eğitimlerin de öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak için yoğun bir şekilde soru çözme odaklı ilerlediği bilinmekteydi. Mevcut çalışmadaki ve literatürdeki ilişkili çalışmalarda bulgular, dersanelerin mevcut eğitim sistemindeki geçmişteki rolünü DYK’ların üstlendiğinin bir göstergesi olabilir.

Çalışmada elde edilen son bulgumuzda, öğrencilerin büyük çoğunluğu katıldıkları



kurslarda farklı okullardan öğretmenlerin görev almasını olumlu karşılamışlardır ve bu durumun LGS puanlarına olumlu yansıdığı düşünmektedirler. Bu bulguların aksine bir öğrenci katıldığı kursta farklı öğretmenler ile çalışmanın kendisini olumsuz olarak etkilediğini ifade etmiştir. Akkaya (2017) tarafından yapılan çalışmada destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan öğretmenlerin dersleri daha verimli bir şekilde işlemelerini, derslere konu anlatımı yaparak başlamaları, soru çözme pratik ve tekniklerine ağırlık vermeleri ve öğrencilerden talep gelmesi durumunda bireysel ek çalışmalar yapabilmeleri, öğretmenlerin derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabildikleri, öğrencileri sınavlara hazırlayabilmede etkili oldukları ve motivasyonlarını artırdıkları, okula kıyasla bu kurslara daha fazla önem verdikleri sonuçlarını ortaya çıkarmaktadır.

### ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- Bu araştırma "Etüt Tokat" projesinin uygulandığı bir okulda yürütülmüştür. Araştırma il genelindeki bütün okullarda yürütülebilir.
- Bu araştırma "Etüt Tokat" projesi kapsamında DYK'lara katılan ortaokul öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Lise öğrencilerine yönelik araştırmalarda gerçekleştirilebilir.
- Gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda elde edilen veriler proje yürütücüleri ile paylaşarak eksikliklerin giderilmesi için çalışmalar yürütülebilir.
- Ülke genelinde bakanlığın yürüttüğü diğer destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik çalışmalar artırılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "Etüt Tokat" projesi kapsamında yürütülen DYK modeli incelenerek uygulama ülke genelinde yaygınlaştırılabilir.
- Proje yürütücüsü kurumlarca kurslarda sağlanan ek kaynakların niceliği ve niteliği artırılabilir.

### KAYNAKLAR

- Akkaya, A. (2017). *Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Aküzüm, C., & Saraçoğlu, M. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin destekleme ve yetiştirmekurslarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies* 5(2), 97-121. <https://doi.org/10.33907/turkjes.423152>.
- Akyüz, Y. (2006). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2006*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bozbayındır, F ve Kara, M. (2017). Destekleme ve Yetiştirme Kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 324-349. <https://doi.org/10.19126/suje.335982>.
- Canpolat, U., & Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 123-154.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed method research*. ThousandOaks, CA: SAGE

- Davey, G. & De Lian, C., & Higgins, L. (2007). The university entrance examination system in China. *Journal of Further and Higher Education*, 31(4), 385-396.
- Dinç, E., Dere İ., & Koluman S. (2014) Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423. <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.761>.
- Duman, T. (1984). *Özel dershaneler ve fonksiyonları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dönmez, İ., Gürbüz, S., & Tekçe, M. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının fırsat eşitliği açısından yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3(2), 45-58.
- Dönmez, İ., Pekcan, N., & Tekçe, M. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, İstanbul Kültür Üniversitesi, 21-24 Nisan 2016, 168-169, Antalya.
- Göksu, İ., & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
- Holloway, J. H. (1999). Extracurricular activities: The path to academic success? *Educational Leadership*, 57(4), 87-88.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. O. (2008). *Educational administration: Concepts and practices* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Cengage Learning.
- Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 280-305.
- MEB, (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları yönergesi*. 20 Kasım 2016 tarihinde <https://hbogm.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Morgil, İ., Yılmaz, A., & Geban, Ö. (2001). Özel dershanelerin üniversiteye girişte öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 89-96.
- Nartgün, Ş. S., & Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564.
- Sarıca, R. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarına (dyk) yönelik öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(221), 91-122.
- Tansel, A. (2013). *Türkiye’de özel dershaneler: Yeni gelişmeler ve dershanelerin geleceği*. Economic Research Center, Sayı.10, Ankara, Türkiye.
- Teddle, C., Tashakkori, A., & Johnson, B. (2008). *Emergent techniques in the gathering and analysis of mixed methods data*. *Handbook of emergent methods*, 389-413.
- Tuna, A. Biber, A. Ç., Polat, A. C. Altınok, F., & Küçüköğlü. U. (2017). Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına dair öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 103-119.
- Türküresin, E. H. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. Kütahya ili örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 73-85.

- Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 87-118.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2013). *Sosyal bilimler nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). Özel dersane öğretmenlerinin örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 471-490.
- Zabun, E. (2011). *Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana- baba tutumu ve sınav kaygısının öğrencilerin SBS başarılarını yordama gücü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat.

# GAZİ

## EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

### Pandemi Sürecinde Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimin İşleyişi İle İlgili Görüşleri

Tuğçe Aşkan<sup>a</sup>, Ertuğrul Usta<sup>b</sup>

Yükleme: 20.10.2021; Kabul: 10.03.2022; Yayınlanma: 24.03.2022

DOI: 10.30855/gjes.2022.08.01.002

#### ÖZET

**Anahtar Kelimeler:**  
Pandemi,  
Uzaktan Eğitim,  
Öğretmen

**Keywords:**  
Pandemic,  
Distance Learning,  
Teacher

<sup>a</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi,  
Konya, Türkiye  
Orcid: 0000-0003-2442-0600  
tugcemaskan@gmail.com  
Sorumlu Yazar

<sup>b</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi,  
Konya, Türkiye  
Orcid: 0000-0001-8132-8953  
ertugrulusta@gmail.com

Covid-19 pandemi süreci kısa zamanda tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Pandemi süreci eğitimde bazı aksaklıkların ve değişikliklerin yaşanmasına sebebiyet vermiştir. Bu süreçte olumsuzlukların en aza indirilmesi amaçlanarak eğitimde sürekliliğin sağlanması için ani bir şekilde uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir. Yaşanan bu ani değişiklik öğretmen ve öğrencilere çeşitli zorluklar getirmiştir. Bu çalışmada, Covid-19 pandemi sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik karşılaştıkları sorunlar, uzaktan eğitimin verimliliği ve uzaktan eğitim sistemine ait görüşlerinin açığa çıkartılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma olarak yürütülen çalışmaya farklı devlet okullarında görev yapan 12 kadın ve 9 erkek toplam 21 bilişim teknolojileri öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak bilişim teknolojileri öğretmenlerinin fikir ve görüşlerine ulaşılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinden elde edilen bulgularda uzaktan eğitimde alt yapı eksikliğinden dolayı internet ve teknolojik cihazlara ulaşmada zorluk yaşanıldığı belirtilmiştir. Bilişim teknolojileri öğretmenleri, öğrencileri ile iletişimlerinin örgün eğitimde olduğu gibi anlık ve hızlı olmadığını belirtmişlerdir. Bilişim teknolojileri öğretmenleri uzaktan eğitimin öğrencilerde yaparak ve yaşayarak desteklenmesi gerektiği görüşündedir. Ayrıca bilişim teknolojileri öğretmenleri normalleşme sürecine ani bir şekilde değil yavaş ve kademeli olarak geçilmesi gerektiği görüşünde olduklarını belirtmişlerdir.

## **Opinions of Information Technologies Teachers on Distance Education in the Pandemic Period**

### **ABSTRACT**

The Covid-19 pandemic has influenced the whole world in a short time. It has caused some major problems and changes in education as a whole. In these times, to minimize the negative effects of the pandemic, the distance education system has been instantly implemented to ensure continuity in education. This sudden change has brought various difficulties to teachers and students. This study aimed to reveal the problems faced by the information technology teachers working under the Ministry of National Education during the Covid-19 pandemic process, the efficiency of distance education, and their views on the distance education system. The qualitative research method was used in this study. A total of 21 information technology teachers from different schools, 12 women and 9 men, participated in this study. Criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used for this study. The ideas and opinions of information technology teachers were collected by using a semi-structured interview form. The data obtained from the interviews were analyzed by the content analysis method. In the findings obtained from the information technology teachers, it is found that there are difficulties in accessing the internet and technological devices due to the lack of infrastructure in distance education. Information technology teachers stated that their communication with their students is not instantaneous and fast as informal education. They also claimed that students should also learn by doing and experiencing during distance education. In addition, information technology teachers believe that the normalization process should be initiated slowly and gradually, not suddenly.

## GİRİŞ

2019 Aralık ayında Çin’de ortaya çıkan koronavirüs pandemisi kısa zaman içerisinde tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Pandemi süreci beraberinde eğitimde bazı aksaklıklara ve değişikliklere neden olmuştur. Okulların kapanması ile eğitimde sürekliliğin sağlanması için uzaktan eğitime geçilmesi öğretmen, öğrenci ve veliler için çeşitli zorluklara neden olmuştur (Chang ve Yano, 2020). Öğretmenlerin yaşadıkları alanlarda karşılaştıkları internet problemleri, bilgisayar kullanma yeterlilikleri, öğrencilere ulaşma durumları ve pandemi sürecinin meydana getirmiş olduğu kaygı durumları araştırılması gereken durumlar var etmektedir (Mulenga ve Marbán, 2020).

Pandemi ile birlikte eğitimde sürekliliği sağlamak için uzaktan eğitime geçiş yapılmasına karar verilmiştir (MEB, 2020). Uzaktan eğitim 19. yüzyılın sonlarında yazışmalı olarak ortaya çıkmış ve gelişen teknoloji ile birlikte bilgisayarlı ortamlar ile bütünleşip içinde bulunduğumuz zaman diliminde ise mobil teknolojilerle her yerde eğitim mümkün hale gelmektedir (Özkul ve Aydın, 2016). Uzaktan eğitim öğretmen ve öğrencilerin mekânsal ve zamansal olarak bir arada bulunmalarını gerektirmeyen bir eğitimdir (Fırat, 2016). Başka bir deyişle farklı alanlarda bulunan öğrenme grupları, eğitmen ve kaynakların iletişim teknolojileri sayesinde bir araya getiren örgün sistemidir (Simonson ve Schlosser, 2009).

Günümüzde eğitimin her kademesinde uzaktan eğitim yaygın olarak kullanılmaktadır. Uzaktan eğitime hızlı bir geçiş yapılması çeşitli zorluklara neden olmaktadır. Bu zorluklardan bazıları bağlantı zayıflığı, kişilerin evde bilgisayarının veya internetinin olmaması ve bilgisayarlarını başkaları ile paylaşma zorunlulukları sık sık tekrar etmekte ve kendi imkanlarını seferber etmek zorunda kalmalarını gerektirmektedir (Dietrich ve diğerleri, 2020). Öğretmenlerin ve öğrencilerin sosyal etkileşimini kısıtladığı gibi psiko-motor davranışların kazanılmasını da olumsuz etkilemektedir (Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk, 2017). Öğretmen ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadığı, yeterli alt yapı, cihaz, donanım eksiklikleri olduğu için acil olarak geçilmiş olan uzaktan eğitimin verimli ve etkin bir uzaktan eğitim sağlayamayacağı düşünülmektedir (Yıldırım, 2020). Uzaktan eğitimin etkin ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için iyi bir alt yapı, kurumsal destek gibi birçok etkene bağlanmaktadır (Markova, Glazkova ve Zaborova, 2017).

Uzaktan eğitim teknoloji kullanımına da büyük bir destek sağlamaktadır. Uzaktan eğitim sorumluluğunun daha çok öğrenende olduğu bir eğitim sistemidir. Uzaktan eğitim öğrenene sorumluluk kazandırma, çeşitli eğitim ortamları sunma, bireysel hıza göre öğrenmeyi sağlama, zaman ve mekân fark etmeksizin öğrenmeyi sağlama gibi faydalarından da bahsedilebilmektedir (Kaya, 2002). Öğretmenlerin teknolojiyi kullanabilmeleri ve uzaktan eğitimi benimsemeleri yaşadıkları yer, teknoloji kullanma seviyeleri, pedagojik içerik bilgileri, meslek bilgileri ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir (Rahmadi, 2021).

Uzaktan eğitimde zaman ve mekan sınırlaması olmaması, öğrencilerin bireysel hızda öğrenmesini desteklemesi ve konuların tekrarını sağlamak gibi birçok faydası vardır (Kör, 2013). Uzaktan eğitim pek çok fayda sağlamanın yanı sıra çeşitli sınırlılıkları da barındırmaktadır. Uzaktan eğitimin sınırlılıklarından bazıları öğretmen ve öğrencilerin göz

teması kuramaması, anında dönüt-düzeltilme yapılamaması ve bilgisayarların yazılım ve donanım maliyetlerinin yüksek olması gibi çeşitli sınırlılıklara sahiplerdir (Dinçer ve Doğanay, 2016). Öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitimde yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamaları, alt yapı eksikliği, donanımsal eksiklikler gibi sınırlılıkları bulunmaktadır (Yıldırım, 2020).

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin olumlu tutum geliştirebilmeleri için bilgisayar kullanma becerilerini ilerletebilme, sınıf içerisinde öğretim teknolojilerinden faydalanabilme bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleğe karşı tutumunda etkili olabilir. Bu temel sayıtlardan hareketle araştırmada Türkiye’de ortaokullarda görev yapmakta olan bilişim teknolojileri öğretmenleri ile pandemi sürecinde uzaktan eğitimin işleyişi hakkında görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Pandemi sürecinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin uzaktan eğitimde karşılaştıkları problemler hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Pandemi sürecinde eğitimin öğrenciler üzerindeki verimliliğine ilişkin bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. Pandemi sürecinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Pandemi sürecinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kendilerini yeterli ve yetersiz gördükleri alanlar nelerdir?
5. Pandemi sürecinden sonra normalleşme süreci için bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem ve dokümanlar yoluyla olay ve olguların gerçekçi bir şekilde araştırılmasına yönelik süreçtir (Creswell, 2020). Bu araştırmada pandemi döneminde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini açığa çıkartılmaya çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Konya’da farklı devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde, araştırmacılar ana olgu hakkında derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla bilgi açısından verimli durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmaları gönüllük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.***Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler*

Kodu	Cinsiyet	Kıdem Yılı	Okul Türü
ÖK1	Kadın	6-10 yıl	Ortaokul
ÖK2	Kadın	1-5 yıl	Ortaokul
ÖE1	Erkek	6-10 yıl	Ortaokul
ÖE2	Erkek	6-10 yıl	Ortaokul
ÖK3	Kadın	1-5 yıl	Ortaokul
ÖK4	Kadın	1-5 yıl	Lise
ÖK5	Kadın	1-5 yıl	Ortaokul
ÖE3	Erkek	11-15 yıl	Ortaokul
ÖK6	Kadın	1-5 yıl	Ortaokul
ÖE4	Erkek	1-5 yıl	Ortaokul
ÖE5	Erkek	1-5 yıl	Lise
ÖE6	Erkek	1-5 yıl	Ortaokul
ÖE7	Erkek	6-10 yıl	Ortaokul
ÖK7	Kadın	20 ve üzeri	Lise
ÖK8	Kadın	1-5 yıl	Ortaokul
ÖE8	Erkek	1-5 yıl	Ortaokul
ÖK9	Kadın	1-5 yıl	Ortaokul
ÖE9	Erkek	1-5 yıl	Ortaokul
ÖK10	Kadın	1-5 yıl	Ortaokul
ÖK11	Kadın	6-10 yıl	Ortaokul
ÖK12	Kadın	1-5 yıl	Ortaokul

Tablo 1'e göre katılımcılar 12'si bayan, 9'u erkek olmak üzere 21 kişiden oluşmaktadır. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin 14'ünün 1-5 yıl arası kıdem yılına sahip olduğu, 5'inin 6-10 yıl kıdem yılına sahip olduğu, 1 tanesinin 11-15 yıl kıdem yılına sahip olduğu ve 1 tanesinin ise 20 ve üzeri yıl kıdem yılına sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin 18'i ortaokullarda 3'ü ise lise düzeyinde okullarda görev yapmaktadırlar. Katılımcılar cinsiyet, kıdem yılı ve okul türlerine göre kodlanmışlardır. Örneğin erkek bir öğretmen ÖE1, bayan bir öğretmen ÖK1 olarak kodlanmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin fikir ve görüşlerine yarı yapılandırılmış görüşme forumu kullanılarak ulaşılmıştır. Nitel çalışmalarda araştırılan grupların olaylara bakış açıları ve fikirleri farklı olabileceği için geçerlilik ve güvenilirlik nitel çalışmalarda önemlidir. Bu sebeple veri toplamak için internet araçları kullanılarak bilişim teknolojileri öğretmenlerinin veri toplayan kişiden etkilenmemelerini sağlamaktadır. Nitel çalışmalar yaşantılarımızda farkında olduğumuz ve yaşadığımız olguları derinlemesine açığa çıkarmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uzmanların görüşü alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunda soruların geçerliliğini sağlamak



amacıyla iki uzmanın görüşü alınmıştır. Soruların okunurluk, anlaşılabilirlik ve amaca hizmet etmesi yönünde incelenmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formu son halini almıştır. İki bölümden oluşan formun ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgileri (cinsiyet, kıdem yılı ve okul türü), ikinci bölümünde ise bilişim teknolojileri öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini saptamak amacıyla 8 soru sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelere başlamadan önce katılımcılara görüşmelerin gönüllük esasına göre katılabilecekleri açıklanmıştır. Pandemi sürecinin devam etmesi nedeniyle katılımcılara Facetime, Google Formlar, Zoom gibi çevrimiçi platformlardan ulaşılmıştır. Katılımcılar ile görüşmeler en az 20 dakika ve en çok 45 dakika arasında değişmektedir.

### Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları katılımcıların görüşlerini almak amacıyla katılımcılara okunmuş ve düşünceleri için gerekli zaman verilmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar izinleri doğrultusunda kayıt altına alınmıştır. Ses kaydına alınan cevaplar hiçbir değişiklik yapılmadan yazılı metne dönüştürülmüştür.

Katılımcıların pandemi sürecinde görüşlerinin belirlenmesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi ile elde edilen verilerde anahtar kelimelerin sık geçen kavram ve sembollerin anlamlı bölümler halinde somuttan soyuta, sade, açık ve anlaşılır bir dil ile kodlamalar yapılmasıdır (Çetin, 2016). Kodlama yapılırken katılımcıların bir soruya verdikleri cevaplar tamamen okunmuştur. Benzer olan görüşler bir araya getirilerek kodlanmıştır. Oluşturulan tema ve kodlamaların doğruluğu için iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. İki uzman tarafından eşleştirilen temalar ve kodlamalar arası doğruluk için Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği ve ayrılığı modeli kullanılmıştır. Buna göre temalar ve kodları ayrı ayrı eşleştiren iki alan uzmanı arasındaki uyum %90 olarak bulunmuştur.

### Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı'nın 21.05.2021 tarihinde 2021/310 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

## BULGULAR

### Pandemi Sürecinde Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Problemler Hakkındaki Görüşleri

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları problemler hakkındaki görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Problemler Hakkındaki Görüşleri*

Kategori	Kod	Frekans (f)	Katılımcı Kodu
Teknik ve Donanım Yetersizliği	Alt Yapı Yetersizliği	11	ÖE2, ÖE5, ÖK4, ÖE6, ÖE7, ÖK5, ÖE8, ÖK6, ÖK9, ÖK10, ÖK11
	Bilgisayar, Tablet Eksikliği	7	ÖK1, ÖE7, ÖK3, ÖK9, ÖE8, ÖK10, ÖK12
İnternet Bağılantısının Zayıf Olması	İnternet Bağılantısının Zayıf Olması	5	ÖE3, ÖK4, ÖK7, ÖE5, ÖK11
	Öğrencileri İle Yeterince İletişime Geçilememesi	5	ÖE1, ÖK3, ÖE5, ÖE7, ÖE9
Öğretmen Kaynaklı Problemler	Uzaktan Eğitim İle İlgili Kurs Almaması	5	ÖE1, ÖE2, ÖE5, ÖK6, ÖK12
	Uzaktan Eğitime Hâkim Olmaması	4	ÖK1, ÖE4, ÖK2, ÖK5

Tablo 2 incelendiğinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları problemler hakkındaki görüşleri görülmektedir. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinden elde edilen görüşlerde çoğunluğun uzaktan eğitimin alt yapısını yetersiz bulduğu görülmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=11) uzaktan eğitim sisteminin alt yapısının yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu kategorideki katılımcıların bazılarının görüşleri şu şekildedir.

*Sınav ya da ders esnasında elektriğin gitmesi ya da internetsiz evlerin olması ülkemizin böylesine ani bir yüklenmeye hazır olmadığını gösterdi. Ancak kısa bir süre içerisinde bu sorunlara çözümler bulundu. Artık daha kolay bağlanabiliyoruz (ÖE2).*

*Pandemide hemen uzaktan eğitime geçilmesi eğitimde bir boşluk olmamasını sağlamış olsa da bilgisayarı, tableti olmadığı için sisteme giriş yapamayan veya evdeki kardeşleri ile dersleri aynı zamana denk gelmesinden dolayı dönüşümlü olarak derslere katılmak zorunda olan ve geri kalan öğrencilerim oldu. Bu durumda ülkemiz için uzaktan eğitimin henüz yeterli seviyede olmadığını gösteriyor (ÖK9).*

### **Pandemi Sürecinde Eğitimin Öğrenciler Üzerindeki Verimliliğine İlişkin Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Görüşleri**

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin pandemi sürecinde eğitimin öğrenciler üzerindeki verimliliğine ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Eğitimin Öğrenciler Üzerindeki Verimliliğine İlişkin Görüşleri*

Kategori	Kod	f	Katılımcı Kodu
Verimsiz Eğitim	Örgün Eğitim Kadar İletişimin Güçlü Olmaması	9	ÖK4, ÖE5, ÖK6, ÖE7, ÖK7, ÖE8, ÖK8, ÖK10, ÖK11
	Öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz olması	5	ÖK1, ÖK2, ÖE3, ÖE6, ÖE9
	Uzaktan Eğitim Programlarının Karışık Olması	2	ÖK3, ÖE8
	Zamandan Tasarruf	2	ÖE1, ÖK9
Verimli Eğitim	Teknolojiye İlgi ve Alakanın Artması	2	ÖE1, ÖK3

Tablo 3 incelendiğinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin pandemi sürecinde eğitimin öğrenciler üzerindeki verimliliğine ilişkin görüşleri görülmektedir. Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinden elde edilen görüşlerde çoğunluğun uzaktan eğitimin öğrenciler üzerinde verimsiz olduğunu düşündüğü görülmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=9) uzaktan eğitim sisteminin öğrenciler üzerinde verimliliğinin yetersiz olduğunu düşünüyor. Bu kategorideki katılımcıların bazılarının görüşleri şu şekildedir.

*Öğrenciler açısından verimli olmadı. Bazı öğrenciler yaşı gereği o olgunlukla olmadıkları için dersleri takip etmeleri gerektiğinin bilincinde olmadı. Aileler çalışma hayatları vb. şeyler gereği yeterli şekilde çocuklarını takip edemedi. Biz öğretmenler her ne kadar elimizden geleni yapsak da yüz yüze eğitimin verdiği sorumluluk bilinci uzaktan eğitimde sağlanamadı. Çünkü öğrenciler ile yeterince iletişime geçemedik, çevrim içi derslerde her öğrencinin aynı anda konuşmasını engelleyemedik, istek ve taleplere anında geri dönüt yapamamız uzaktan eğitimin verimsiz olduğunu gösteriyor (ÖK4).*

*Verimlilik hiçbir zaman yüz yüze eğitimdeki gibi sağlanamayacak. Çocuklar soru sormak istediğinde ya da fikir sunacağına zaten kısıtlı bir zamanda anlatılacak konu toparlanmıyor ve bu şartlarda daha az öğrenciyle ilgilenilebiliyor. Öğrencinin derse adaptasyonu dikkati kısa sürede dağılırken elektronik ortamda bu dikkat toparlanamıyor. Eğitim bir çocuk için sadece öğretmenden ibaret değildir. Bana göre çocuk akranından da öğrenir. Hatta yeri gelir üst sınıflarından da öğrenebilir. Eğitim sisteminde ortam faktörü kapanan okullarla birlikte yok olmak zorunda kaldı ve çocuklardaki sosyal öğrenmeyi yok etmiş olduk. Genç dediğimiz bu çocuklardan beklediğimiz şu an 30 yaşındaki bir bireyin özel ders alması gibi oldu ama unuttular ki bir çocuk eğlenerek öğrenirdi ama bu sağlanamadı (ÖE5).*

### **Pandemi Sürecinde Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri**

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin pandemi sürecindeki deneyimlerinden yararlanılarak öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri Tablo 4'de

sunulmuştur.

**Tablo 4.**

*Pandemi Sürecinde Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri*

Kategori	Kod	f	Katılımcı Kodu
	Uzaktan Eğitim Yaparak Yaşayarak Öğrenme İle Desteklenmeli	10	ÖK1, ÖE1, ÖE2, ÖK3, ÖK4, ÖE7, ÖE8, ÖK8, ÖK10, ÖK11
Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitim Uygulamaları Geliştirilmeli	5	ÖK1, ÖE3, ÖE4, ÖE7, ÖE9
Hakkındaki Öğretmen Görüşleri	Ekonomik Yetersizlikler Eşitlenmeli	4	ÖE2, ÖE6, ÖK5, ÖK6
	Teknolojiye Daha Çok Önem Verilmeli	4	ÖK2, ÖK6, ÖK7, ÖE9
	Öğretmen ve Öğrencilere Eğitim Verilmeli	3	ÖK2, ÖE5, ÖK12

Tablo 4 incelendiğinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ilişkin görüşleri görülmektedir. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinden elde edilen görüşlerde çoğunluğun uzaktan eğitimin yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklemediğini öğrenmelerin kalıcı olmadığını ve verimsiz olduğunu düşündüğü görülmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=10) uzaktan eğitim sisteminin öğrenciler üzerinde yaparak yaşayarak öğrenmenin yetersiz olduğunu düşünüyor. Bu kategorideki katılımcıların bazılarının görüşleri şu şekildedir.

*Uzaktan eğitimin kısıtlı olduğunu düşünüyorum çünkü yüz yüze eğitim sisteminin yerine geçecek kadar işlevsel değil. Çünkü öğrencilere bire bir yaşantı sunmuyor, yaparak yaşayarak öğretmediği için öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamıyor bunlardan dolayı uzaktan eğitimin her zaman hayatımızda olacağını fakat tek olacağını düşünmüyorum (ÖK1).*

*Uzaktan eğitim belirli dersler için olabilir. Fakat her dersi pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile sağlamak hiç sağlıklı olmamıştır. Uygulamalı derslerde öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenemediler, temel becerilerden geri kalmamaları için uygulama yaptırmaya çalışsak bile yetersiz kaldıkları noktalarda hemen müdahale edemedik. Uzaktan eğitim teoride kolaylıklar sağlayabilir ve bu derslerin uzaktan eğitimle devamı sağlanabilir olsa da pratik gerektiren dersler için yüz yüze eğitimin çok daha iyi olacağı kanaatindeyim (ÖK11).*

#### **Pandemi Sürecinde Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Kendilerini Yeterli ve Yetersiz Gördükleri Alanlar Hakkındaki Görüşleri**

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin pandemi sürecindeki deneyimlerinden yararlanılarak kendilerini uzaktan eğitimin sistemi içerisinde yeterli ve yetersiz gördükleri alanlar hakkındaki görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.**

*Pandemi Sürecinde Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Kendilerini Yeterli ve Yetersiz Gördükleri Alanlar Hakkındaki Görüşleri*

Kategori	Kod	f	Katılımcı Kodu
Yetersiz Öğretmen Faaliyeti	İletişimin Kısıtlı Olması	8	ÖK3, ÖE5, ÖE6, ÖK6, ÖE9, ÖK9, ÖK10, ÖK12
	Öğrencilere Katkıda Bulunamama	4	ÖK1, ÖK4, ÖK5, ÖK11
	Sosyalleşmeyi Sağlayamama	3	ÖE2, ÖE8, ÖK8
	Uygulamalı Dersleri İşleyememe	2	ÖE4, ÖE5
Yeterli Öğretmen Faaliyeti	Mesleki Kariyere Katkıda Bulunma	3	ÖK1, ÖE7, ÖK7
	Planlı ve Programlı Hareket Edebilme	2	ÖE1, ÖK2

Tablo 5 incelendiğinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin pandemi sürecinde kendilerini uzaktan eğitim sistemi içerisinde yeterli ve yetersiz gördükleri alanlara ilişkin görüşleri görülmektedir. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinden elde edilen görüşlerde çoğunluğun uzaktan eğitimde kendilerini en çok iletişim konusunda yetersiz gördüğü görülmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=8) uzaktan eğitim sisteminde öğrencileri ile iletişime geçme konusunda yetersiz olduğunu düşünüyor. Bu kategorideki katılımcıların bazılarının görüşleri şu şekildedir.

*Derslerin çevrimiçi olarak işlenmesi bize oldukça zorluk çıkarttı. Bir ekrandan öğrencilere bilgileri aktarmak, anlayıp anlamadıklarını tespit etmek bizler için yeterince zor oldu. Bunun yanı sıra odalara giren ebeveynleri, kardeşleri derslerin sıklıkla bölünmesine sebebiyet verdi. Kamerasını açmayıp derse isteksiz katılan öğrenciler beni oldukça zorladı (ÖE6).*

*Öğrencilerimin bilgisayarlarını kardeşleri ile derslerinin aynı anda olması ve kardeşleri ile paylaşmak zorunda olması, uzaktan eğitimi ders gibi değil oyun gibi algılamaları onları derslere alıştırmaya sürecimde beni çok zorladı. Zayıf internet bağlantılarından sesimin gitmemesi, hepsinin aynı anda konuşup anlaşamamız uzaktan eğitimde bana kendimi çok yetersiz hissettirdi (ÖK9).*

### **Pandemi Sürecinden Sonra Normalleşme Süreci İçin Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Görüşleri**

Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin pandemi sürecindeki deneyimlerinden yararlanılarak normalleşme süreci için görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.**

*Pandemi Sürecinden Sonra Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Normalleşme Süreci Hakkındaki Görüşleri*

Kategori	Kod	f	Katılımcı Kodu
Normalleşme İçin Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Görüşleri	Kademeli Bir Şekilde Örgün Eğitime Geçilmeli	8	ÖE1, ÖK2, ÖE4, ÖK4, ÖE5, ÖK7, ÖK10, ÖK12
	Uzaktan Eğitime Devam Edilmeli	5	ÖE3, ÖK3, ÖK6, ÖK9, ÖK11
	Hemen Örgün Eğitime Geçilmeli	5	ÖK1, ÖE6, ÖE7, ÖE8, ÖK9
	Teorik Dersler Uzaktan Eğitim, Pratik Dersler Örgün Eğitim Devam Etmeli	3	ÖE2, ÖK5, ÖK8

Tablo 6 incelendiğinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin pandemi sürecinden normalleşme sürecine ilişkin görüşleri görülmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=8) pandemi sürecinden normalleşme sürecinde örgün eğitime kademeli bir şekilde geçilmesi gerektiğini düşünüyor. Bu kategorideki katılımcıların bazılarının görüşleri şu şekildedir.

*Normalleşme sürecinde öğrencilerin zorlanacaklarını düşünmüyorum. Fakat birçoğu için edindikleri alışkanlıklar bir süre devam edebilir ancak pandemi bitse bile etkilerini maalesef yaşamaya devam edeceğiz diye düşünüyorum. Herhangi olumsuzluğa karşı kalabalık sınıf ortamları oluşturulmamalı. Yeterli öğretmen ve sınıf ortamımız bulunmadığı sınıf mevcutları yarı yarıya azaltılamayacağı için örgün eğitime bir anda öğrencilerimizin, velilerimizin ve biz öğretmenlerin sağlığını riske atmamak için kademeli bir şekilde normalleşmemiz gerektiğini düşünüyorum (ÖE5).*

*Bir anda değil yavaş yavaş normalleşme sürecine geçilmesi taraftarıyım. Eğitim konusundaysa bu geçen 2 senenin yaz tatillerinde verilecek kurslar vb. programlarla veya geçen 2 senenin müfredatının ilerleyen yıllara yayılarak eksiklerin telafi edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Zira bu 2 yıl çoğu öğrencinin önemli zamanlarıydı. Uzaktan eğitim yeterli düzeyde gelişmiş olmadığı için öğrenciler yeterli verimi alamadık (ÖK2).*

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Çin’de 2019 yılında ortaya çıkan, COVID-19 adı verilen ve dünyaya hızla yayılan bulaşıcı bir hastalık sebebiyle dünyada pandemi ilan edilmiştir. Buna bağlı olarak tüm dünyada başta sağlık alanı olmak üzere birçok alanda tedbirler alınmıştır. Eğitim alanında alınan tedbirlerde ise eğitimde sürekliliğin sağlanabilmesi için hızla uzaktan eğitim sistemine geçiş yapılmıştır. Bu geçiş sürecinde öğrencilerin zorlanmaması ve örgün eğitimdeki kadar verim alabilmelerinin sağlanabilmesi için öğretmenlere çok büyük görevler düşmektedir. Bu araştırmada bilişim teknolojileri öğretmenlerinin pandemi sürecinde içerisinde buldukları uzaktan eğitime ait görüşlerinin, uzaktan eğitimin ülkemizdeki öğrencilerimize ve öğretmenlerimize olumlu ve olumsuz yansımaları açığa çıkartılmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda bilişim teknolojileri öğretmenleri en çok uzaktan eğitimde alt yapının yetersiz olmasından kaynaklı problemler yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerinin bilgisayar, tablet veya akıllı telefonlara ulaşımının zor olması, COVID-19 sürecinin beklenmedik ve hazırlıksız bir şekilde gerçekleşmesinden dolayı uzaktan eğitim sistemlerine ani yüklenme ile gerçekleşen zorluklar, internet bağlantısının zayıf olması gibi birçok etkenden dolayı çeşitli sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. 2020 yılında yapılan çalışmaya göre uzaktan eğitim materyalleri ne kadar geliştirilmiş olsa da fiziki koşulların (ışık, internet bağlantısı, bilgisayar-tablet vb.) yetersiz olması öğrencilerin verimli bir eğitim almasına engel olmaktadır (Akbal ve Akbal, 2020). Öğrenciler üzerinde yapılmış benzer bir çalışmada ise öğretmenlerimizin verdikleri cevapları doğrular niteliktedir. Zan ve Zan'ın (2020), yaptığı çalışmaya göre öğrencilerin internet bağlantısının bulunmaması, alt yapısının yetersiz olması, bilgisayarının olmaması gibi faktörler ile öğretmenlerin cevaplarının aynı noktada birleştiği görülmektedir.

Uzaktan eğitimin öğrenciler üzerinde ne kadar verimli olduğu sorusuna aranan cevapta ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencileri ile iletişimin kısıtlı olmasından dolayı verimin düşük olduğunu düşündüğü görülmektedir. Eğitimde sürekliliği sağlamak amacı ile ani bir şekilde uzaktan eğitime geçilmesi öğrencilerin bu durumun bilincine varamadığını ve derslere isteksiz katıldığı görülmektedir. Öztaş ve Kılıç (2017), üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmasında öğrencilerin uzaktan eğitimde öğretim elemanları ile iletişim kopukluğu yaşadığını ve senkron (canlı) eğitim yapılmış olmasına rağmen iletişimin yüz yüze eğitimdeki kadar güçlü olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özyürek, Bedge, Yavuz ve Özkan (2016), yaptığı çalışmada ise öğrencilerin ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitimin verimliliğinde herhangi bir sorun yaşamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre uzaktan eğitimde verimliliğin kişinin öğretim materyallerini kullanılması ve alanına hakim olması durumunda uzaktan eğitimden alınan verimliliğin değişebileceği görülmektedir.

Öğretmenler uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini belirttiklerinde çoğunluğun örgün eğitime göre yaparak yaşayarak öğrenmeyi engellediğini düşündüğü görülmektedir. Sayan (2020), öğretim elemanları üzerinde yaptığı çalışmaya göre öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu uygulamalı derslerde uzaktan eğitimin faydalı olmayacağı görüşünü belirtmektedir.

Pandemi sürecinden sonra öğretmenlerin çoğunluğunun normalleşme döneminde örgün eğitime geçişin kademeli bir şekilde olması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Öğretmen, öğrenci ve diğer personelleri riske atmamak için yeni alınacak tedbirler doğrultusunda normalleşme sürecine geçilmesi gerekmektedir. Yıldırım ve Deniz (2020), yaptığı çalışmada salgının henüz bitmediğini toplumun normalleşme sürecinde salgın bitmiş gibi rahat davranmalarının hastalığı dalga şeklinde yeniden yayılabileceğine ve bu yüzden normalleşme sürecinin bir anda değil hastalığın durumuna göre yeni tedbirler doğrultusunda kademeli bir şekilde geçilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

## ÖNERİLER

Bu araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitimde alt yapı yetersizliğinden dolayı derslerinden geri kalan ve öğrencilerine ulaşmakta zorluk çeken öğretmenlerin alt yapı yetersizlikleri giderilmeye çalışılabilir. Bu çalışmada yalnızca bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görüşlerinden faydalanılmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna farklı branşlarda öğretmenler, öğrenciler, veliler ve öğretim elemanları eklenerek çalışma kapsamı genişletilebilir. Uzaktan eğitim sistemi hakkında yeterli bilgi ve donanımına sahip olmayan öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerleri veya sertifika programları düzenlenebilir. Normalleşme sürecine geçilse bile uzaktan eğitim için yeterli alt yapı desteği, gerekli finansman sağlanmaya devam edilmelidir.

## KAYNAKLAR

- Akbal, H., & Akbal, H. İ. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim İle İlgili Yaşanan Sorunların Öğrenci Bakış Açısına Göre AHP Yöntemi İle İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22, 533-546.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Çakmak, Ö., Akgün, Ö.E., Karedeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, İ. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chang, G.-C., & Yano, S. (2020). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. Erişim adresi: <https://gemreportunesco.wpcostaging.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>, 20 Mart 2021.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Dietrich, N., Kentheswaran, K., Ahmadi, A., Teychene, J., Bessiere, Y., & Alferone, S. (2020). Attempts, successes, and failures of distance learning in the time of covid-19. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2448-2457.
- Diñçer, S., & Doğanay, A. (2016). Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi'nde yayımlanan çalışmaların alan ve yöntemlerine göre incelenmesi. 25. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, p. 78-79, Antalya.
- Fırat, M. (2016). 21. yüzyılda uzaktan öğretimde paradigma değişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), 142.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kör, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(2), 267-279.
- Markova, T., Glazkova, I., & Zaborova, E. (2017). Quality issues of online distance learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 685-691.
- MEB (2020). *Bakan Selçuk, Koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim->



- alanında-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497, 20 Mart 2021.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2. Baskı). Thousand Oaks: Sage.
- Mulenga, E. M., & Marbán, J. M. (2020). Is covid-19 the gateway for digital learning in mathematics education?. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), 1-11.
- Özgöl, M., Sarıkaya, I., & Öztürk, M. (2017). Students and teaching staff's assessments regarding distance education applications in formal education. *Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 294.
- Özkuş, A. E., & Aydın, C. H. (2016). *Öğretim teknolojilerinin temelleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztaş, S., & Kılıç, B. (2017). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinin üniversite öğrencilerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi: Kırklareli Üniversitesi örneği. *Turkish History Education Journal*, 6(2), 268-293.
- Özyürek, A., Bedge, Z., Yavuz, F., & Özkan, İ. (2016). Açık ve uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Journal of humanities and tourism research*, 6(2), 583-596.
- Rahmadi, I. F. (2021). Teachers technology integration and distance learning adoption amidst the Covid-19 crisis: A reflection for the optimistic future. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(2), 26-41.
- Sayan, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 11(42), 100-122.
- Sutiah, S., Slamet, S., Shafqat, A., & Supriyono, S. (2020). Implementation of distance learning during the covid-19 pandemic in faculty of education and teacher training. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(5), 1204-1214.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. E., & Deniz, S. (2020). COVID-19 salgınında Türkiye'de normalleşme sürecine geçiş: Ankara İli örneğinde toplumsal bir bakış. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 474-485.
- Zan, N., & Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim : Türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan edebiyat fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 1368-1394.

# GAZİ

## EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

### İlkokulda Ölçme Değerlendirme Alanında Yazılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

**Burcu Demirbaş Nemli<sup>a</sup>**

Yükleme: 05.11.2021; Kabul: 21.03.2022; Yayınlanma: 24.03.2022

DOI: 10.30855/gjes.2022.08.01.003

#### ÖZET

Çalışmanın amacı, 2003 ve 2020 yılları arasında ilkokulda ölçme ve değerlendirme konu alanında ülkemizde yazılan lisansüstü tezlerin incelenerek, derinlemesine bilgi sağlanmasıdır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Yüksek Öğretim Kurulu'nun tez veri tabanında var olan ilkokulda ölçme ve değerlendirme konu alanı ile ilgili 61 adet tezdən erişime açık olan 56 adet lisansüstü tez oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve 8 sorudan oluşan bir form ile veriler toplanmıştır. Formda tezlerin yazıldığı yıllar, türleri, üniversiteleri, yayın dilleri, çalışma grubu/örneklem özellikleri, araştırma modelleri, veri toplama araçları ile veri analizi türlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İçerik analizi tekniği ile verilerin analiz edildiği çalışmanın sonuçları ise şu şekildedir: İncelenen tezlerden en fazla tezin yazıldığı üniversitenin Marmara Üniversitesi, tezlerde kullanılan dilinin Türkçe olduğu, yöntem olarak en fazla nicel yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Çalışma grubu/örneklem özellikleri açısından incelendiğinde ise; 101-500 arası çalışma grubuyla/örnekleme yapılan çalışmaların daha fazla olduğu, ayrıca öğretmen grubuyla yürütülen çalışmaların daha çok yer aldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak en çok anketin kullanıldığı, veri analiz türlerinden ise en çok kullanılanların sırasıyla; frekans-yüzde değerleri, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

#### Anahtar Kelimeler:

İlkokul,  
Ölçme,  
Değerlendirme,  
Lisansüstü tez,  
Ölçme ve değerlendirme

#### Keywords:

Primary school,  
Measuring,  
Evaluation,  
Graduate thesis,  
Assesment and evaluation

<sup>a</sup> Milli Eğitim Müdürlüğü,  
İstanbul, Türkiye

Orcid: 0000-0002-8135-0242  
burcudemirbasnemli@gmail.com

## **Analysis of Graduate Theses Written in the Field of Assessment and Evaluation in Primary School**

### **ABSTRACT**

The study aims to provide in-depth information by analyzing the postgraduate theses written in Turkey in the field of assessment and evaluation in primary schools between 2003 and 2020. In this quantitative study, the document analysis method has been used. The sample of the research consisted of 56 postgraduate theses, which are accessible from the database of the Council of Higher Education about the subject area of assessment and evaluation in primary schools. In the study, data has been collected in a form that consists of 8 questions and it has been developed by the researcher. In the form, there are questions to determine the years, types, universities, publication languages, study group/sample characteristics, research models, data collection tools, and data analysis types of the theses. The results of the study, in which the data were analyzed with the content analysis technique, are as follows: It is seen that the university where the most thesis was written is Marmara University, the language used in the theses is Turkish, and the quantitative method is mostly used as a method. When analyzed in terms of study group/sample characteristics; It has been found that the studies conducted with the study group/sample between 101-500, and the studies conducted with the teacher group are more in number. As a data collection tool, the most used questionnaires and the most used data analysis types were found respectively; frequency-percentage values, t-test, and one-way analysis of variance (ANOVA).

## GİRİŞ

Ölçme, “bir büyüklüğün gözlenip aynı cinsten bir birimle gösterilmesi (Kan, 2009; s.3), değerlendirme ise; öğretmen ile öğrenme sürecinin ne denli etkili olduğunu belirlemek için yapılan eğitim alanındaki verilerin toplanarak yorumlanması şeklinde devam eden, eğitimden ayrılmayan, sistematik ve çok boyutlu bir süreçtir (Kabapınar, 2009). Ölçme ve değerlendirmenin eğitim-öğretimden ayrı olarak düşünülmemesi, eğitim ve öğretimle bir bütün olarak düşünülmesi daha doğru görünmektedir. Çünkü Süral’ın (2014) da belirttiği gibi; sınıfta gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin iyi bir şekilde yürütülmesi için öğrenci başarısının ölçülüp değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmen ölçme ve değerlendirme sonunda elde ettiği verilere dayalı olarak eksik öğrenmeleri belirleyebilir ve ileri eğitim basamaklarını şekillendirebilir. Benzer şekilde, Şimşek, Bars ve Zengin (2017) de, ölçme ve değerlendirme sürecinin etkili olması sonucu öğretim kalitesinin artacağı görüşünü belirtmişlerdir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme etkili bir şekilde kullanılırsa; ülke genelinde eğitim politikasına kadar yön verebileceği (Karaman ve Şahin, 2014) şeklinde yorumlanabilir.

Ölçme ve değerlendirme ile öğretmenler kullandıkları yöntemlerin ve yaptıkları planların etkililiğini, öğrencilerin konularla ilgili eksiklerini ve hangi kazanımlara ulaşamadıklarını tespit edebilirler (Demirbaş, 2012). Çünkü ölçme ve değerlendirmenin amacı; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini, öğretim sonunda planlanan davranışların ne kadar öğrenildiğini veya öğrenilememesi nedenini belirleyebilmektir (Özçelik, 1981). Bu yüzden ölçme ve değerlendirmenin tüm eğitim basamaklarında gerekli olduğu düşünülmektedir. Önal-Çalışkan ve Üstündağ (2010)’da ölçme ve değerlendirmenin, öğretim programının tüm öğelerine geri bildirimde bulunan bir mekanizma olduğundan bahsetmiştir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) da benzer bir şekilde ölçme ve değerlendirmenin eğitim durumlarının etkililiğinin, seçilen yöntem tekniklerin uygunluğunun, hatta ölçme değerlendirmede kullanılan tekniklerin doğruluğunun belirlenmesine kadar birçok alanda yer aldığından söz ederek bu gerekliliği ve ölçme ile değerlendirmenin önemini vurgulamışlardır.

Linn’e (1995) göre; ölçme ve değerlendirme süreci en son yapılır gibi görünmesine rağmen aslında bir sonraki aşamanın da başlangıcı konumundadır (akt. Avşar, 2009). Bu yüzden ölçme ve değerlendirme için her tür öğrenme ve gelişimle ilgili sürekli bir işlem (Yalçınar, 2006) olduğu söylenebilir. Sadece eğitim sistemi açısından değil daha dar alanda sınıfta dersler açısından incelendiğinde de durumun farklılaşmadığı düşünülmektedir. Çünkü bazı dersler bir merdivenin basamakları gibi birbirini takip eden hedef-davranışları içermektedir (Atılgan, 2009). Birbirini takip eden hedef-davranışlar için önceki öğrenilenlerin sonradan öğrenilecek olanları kolaylaştırabileceği veya zorlaştırabileceği fikrinden hareketle ölçme ve değerlendirmenin eğitim öğretim süreci boyunca her aşamada kullanılmasının bir ihtiyaçtan çok gereklilik olduğu yorumu yapılabilir.

Günlük yaşamda insanların farklı birçok durumla karşılaşması onları belirli kararlar almaya yöneltmektedir. Alınan kararların çoğu ise ölçme sonuçlarına dayandığı için ölçmenin insanların günlük hayatında önemli bir yer tuttuğu (Kan, 2009), düşünülmektedir. İnsan hayatının neredeyse birçok alanında ihtiyaç olarak ortaya çıkan

ölçme ve değerlendirmenin yukarıda belirtilenlerin dışında eğitim sistemine sağlayacağı diğer yararlar ise şu şekilde sayılabilir: “öğrencilerde istenen davranış değişikliğinin hangi düzeyde gerçekleştiğinin belirlenmesi, eğitim alanındaki ihtiyaçların ortaya konması (Birinci-Konur ve Konur, 2011), “öğrencilerin başarılarının saptanması, eksikliklerinin belirlenmesi, öğretim yöntemlerinin etkililiğinin anlaşılması, programın zayıf ve kuvvetli yanlarının ortaya çıkarılması” (Baki, 2006; s.200), “bilgilerini geliştirmek için atılması gereken adımlara rehberlik etmesi” (Ahmedi, 2019; s.161) şeklinde sayılabilir. Eğitim açısından daha birçok faydası olan, ölçme ve değerlendirmenin temel eğitimden itibaren tüm eğitim kademeleri için hayati öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle; özellikle, eğitimin temel basamağı olarak görülen ilkökul düzeyinde ölçme ve değerlendirme olmadan bir öğretimin planlanması ve bir sürecin hazırlanması mümkün görünmemektedir. Çünkü eğitimde kazandırılması hedeflenen öğrenmelerin istenen düzeyde kazanılıp kazanılmadığına karar verme noktasında geçerliği ve güvenilirliği yüksek ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Kilmen, Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2009). Tüm bunlardan hareketle eğitim-öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak düşünülen ölçme ve değerlendirmenin tüm süreci şekillendirme ve eğitim kalitesini artırma açısından oldukça önemli görüldüğü ve ilkökul gibi eğitim öğretimin temelini oluşturan bir kademede son derece gerekli olduğu fikrinin daha da önemli olduğu düşünülmektedir. Yukarıda belirtilen nedenlerden dolayı ölçme ve değerlendirme alanında ilkökul düzeyinde yapılan çalışmalar hakkında bir fikir sahibi olabilmek, durumu betimleyebilmek açısından çalışmanın amacı; 2003 ve 2020 yılları arasında ilkökulda ölçme ve değerlendirme konu alanında ülkemizde yazılan lisansüstü tezlerin incelenerek, bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasıdır. Belirtilen genel amaçtan hareket ederek çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İncelenen lisansüstü tezlerin yazıldığı yıllar nelerdir?
2. İncelenen lisansüstü tezlerin türleri nelerdir?
3. İncelenen lisansüstü tezlerin üniversiteleri nelerdir?
4. İncelenen lisansüstü tezlerin yayın dilleri nelerdir?
5. İncelenen lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
6. İncelenen lisansüstü tezlerin çalışma grubu/örneklem özellikleri nelerdir?
7. İncelenen lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
8. İncelenen lisansüstü tezlerde kullanılan veri analizi türleri nelerdir?

## YÖNTEM

Nitel bir çalışma olan bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi; araştırılan konu ile ilgili bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin analiz edilmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman analizinde esas amaç, yapılan çalışmalar ışığında genel eğilimi ya da mevcut durumu ortaya koymaktır (Çepni, 2010'dan akt. Karamustafaoğlu ve Kılıç, 2020).

## Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini Yüksek Öğretim Kurulu'nun tez veri tabanında var olan ilkökulda ölçme ve değerlendirme konu alanı ile ilgili 61 adet tezdən erişime açık olan 56 adet lisansüstü tez oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan lisansüstü tezler 2003-2020

yılları arasında yazılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan ve sekiz sorudan oluşan bir form ile veriler toplanmıştır. Oluşturulan formda tezlerin yazıldığı yıllar, türleri, üniversiteleri, yayın dilleri, çalışma grubu/örneklem özellikleri, araştırma modelleri, veri toplama araçları ile veri analiz türlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Hazırlanan form ilk olarak uzman görüşüne sunulmuş ve dönütler doğrultusunda yapılan revizelerle son haline ulaşmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kullanılan içerik analizi tekniğinde hedeflenen temel amaç, elde edilen verilerin açıklanabilmesi için kavram ve/veya ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.227). Elde edilen verilerin kodlama güvenilirliğinin hesaplanması için alanında uzman öğretim üyesinden yardım alınarak; araştırmacı ile uzmanın kodlamalarının karşılaştırılması yoluna gidilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcı güvenilirlik formülü kullanıldığında; belirtilen değer 0,80'in üzerinde bulunması analizin güvenilir olduğunu göstermektedir. Elde edilen güvenilirlik katsayı değerleri Tablo 1'de görülmektedir.

**Tablo 1.**

*Veri Toplama Aracının Güvenirlik Değerleri*

Kullanılan Yöntem	Araştırmacının Kodlamalarının Güvenirlik Değeri	Uzmanın Kodlamalarının Güvenirlik Değeri	Ulaşılan Ortalama Güvenirlik Değeri
Doküman İnceleme	0,92	0,94	0,93

Tablo 1'e göre güvenilirlik katsayısı ortalaması 0,93 olarak bulunmuştur. Bu değere göre, analizlerin güvenilir sayılabileceği yorumu yapılabilir.

### Araştırma Etiği

Bu çalışmada yayın etiği ilkeleri ile fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulmuş olup; ayrıca, tezlerin içerik analizi yöntemiyle incelenmesine dayalı bir çalışma olması nedeniyle etik kurul kararı gerektirmemektedir.

### Etik Kurul İzin Bilgiler

Bu makale, araştırma sürecinde herhangi bir canlıdan herhangi bir yolla veri elde edilmediğinden dolayı etik kurul iznine gerekli olmayan makaleler kategorisinde yer almaktadır.

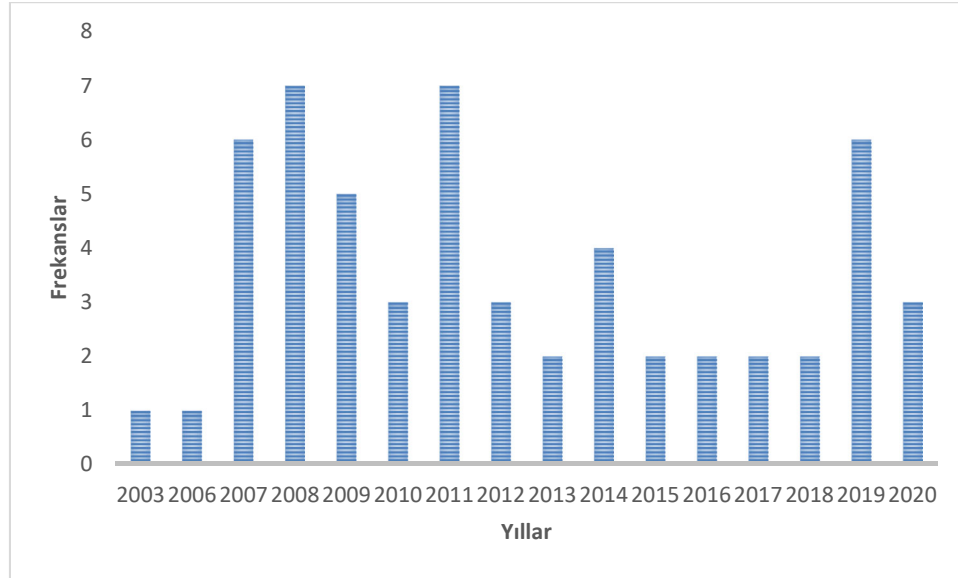
## BULGULAR

### 1. İncelenen lisansüstü tezlerin yazıldığı yıllar nelerdir?

Çalışmada incelenen lisansüstü tezlerin hangi yıllarda yazıldığı ile ilgili yapılan doküman inceleme sonucunda elde edilen sonuçlar Grafik 1'de yer almaktadır.

**Grafik 1.**

*İncelenen Lisansüstü Tezlerin Yazıldığı Yıllara Ait Frekans Değerleri*



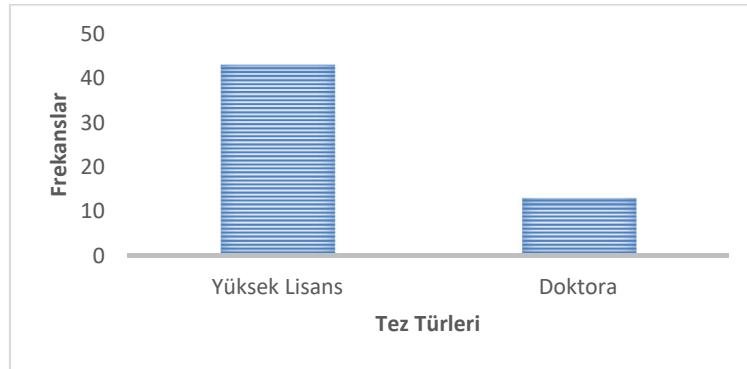
Grafik 1'e göre, ilkökulda ölçme ve değerlendirme alanında en fazla 2008 (f=7) ve 2011 (f=7) yıllarında en az ise; 2003 (f=1) ve 2006 (f=1) yıllarında tezlerin yazıldığı görülmektedir.

**2. İncelenen lisansüstü tezlerin türleri nelerdir?**

Çalışmada incelenen lisansüstü tezlerin türleri ile ilgili yapılan doküman inceleme sonucunda elde edilen sonuçlar Grafik 2'de yer almaktadır.

**Grafik 2.**

*İncelenen Lisansüstü Tezlerin Türlerine Ait Frekans Değerleri*



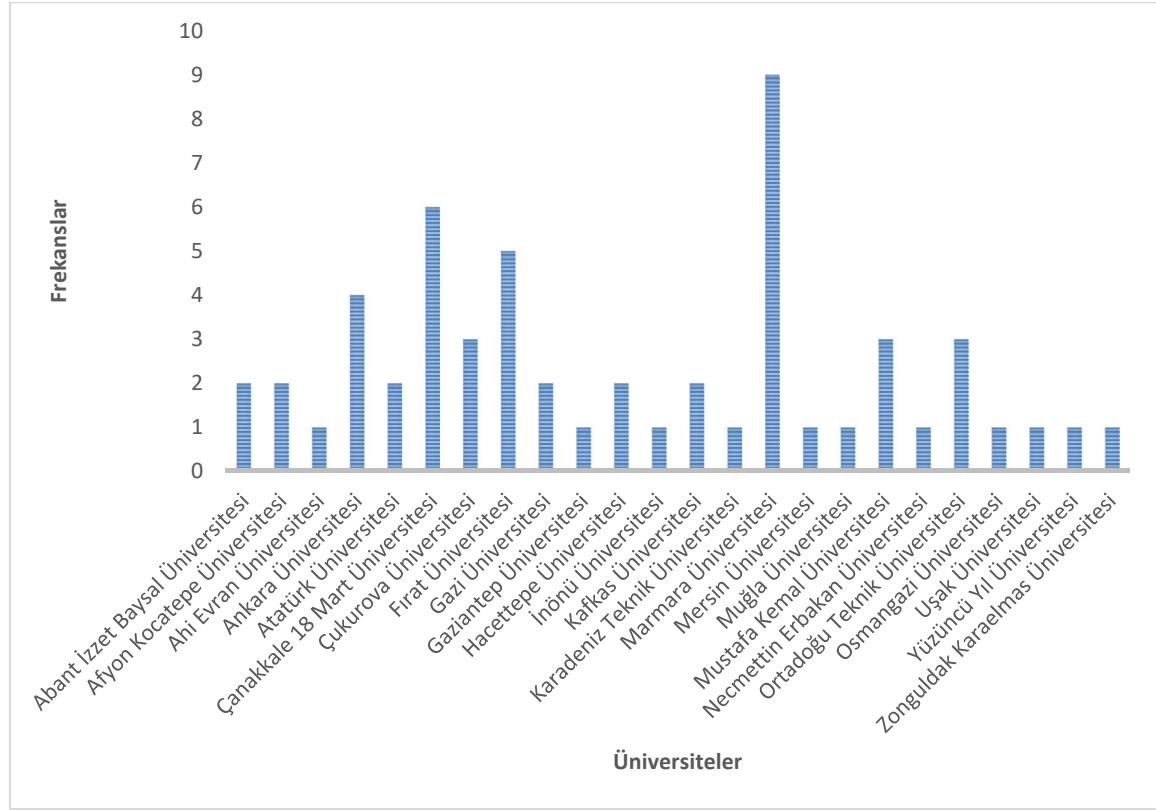
Grafik 2'ye göre, ilkökulda ölçme ve değerlendirme alanında yazılan yüksek lisans tezi 43 iken; doktora tezi 13 olarak görülmektedir.

**3. İncelenen lisansüstü tezlerin üniversiteleri nelerdir?**

Çalışmada yapılan doküman analizi sonucu, incelenen lisansüstü tezlerin hangi üniversitelerde yazıldığı ile ilgili elde edilen sonuçlar Grafik 3'te yer almaktadır.

**Grafik 3.**

*İncelenen Lisansüstü Tezlerin Yazıldığı Üniversitelere Ait Frekans Değerleri*



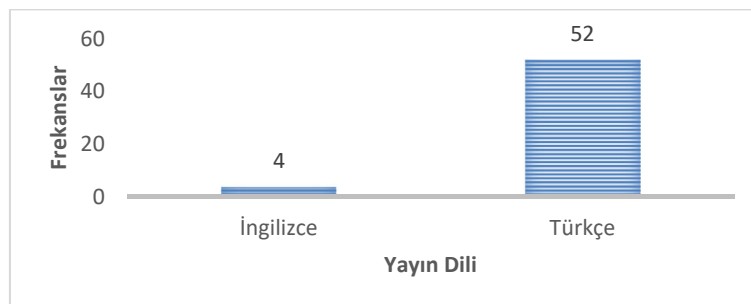
Grafik 3'e göre, ilkökulda ölçme ve değerlendirme alanında en fazla tezin yazıldığı üniversite Marmara Üniversitesi'dir ( $f=9$ ), onu Çanakkale 18 Mart Üniversitesi ( $f=6$ ) takip etmektedir. En az tezin yazıldığı üniversiteler ise; Ahi Evran Üniversitesi ( $f=1$ ), Gaziantep Üniversitesi ( $f=1$ ), İnönü Üniversitesi ( $f=1$ ), Karadeniz Teknik Üniversitesi ( $f=1$ ), Mersin Üniversitesi ( $f=1$ ), Muğla Üniversitesi ( $f=1$ ), Necmettin Erbakan Üniversitesi ( $f=1$ ), Osmangazi Üniversitesi ( $f=1$ ), Uşak Üniversitesi ( $f=1$ ), Yüzüncü Yıl Üniversitesi ( $f=1$ ), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi'dir ( $f=1$ ).

**4. İncelenen lisansüstü tezlerin yayın dilleri nelerdir?**

Çalışmada incelenen lisansüstü tezlerin dilleri ile ilgili yapılan doküman inceleme sonucunda elde edilen sonuçlar Grafik 4'te yer almaktadır.

**Grafik 4.**

*İncelenen Lisansüstü Tezlerin Dillerine Ait Frekans Değerleri*





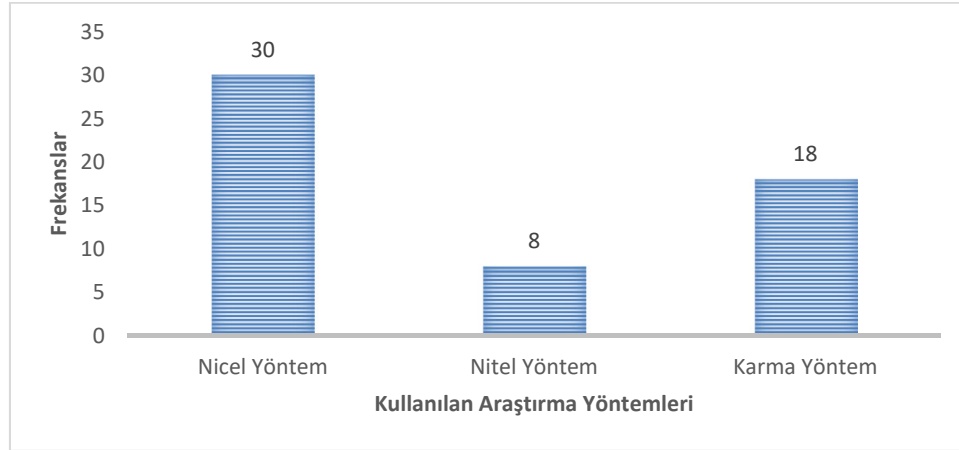
Grafik 4'e göre, ilkokulda ölçme ve değerlendirme alanında yazılan tezlerden 4'ünün dilinin İngilizce olduğu; 52'sinin dilinin ise Türkçe olduğu görülmektedir.

### 5. İncelenen lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?

Çalışmada incelenen lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri ile ilgili yapılan doküman inceleme sonucunda elde edilen sonuçlar Grafik 5'te yer almaktadır.

#### Grafik 5.

*İncelenen Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemlerine Ait Frekans Değerleri*



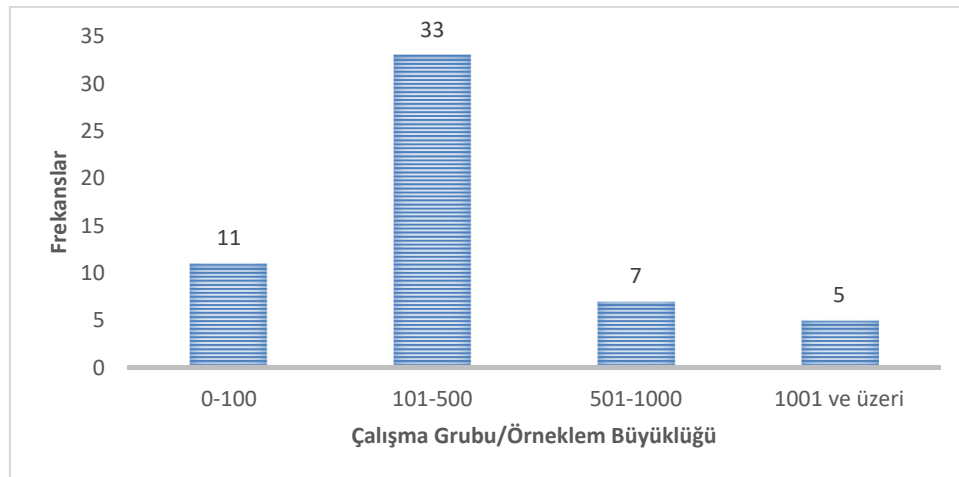
Grafik 5'e göre, ilkokulda ölçme ve değerlendirme alanında yazılan tezlerde araştırma yöntemi olarak en fazla nicel yöntemin ( $f=30$ ) kullanıldığı; en az ise nitel yöntemin ( $f=8$ ) kullanıldığı görülmektedir.

### 6. İncelenen lisansüstü tezlerin çalışma grubu/örneklem özellikleri nelerdir?

Çalışmada incelenen lisansüstü tezlerin çalışma grubu/örneklem özellikleri ile ilgili yapılan doküman inceleme sonucunda elde edilen sonuçlar Grafik 6a ve 6b'de yer almaktadır.

#### Grafik 6a.

*İncelenen Lisansüstü Tezlerdeki Örneklem Büyüklüğüne Ait Frekans Değerleri*

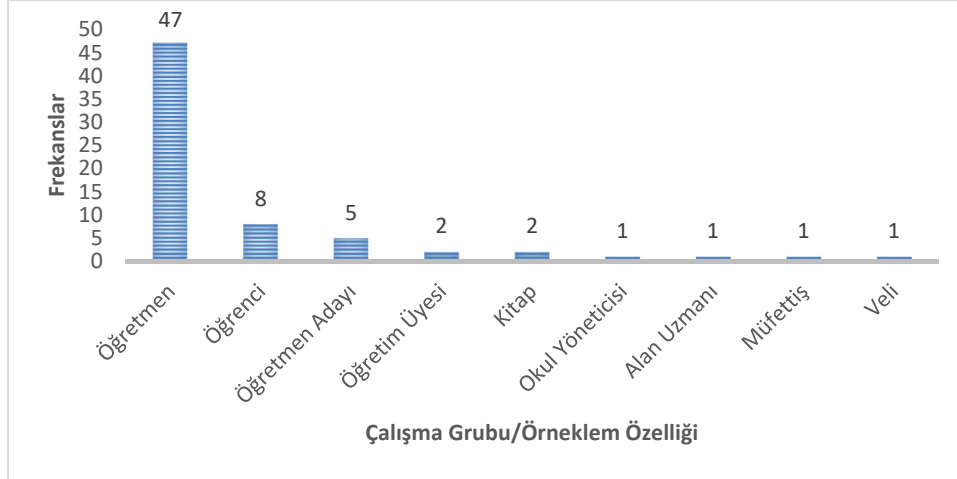


Grafik 6a'ya göre, ilkokulda ölçme ve değerlendirme alanında yazılan tezlerde çalışma grubu/örneklem büyüklüğü olarak en fazla 101-500 arası çalışma grubuyla/örneklemle

(f=33) yapılan araştırmaların olduğu; en az ise 1001 ve üzeri (f=5) çalışma grubuyla/örnekleme yapılan araştırmaların olduğu görülmektedir.

### Grafik 6b.

*İncelenen Lisansüstü Tezlerdeki Çalışma Grubu/Örneklem Özelliklerine Ait Frekans Değerleri*



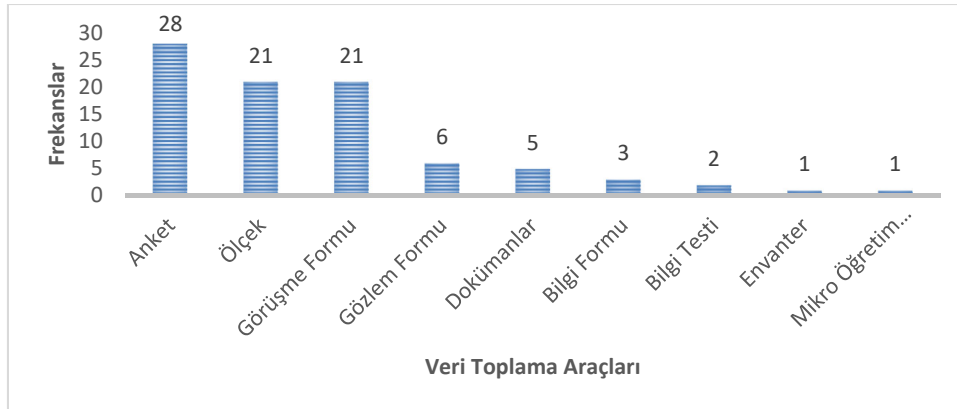
Grafik 6b'ye göre, ilkökulda ölçme ve değerlendirme alanında yazılan tezlerde çalışma grubu/örneklem olarak en fazla öğretmen (f=47) grubuyla araştırmaların yapıldığı, bunu öğrenci (f=8) ve öğretmen adayının (f=5) takip ettiği; en az ise okul yöneticisi (f=1), alan uzmanı (f=1), müfettiş (f=1) ve velinin (f=1) çalışma grubu/örneklem olarak seçildiği araştırmaların olduğu görülmektedir. İncelenen tezlerin bazılarında tek bir çalışma grubu/örnekleme araştırmaların yürütülmediği bazı tezlerde öğretmen-öğrenci-öğretmen adayının birlikte çalışıldığı veya öğretmen-öğrenci-velinin birlikte çalışıldığı üç gruba; ya da öğretmen-yazılı sınav, öğretmen-öğrencinin birlikte çalışıldığı iki gruba rastlanmıştır.

### 7. İncelenen lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları nelerdir?

Çalışmada incelenen lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları ile ilgili yapılan doküman inceleme sonucunda elde edilen sonuçlar Grafik 7'de yer almaktadır.

### Grafik 7.

*İncelenen Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Ait Frekans Değerleri*



Grafik 7'ye göre, ilkökulda ölçme ve değerlendirme alanında yazılan tezlerde veri toplama

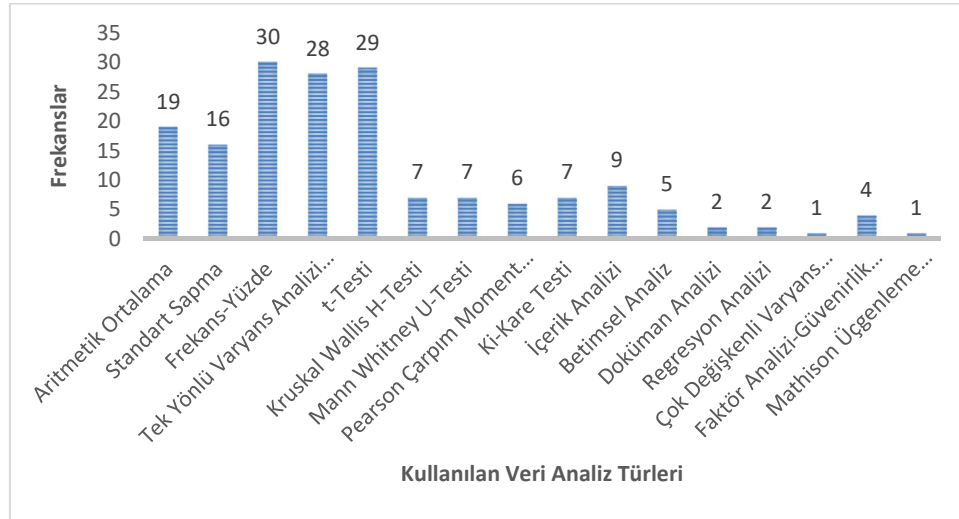
aracı olarak en fazla anket ( $f=28$ ), daha sonra ölçek ( $f=21$ ) ve görüşme formunun ( $f=21$ ) kullanıldığı görülmektedir. İncelenen tezlerde veri toplama aracı olarak en az ise envanter ( $f=1$ ) ile mikro öğretim uygulamalarının ( $f=1$ ) kullanıldığı görülmektedir. İncelenen tezlerin bazılarında tek bir veri toplama aracının kullanılmadığı anket-görüşme formu-gözlem formu-doküman, görüşme formu-gözlem formu-doküman, ölçek-anket gibi birden fazla veri toplama aracının bir arada kullanıldığına rastlanmıştır.

### 8. İncelenen lisansüstü tezlerde kullanılan veri analiz türleri nelerdir?

Çalışmada incelenen lisansüstü tezlerde kullanılan veri analiz türleri ile ilgili yapılan doküman inceleme sonucunda elde edilen sonuçlar Grafik 8’de yer almaktadır.

#### Grafik 8.

*İncelenen Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Analiz Türlerine Ait Frekans Değerleri*



Grafik 8’e göre, ilkökulda ölçme ve değerlendirme alanında yazılan tezlerde en çok kullanılan veri analiz türleri sırasıyla; frekans-yüzde ( $f=30$ ), t-testi ( $f=29$ ) ve tek yönlü varyans analizi (anova) ( $f=28$ ) iken; en az kullanılan veri analiz türleri ise çok değişkenli varyans analizi (manova) ( $f=1$ ), mathison üçgenleme yöntemi ( $f=1$ ), doküman analizi ( $f=2$ ) ve regresyon analizi ( $f=2$ ) olarak görülmektedir. İncelenen tezlerin bazılarında nicel ve nitel veri analiz türlerinin birlikte kullanıldığına, bazı tezlerde ise; birçok nitel veri analiz türünün ya da birçok nicel veri analiz türünün bir arada kullanıldığına rastlanmıştır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokulda ölçme ve değerlendirme alanında yapılan literatür taraması sonucu incelenen tezlerden amaçları; matematik dersi (Acar, 2008; Bal, 2009; Demir, 2015; Dai, 2019), sosyal bilgiler dersi (Adanalı, 2008; Başkonuş, 2011), fen dersi (Karaoğlu, 2014; Ersoy, 2008), alternatif ölçme değerlendirme (Alkan, 2012; Demirbaş, 2012; Demirkol, 2018; Duran, 2013; Duran, 2017; Kanatlı, 2008), otantik ölçme ve değerlendirme (Çiçek-Erdoğan, 2019; Kılıç, 2014), öğretmenlerin yeterlilikleri (Arda, 2007; Çelik, 2020; Çetin, 2010; Esen, 2019; Geçim, 2017; Güneş, 2007; Özenc, 2013; Yavuz, 2011; Yüce-Maral, 2009) gibi konular olan araştırmalara rastlanmış, yapılan çalışmaya benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak ölçme değerlendirme ve eğitim alanında yazılan lisansüstü tezlerin incelenmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelenerek araştırma bulgularıyla karşılaştırılmış ve

tartışılmıştır.

**Yapılan çalışmanın sonuçları ile diğer araştırma bulgularının sonuçları aşağıda karşılaştırılarak verilmektedir:**

- İlkokulda ölçme ve değerlendirme alanında en fazla 2008 ve 2011 en az ise; 2003 ve 2006 yıllarında tezlerin yazıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Şenyurt, Özer-Özkan (2017) da; “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin Tematik ve Metodolojik Açından İncelenmesi” isimli çalışmasında eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında en fazla yüksek lisans tezinin 2009-2012 yılları arasında yazıldığı sonucuna ulaşmıştır. Özalp (2018) ise; “Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları Üzerine Bir İnceleme: Bir Meta-Sentez Çalışması” isimli araştırmasında sosyal bilgilerde ölçme değerlendirme alanında en fazla tezin 2009 ve 2010 yıllarında, en az tezin ise 2003, 2004, 2005, 2007 ve 2013 yıllarında (1’er tane) yazıldığını belirtmiştir. Bunun nedeni; ölçme değerlendirmenin önemini ilerleyen yıllarda giderek artması ve bu konuda çalışmalara ihtiyaç duyulması olarak düşünülebilir.
- İncelenen tezlerden 43’ü yüksek lisans; 13’ü ise doktora tezidir. Lisansüstü tezlerin incelendiği diğer çalışmalarda da benzer şekilde yüksek lisans tezinin doktora tezinden daha fazla olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Küçüköğlü ve Ozan, 2013; Özalp, 2018). Bu sonucun yüksek lisans öğrencilerinin doktora öğrencilerinden sayıca fazla olması nedeniyle ortaya çıktığı düşünülmektedir.
- İncelenen tezlerden en fazla tezin yazıldığı üniversite Marmara Üniversitesi’dir, onu Çanakkale 18 Mart Üniversitesi takip etmektedir. En az tezin yazıldığı üniversiteler ise; Ahi Evran Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Muğla Üniversitesi, Osmangazi Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi’dir. Araştırmada ulaşılan lisansüstü tezlerin üniversitelere dağılımı incelendiğinde tezlerin toplam 24 üniversitede yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özalp (2018)’in de yaptığı çalışmada incelediği tezlerde “*Türkiye’de 23 farklı üniversitede Sosyal Bilgilerde ölçme ve değerlendirme ile ilgili araştırma yapıldığı ve bu üniversitelerin arasından en fazla çalışmanın Marmara Üniversitesi’nde hazırlandığı*” bulgusu çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir.
- İncelenen tezlerden dili İngilizce olan 4 iken; dili Türkçe olan 52 tez olarak görülmektedir. Ulutaş ve Ubuz (2008), “Matematik Eğitiminde Araştırmalar ve Eğilimler: 2000 ile 2006 Yılları Arası” isimli çalışmasında incelediği makalelerin yayın dillerinin çoğunlukla Türkçe olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun; yabancı dilin öğrenilmesi ve kullanılması sürecinde yaşanan zorluklardan kaynaklandığı düşünülebilir. Ülkemizde yapılan araştırmaların anadilde yazılmasının daha kolay olması ve yapılan çalışmanın yabancı dile çevrilme sürecinde anlamın tam olarak verilememesi veya çeviri yanlışları/eksiklikleri olabileceği gibi sorunlar nedeniyle yayın dili olarak Türkçe daha fazla kullanılıyor olabilir.
- İncelenen tezlerden araştırma yöntemi olarak en fazla nicel yöntemin kullanıldığı; en az ise nitel yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Gökteş vd. (2012), “Türkiye’deki Eğitim Araştırmalarında Eğilimler: Bir İçerik Analizi” isimli çalışmasında “ülkemizde

eğitim araştırmalarındaki çalışmaların büyük bir oranının nicel araştırmalardan (% 69.9) oluştuğunu; Şahin ve Kaya (2020) "Alternatif Ölçme Değerlendirme ile İlgili Yapılan Araştırmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi" isimli araştırmasında kullanılan yöntemlerin "sırasıyla en fazla nicel yöntem, daha sonra karma yöntem, en az ise nitel yöntem" olduğunu; Küçükoglu ve Ozan (2013) ise incelenen tezlerde en fazla kullanılan yöntemin nicel yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmalar araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Böyle bir sonuca ulaşılmasının sebebi; lisansüstü eğitimde verilen araştırma yöntemleri alanındaki derslerde nitel araştırma alanında uzmanlaşan akademisyen oranının nicel araştırma alanında uzmanlaşan akademisyen oranına kıyasla daha az olması ve araştırma yöntemlerinin metodolojisindeki farklılıklar nedeniyle araştırmacıların nicel araştırmaya yoğunlaşması olabilir.

- İncelenen tezlerden çalışma grubu/örneklem büyüklüğü olarak en fazla 101-500 arası çalışma grubuyla/örnekleme yapılan çalışmaların olduğu; en az ise 1001 ve üzeri çalışma grubuyla/örnekleme yapılan çalışmaların olduğu görülmektedir. Gökteş vd.'nin (2012) çalışmasında daha çok 101- 300 (% 22.8) ile 31- 100 (% 22.2) kişi arasında değişen örneklem büyüklüklerinin tercih edildiğini belirtmesi; 1- 10 (% 3.7) ve 1000'den fazla (% 4.6) kişi arasında değişen örneklem büyüklüklerinin ise daha az tercih edildiğini belirtmesi; Şahin ve Kaya'nın (2020) incelenen araştırmalarda "ilk sırada 101-300 (f=20) aralığında, ikinci sırada 31-100 aralığında (f=11) örneklem kullanılan çalışmaların yer aldığını; en az ise 701-1000 (f=1) aralığında örneklem kullanılan çalışmaların olduğunu belirtmesi araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasının nedenleri; nicel araştırmaların daha fazla yapılması, nicel araştırmalarda çalışılan örneklem büyüklüğünün belirtilen değerlerle uyumlu olması; ayrıca 1001'in üzerinde örnekleme ulaşılması noktasında araştırmacıların zorluklarla karşılaşmaları olarak düşünülebilir.

İncelenen tezlerden çalışma grubu/örneklem olarak en fazla öğretmen grubuyla çalışmaların yapıldığı, bunu öğrencilerin ve öğretmen adayının takip ettiği; en az ise okul yöneticisi, alan uzmanı, müfettiş, veli ve yazılı sınavın çalışma grubu/örneklem olarak seçilen çalışmalar olduğu görülmektedir. İncelenen tezlerin bazılarında tek bir çalışma grubu/örnekleme araştırmaların yürütülmediği bazı tezlerde öğretmen-öğrenci-öğretmen adayının birlikte çalışıldığı veya öğretmen-öğrenci-velinin birlikte çalışıldığı üç gruba; ya da öğretmen-öğrencinin birlikte çalışıldığı iki gruba rastlanmıştır. Araştırma sonuçlarıyla benzer bir şekilde Gökteş vd. (2012)'de çalışmasında incelenen makalelerde örneklem grubu olarak daha çok eğitim fakültesi öğrencilerinin (% 26.1) ve öğretmenlerin (% 17.7); Şenyurt ve Özer-Özkan (2017) araştırmasında örneklem grubu olarak öğrencilerin; Özalp (2018) örneklem grubu olarak öğretmenlerin; Küçükoglu ve Ozan (2013) ise örneklem grubu olarak ilköğretim öğrencileri ve öğretmenlerin seçildiğini belirtmişlerdir. İncelenen tezlerde örneklem/çalışma grubu olarak en fazla öğretmen ve öğrencilerin seçilmesi çalışılan alanın eğitim alanı olması nedeniyle beklenen bir sonuç olarak düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

Acar, T. (2008). *Yeni ilköğretim matematik programında yer alan alternatif değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkinliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü

Yıl Üniversitesi, Van.

- Adanalı, K. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5. sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ahmedi, V. (2019). Teachers' attitudes and practices towards formative assessment in primary schools. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 161-175.
- Alkan, F. (2012). *Okul yöneticilerinin ilköğretim okullarında alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri: Uşak ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Arda, D. (2007). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programı ekseninde ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlilik ve görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Atılğan, H. (2009). Değerlendirme ve not verme. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avşar, Z. (2009). İlköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersi değerlendirme süreci ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 81-89.
- Baki, A. (2006). İlköğretim Programları. İçinde Kıroğlu, K. (Ed.), *İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu (183-364)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Başkonuş, T. (2011). *İlköğretim 1.kademe sosyal bilgiler programında yer alan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Birinci-Konur, K., & Konur, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme metotlarına ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(2), 138-155.
- Çelik, S. (2020). *Öğretmenlerin beceri öğretimi yeterlik algıları ile ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çetin, A. (2010). *Ölçme değerlendirmede yeni yaklaşımlar ve Kars ili 1. kademe ilköğretim okullarında uygulanma düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Çiçek-Erdoğan, D. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının otantik ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik bilgi düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dai, A. (2019). *İlkokul matematik dersi öğretim programında önerilen ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Afyonkarahisar il örnekleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Demir, M. (2015). *Türkiye ve ABD'de ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programında*

- kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.*
- Demirbaş, B. (2012). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin alternatif ölçme - değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.*
- Demirkol, M. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanmalarına yönelik web tabanlı modül tasarımı ve değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.*
- Duran, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.*
- Duran, U. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.*
- Ersoy, E. (2008). *İlköğretim 1. kademe fen ve teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamasının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.*
- Esen, Y. D. (2019). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin yeterlilik algılarının ölçeklenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.*
- Geçim, E. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.*
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145.*
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sözbilir, M. (2012). *Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: bir içerik analizi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(1), 443-460.*
- Güneş, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.*
- Kabapınar, Y. (2009). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Maya Akademi.*
- Kan, A. (2009). *Ölçmenin temel kavramları. İçinde Atılğan, H. (Ed.), Eğitimde ölçme ve değerlendirme (1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.*
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.*
- Karaman, P., & Şahin, Ç. (2014). *Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme*

- okuryazarlıklarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 175-189.
- Karamustafaoğlu, O., & Kılıç, M.F. (2020). Eğitsel oyunlar üzerine yapılan ulusal bilimsel araştırmaların incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1-25.
- Karaoğlu, A. (2014). *İlköğretim 4.ve 5. sınıf fen ve teknoloji derslerinde kullanılan tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Kılıç, R. (2014). *İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili bilgi, tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kilmen, S., & Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(42), 27-55.
- Küçüköğlü, A., & Ozan, C. (2013). Sınıf öğretmenliği alanındaki lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 27-47.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publications.
- Önal-Çalışkan, İ., & Üstündağ, T. (2010). Ölçme ve değerlendirme dersinde yaratıcı dramanın kullanılmasına ilişkin katılımcı görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 36-48.
- Özalp, M. T. (2018). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme çalışmaları üzerine bir inceleme: bir meta-sentez çalışması. B. Tay (Ed.), *7. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı* (içinde 723-745). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÜSYM Yayınları.
- Özenç, M. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Süral, S. (2014). Eğitim fakültesi öğrencileri ile pedagojik formasyon alan öğrencilerin ölçme değerlendirme dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 63-75.
- Şahin, Ç., & Kaya, G. (2020). Alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi: bir içerik analizi. *Neuşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(2), 798-812.
- Şenyurt, S., & Özer-Özkan, Y. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 628-653.
- Şimşek, Ö., & Bars, M., Zengin, Y. (2017). Matematik öğretiminin ölçme ve değerlendirme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 189-207.
- Ulutaş, F., & Ubuz, B. (2008). Matematik eğitiminde araştırmalar ve eğilimler: 2000 ile 2006



yılları arası. *İlköğretim Online*, 7(3), 614-626.

Yalçınır, M. (2006). *Eğitimde gözlem ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın.

Yavuz, G. (2011). *Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüce-Maral, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlilik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

# GAZİ

## EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

# GAZİ

## JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

### Erken Çocuklukta Bilime Yönelik Motivasyonun Ölçülmesi: Bir Uyarlama Çalışması

Merve Bulut Öngen<sup>a</sup>, Ebru Ersay<sup>b</sup>

Yükleme: 06.11.2021; Kabul: 28.02.2022; Yayınlanma: 25.03.2022

DOI: 10.30855/gjes.2022.08.01.004

#### ÖZET

##### Anahtar Kelimeler:

Bilim/Fen,  
Erken Çocukluk,  
Geçerlik,  
Güvenirlilik  
Motivasyon,  
Ölçek Uyarlama

##### Keywords:

Science,  
Early Childhood,  
Validity,  
Reliability,  
Motivation,  
Scale Adaptation

<sup>a</sup> Gazi Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi,  
Ankara, Türkiye  
Orcid: 0000-0001-8753-9399  
mervebulut@gazi.edu.tr  
Sorumlu Yazar

<sup>b</sup> Gazi Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi,  
Ankara, Türkiye  
Orcid: 0000-0002-1326-238X  
eersay@gazi.edu.tr

Bu çalışmanın amacı; erken çocuklukta bilime yönelik motivasyonu ölçen, Patrick ve Mantzicopoulos tarafından geliştirilen "Teacher Rating Scale of Children's Motivation for Science (Çocukların Bilime Yönelik Motivasyonları: Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-ÇOBİM)"nin Türk kültürüne uyarlanması ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 48-72 aylık 367 çocuk oluşturmaktadır. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğine kanıt oluşturmak için çeşitli analizler yapılmıştır. Yapı geçerliğine ilişkin yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre; uyum iyiliği indekslerinden ikisinin kabul edilebilir, beşinin ise mükemmel uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Türkçe formun, 14 maddelik ÇOBİM'nin orijinalindeki iki boyutlu yapıyı doğruladığı görülmüştür. Faktör yük değerleri ise; Bilim Öğrenmeye İlgili alt boyutunda 0,77 ile 0,91 arasında, Bilim Öğrenmek İçin Destek İhtiyacına Karşı Bağımsızlık alt boyutunda 0,49 ile 0,85 arasında değiştiği gözlenmiştir. Güvenilirliğe ilişkin kanıt sunmak amacıyla, Cronbach Alpha katsayısının yanı sıra faktör yük değerleri ve özgül varyanslar kullanılarak elde edilen McDonald Omega hesaplanmıştır. İlk alt boyut için elde edilen Omega katsayısı 0,95 iken, ikinci alt boyut için elde edilen Omega katsayısı 0,88 olarak belirlenmiştir. Her iki alt boyut için hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları ise sırasıyla 0,95 ve 0,89'dur. Tüm bu analiz sonuçları; ölçeğin 48-72 aylık çocukların bilime/fene yönelik motivasyonlarını belirlemede kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

## Measuring Motivation for Science in Early Childhood: An Adaptation Study

### ABSTRACT

This study aims to adapt the "Teacher Rating Scale of Children's Motivation for Science" developed by Patrick and Mantzipoulos, which measures motivation towards science in early childhood, to Turkish culture and to examine the psychometric properties of the scale. The study group of the research consists of 367 children aged 48-72 months. To ensure the validity and reliability of the measurement tool, various analyzes were performed. From the results of the Confirmatory Factor Analysis regarding the construct validity; Two of the goodness of fit indexes were found to be acceptable and five of them indicated perfect fit. It was seen that the Turkish version of the scale confirmed the two-dimensional structure in the original 14-item "Children's Motivation for Science: Teacher Evaluation Scale ". It is also found that factor load values change between .77 and .91 in the sub-dimension of Interest in Learning Science, .49 and .85 in the sub-dimension of Independence versus the Need for Support for Learning Science. To prove reliability, McDonald omega was obtained by using factor loading values and specific variances, as well as Cronbach Alpha coefficient, was calculated. While the Omega coefficient obtained for the first sub-dimension was .95, the omega coefficient obtained for the second sub-dimension was determined as 0.88. The Cronbach Alpha coefficients calculated for both sub-dimensions are 0.95 and .89, respectively. All these analysis results indicate that the scale is a valid and reliable measurement tool that can be applied to determine the scientific motivation of 48-72 months old children.

## GİRİŞ

Bilim, insanlar için farklı şeyler ifade etmektedir. Bazıları bilimi, ezberlenmesi gereken bir okul gerçeği olarak düşünürken; bazıları ise onu, doğal dünyanın işleyişini açıklayan gerçekler, kavramlar, ilkeler, yasalar, teoriler ve modellerden oluşan bir bütün olarak anlar. Ancak bilim, bilgiden ve bilimsel birikimden daha fazlasıdır; bilim araştırması veya bilim uygulaması olarak da tabir edilen bir çalışma ve keşfetme sürecidir (Worth, 2010). Nitekim Ulusal Bilim Eğitimi standartlarına göre, “Bilim araştırması, bilim insanlarının doğal dünyayı incelediği ve çalışmalarından elde edilen kanıtlara dayalı açıklamalar önerdiği çeşitli yolları ifade eder” (National Research Council, 1996, s. 23).

Bilim; bir anlayış oluşturma ve fikir geliştirme süreci olarak görüldüğünde, erken çocukluk programının doğal olarak odak noktası olmaktadır. Erken çocukluk döneminde bilime odaklanma ihtiyacı, erken çocukluğu etkileyen birçok faktöre bağlıdır. Bunlardan ilki ve en önemlisi, çocuğun düşünme ve öğrenme gücünün tanınması ve anlaşılmasıdır. Araştırma ve uygulamalar, çocuğun önceden düşündüğü şeyi öğrenme konusunda yüksek potansiyele sahip olduğunu ve öğrenme ortamının çocuğun öğrenmesine katkı sağladığını göstermiştir. Bununla birlikte erken çocuklukta bilim; yalnızca çocuğun gelecekteki bilimsel anlayışı için bir temel oluşturmaya değil, aynı zamanda öğrenme için önemli beceriler ve tutumlar geliştirmesine de hizmet eden bir öğrenme alanı olabilir (Worth, 2010). Ulusal Araştırma Konseyi'ne göre de çocuklara doğal öğrenme, deney yapma ve keşfetme imkanı tanıyan bilim ve matematik gibi alanlar, çocukların öğrenmelerini beslemeye ve sınırlarını genişletmeye katkıda bulunurlar. Özellikle erken çocukluk yıllarında çocukların ilgilerinin bilimle geliştirilmesi ve genişletilmesi, onların dikkat ve öz düzenleme becerisi kazanmalarında önemli bir katkı sağlamaktadır (Bowman, Donovan ve Burns, 2001). Ayrıca erken çocukluk döneminde kazanılan bu beceriler, çocukların sonraki sınıflardaki fen başarılarının da en iyi yordayıcısı olarak görülmektedir (Saçkes, 2013).

Özetle; erken çocuklukta bilim yapmak/fen ile ilgilenmek, çocuklara bilime yönelik bir pencere açmaktadır: (1) bilim yapmak çocukların erken öğrenmelerinin doğal ve kritik bir parçasıdır; (2) çocukların doğal dünyaya olan merakı, çalışmaları ve oyunları için güçlü bir katalizördür; (3) bu doğal merak ve dünyayı anlamlandırma ihtiyacı, çocukları çevreleyen dünyanın temel fenomenlerini ve materyallerini keşfetmek için, uygun rehberlikle, sorgulama becerilerini kullanmaya başlamalarının temelidir; (4) erken çocukluk döneminde bilim/fen keşfi; çocukların birbirleriyle çalışma, temel büyük ve küçük motor kontrolünü sağlama, dil becerisi ve erken matematiksel anlama dahil diğer önemli becerileri kullanmada ve geliştirmede zengin bir altyapı oluşturmaktadır (Worth, 2010). Çocukların, bu bilgi ve becerilerinin farkına varmalarını (Deniş Çeliker, Tokcan ve Korkubilmez, 2015), öğrenmelerini ve başarılarını doğrudan etkileyen en temel unsur ise motivasyondur (Ryan ve Deci, 2000; Wolters ve Rosenthal, 2000).

Motivasyon; kelime anlamı olarak isteklendirme, güdüleme olarak tanımlanır (Türk Dil Kurumu, 2021). Bireyin amacına odaklanabilmesini, o amaca yönelik davranışı başlatabilmesini ve davranışı yönlendirip sürdürebilmesini sağlayan bir güçtür (Glynn, Taasobshirazi ve Brickman, 2009; Sevinç, Özmen ve Yiğit, 2011; Taşdemir, 2013;

Topçuoğlu Ünal ve Bursalı, 2013). Diğer bir ifadeyle motivasyon, insanların hangi konuda ne kadar çabaladıkları veya nasıl davranışlarda bulduklarıdır. Örneğin; insanların yaptıkları seçimler, herhangi bir şeyde ne ölçüde ısrar ettikleri, harcadıkları enerji ve işlerine gösterdikleri özen ve düşünceli olma gibi özellikler; onların ilgili duruma yönelik motivasyonları hakkında bilgi vermektedir. Bu kapsamda, yüksek motivasyona sahip bireylerin; stratejileri dikkatlice kullanma, zorlukları üstlenme ve hata yaptıktan veya aksaklıklar yaşadktan sonra bile çaba göstermeye devam etme gibi özelliklerinin olduğunu söylemek mümkündür (Schunk, Pintrich ve Meece, 2008). Çocuklar, bu özelliklere sahip yüksek motivasyonlu bireylerdir. Etraflarındaki her şeyi merak ederler, daha çok öğrenme ve yeteneklerini geliştirme noktasında optimisttirler ve ilk girişimleri başarısızlıkla sonuçlansa bile hemen vazgeçmezler (Freedman-Doan vd., 2000). Duyu organları aracılığıyla çevrelerini tanımaya devam ederler (Cheatum ve Hammond, 2000; Diaconu, Heuberger, MateusBerr ve Vosicky, 2011; Machado, 2012) ve yaşadıkları dünyayı anlamlandırmak için; araştırarak, sorgulayarak merak ettikleri sorulara cevaplar ararlar (Akman, Üstün ve Güler, 2003; Hong ve Diamond, 2012). Dolayısıyla sürekli soru sorarlar (Luce ve Hsi, 2014). Çocukların sordukları soruların türleri (Baram-Tsabari, Sethi, Bry ve Yarden, 2005, Patrick ve Mantzicopoulos, 2014) ve soru sorma sıklıkları (Chouinard, 2007) incelendiğinde, bilime yönelik ilgilerinin yoğun ve motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Wolters ve Rosenthal'e (2000) göre motivasyonu yüksek çocuklar, görev ve etkinliklerde diğerlerinden daha fazla çaba gösterirler. Çünkü motivasyon; öğrenme etkinliklerinin sürdürülebilirliği, gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin içeriği ve çocuğun öğrenme sürecindeki işlevsel rolü olmak üzere öğrenmenin üç boyutu üzerinde etkilidir (Schiefele ve Rheinberg, 1997). Böylece çocuğun öğrenme sürecine katılım sıklığını ve bir etkinliğe katılım süresini etkiler (Schunk, 1991).

Çocukların bilime yönelik motivasyonunu açıklarken; çocuklara bilime yönelik motivasyon sağlamak ve bu motivasyonu yönetmek için yöntem ve stratejiler kullanmak, iki önemli unsur olarak görülmektedir (Lee ve Brophy, 1996). Bu noktada öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları ve bilim uygulamaları son derece önemlidir ve çocukların bilime yönelik motivasyonu üzerinde etkilidir (Opperman ve diğ., 2019). Ayrıca; kendilerinin ve öğretmenlerinin bireysel özellikleri, öğrenme ortamı (Arslan ve diğ., 2015) ve eğitim programı da bilim motivasyonlarını etkilemektedir (Alkan ve Bayri, 2017). Bilim etkinliklerinin çocuklar için popüler (bilimle yönelik ilgi ve gayret gösterdiğini ve bu konuda bilgi edinmek için motive) olduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır (Donovan, Smolkin and Lomax, 2000; Early ve diğ., 2010; Mohr, 2006; Price, Bradley and Smith, 2012; Saçkes ve diğ., 2011). Bunlardan biri de Patrick and Mantzicopoulos (2014) tarafından yapılan, anasınıflarda çocukların bilim kitaplarına yönelik ilgilerinin incelendiği bir araştırmadır. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların bilim kitaplarına açıkça ilgi gösterdikleri ve bu kitaplardan keyif aldıkları tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından ele alındığında ise, bilim konuları üzerine daha fazla okumaya kızların ve erkeklerin eşit derecede istekli olduğu görülmüştür.

Çocukların bilime yönelik motivasyonu ile ilgili alan yazın incelendiğinde, araştırmaların büyük bir çoğunluğunun ilköğretim (Altıparmak ve Eryılmaz-Muştu, 2021; Baram-Tsabari ve Yarden, 2005; Britner ve Pajares, 2006; Deniz Çeliker, Tokcan ve Korkubilmez, 2015; Fortus ve Toutio, 2021; Karakaya, Avgın ve Yılmaz, 2018; Tekin ve Yıldırım, 2020;

Schulze ve van Heerden, 2015; Sert Çıbık, 2014; Swarat, Ortony ve Revelle, 2012; Uzun ve Keleş, 2012; Vedder-Weiss ve Fortus, 2011; Yenice, Saydam ve Telli, 2012) ve lise eğitimine devam eden çocuklar (Aschbacher, Li ve Roth, 2010; Britner, 2008; Cleaves, 2005; Nieswandt, 2007; Süzük, 2019) ile ilgili olduğu görülmektedir. Erken çocukluk döneminde yapılan bilime yönelik motivasyon çalışmaları incelendiğinde ise; araştırmaların, bir programın etkililiğini ölçme konusunda yoğunlaştığı görülmüştür. Program uygulanarak, çocukların bilime yönelik motivasyonları test edilmiştir (Alabay ve diğ., 2020; Dilek ve diğ., 2020; Mantzicopoulos ve diğ., 2008; Mantzicopoulos ve diğ., 2013; Patrick ve diğ., 2009). Bir araştırmada ise, erken çocukluk döneminde bilim eğitimi alan çocukların ilköğretim yıllarındaki bilim yetenekleri ve motivasyonları değerlendirilerek boylamsal bir çalışma yapıldığı görülmüştür (Saçkes ve diğ., 2013). Yapılan başka bir araştırmada (Opperman ve diğ., 2018) bilim odaklı eğitim veren anaokullarında çocukların bilim motivasyonları ölçülmüştür ve çocukların bilim motivasyonlarının önemli düzeyde yüksek çıktığı görülmüştür. Aynı araştırma, çocukların bilime yönelik motivasyonlarının gelişimi için erken çocukluk döneminde fen eğitiminin önemini altını çizmiştir.

Alan yazın incelemesi; erken çocukluk döneminde bilime yönelik motivasyonun önemli olmasına rağmen, yapılan çalışmaların sınırlı sayıda kaldığını göstermektedir. Öğretimin ileri kademeleri ile (ilköğretim, ortaöğretim vb.) bir bütün olarak ele alınabilmesi için, erken çocukluk dönemindeki çocukların bilime yönelik motivasyonlarıyla ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu ortadadır. Bununla birlikte erken çocukluk dönemindeki çocukların bilim motivasyon puanlarını ölçmek; düşük motivasyonlu çocuğu bilime yönelik motive etmek ve daha etkili bilim/fen programları geliştirerek kalıcılığı, araştırma ve öğrenme isteğini arttırmak açısından oldukça önemlidir. Ancak okul öncesi dönem çocuklarının bilime yönelik motivasyonlarını ölçmek amacıyla kullanılabilecek ölçme aracı sayısının azlığı da göze çarpmaktadır. Bu konuda Türkçe literatüre kazandırılmış ölçekler incelendiğinde, erken çocukluk döneminde kullanılabilecek iki ölçme aracına rastlanmıştır. Bunlardan biri, Preschool Children's Science Motivation Scale (PCSMS)'dir. Yılmaz ve Dikici Sığırtmaç (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçme aracı, çocukların bilim motivasyonunu "self-confidence (özgüven)" ve "enjoyment (haz)" alt boyutlarında ölçmektedir. Çocukların haz odaklı olmaları gerekçesiyle, ölçekte içsel motivasyona odaklanıldığı belirtilmiştir. Ölçeklerden diğeri ise, "Puppet Interview Scales of Competence in and Enjoyment of Science (PISCES)" dir. Akman ve diğ. (2010) tarafından Bilimsel İnanca Güvenme ve Yönelme Ölçeği olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Çocukların bilim motivasyonunu; "bilimi sevmek (science liking)", "bilim yetkinliği (science competence)" ve "bilim öğrenme kolaylığı" alt boyutları ile ölçmektedir. Ölçme araçlarının ikisi de doğrudan çocuklara uygulanıyor olması açısından önemlidir. Ancak ölçeklerin değerlendirme sürecinin, çocukların bilim alanında bazı bilgileri bilmesine dayalı olduğu görülmektedir. Ölçek maddelerinde yer alan konuyla ilgili bilgisi veya deneyimi olmayan bir çocuğun, bilim motivasyonunu ölçmekte zorlanılabileceği düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı, erken çocukluk döneminde çocukların bilime yönelik mevcut motivasyonunu genel olarak ölçmeye yarayan pratik bir ölçme aracının alana katkısının olabileceği düşünülmüştür.

Bu ihtiyaç doğrultusunda; 48-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının bilime yönelik motivasyonlarını ölçmek amacıyla Patrick ve Mantzicopoulos (2008) tarafından

geliştirilen ve öğretmen gözlemine dayalı olarak işaretlenen “Teacher Rating Scale of Children’s Motivation for Science” ölçeğinin Türkçe’ye ve Türk kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Bu ölçme aracı, geniş yaş aralığına (4, 5 ve 6 yaş) uygulanabilir olması, maddelerinin herhangi bir fen konusuna yönelik olmaması ve öğretmen gözlemine dayalı olarak kullanılması özelliği ile uyarlanan diğer ölçeklerden farklıdır.

## YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı; erken çocuklukta bilime yönelik motivasyonu ölçen, “Teacher Rating Scale of Children’s Motivation for Science” ölçeğinin Türkçe’ye ve Türk kültürüne uyarlamaktır. Bu amaç doğrultusunda ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce, gerekli tüm izinler alınmıştır. Ankara, Kütahya ve Malatya illerinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, tipik gelişim gösteren ve gönüllü 48-72 aylık 372 çocuk katılmıştır. 372 çocuktan 5’inin formunda boş bırakılan madde sayısı fazla olduğu için araştırmadan çıkarılmış ve araştırmaya 367 çocuk ile devam edilmiştir. Faktör analizi çalışmalarında, madde sayısının 5-10 kat fazlası kadar örneklem büyüklüğüne ulaşılması gerektiği bilinmektedir (Bryman ve Cramer, 2002). Comrey ve Lee (1992) örneklem büyüklüğünü sınıflara ayırmıştır. Buna göre 50-çok az, 100-az, 200-uygun, 300-iyi, 500-çok iyi, 1000-mükemmeldir. Araştırmanın örneklemini için; madde sayısının 10 katı fazlası yani 140 kişiden büyük örneklem ya da Comrey ve Lee’nin “iyi” örneklem sayısı olarak belirttiği 300’den büyük örneklem olduğu söylenebilir. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 367 kişilik örneklem büyüklüğünün analiz için yeterli olduğu ve örneklem sayısının iyi ile çok iyi arasında yer aldığı görülmektedir. İki kaynağa göre de örneklem sayısı uygundur. Ölçme aracının daha büyük örneklemi temsil etmesi için ise, çalışma grubu belirlenirken katılımcı çeşitliliğinin çok olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda, farklı illerden (Ankara, Kütahya, Malatya), farklı yaş gruplarında (4,5 ve 6 yaş), farklı sosyoekonomik düzeye ve farklı eğitim durumuna sahip anne-babaların çocuklarının çalışmaya katılması sağlanmıştır. Katılımcılara ait bilgiler, Tablo 1’de frekans ve yüzde değerleriyle sunulmuştur.

**Tablo 1.**  
*Katılımcı Bilgileri*

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kız	171	46,60
	Erkek	196	53,40
Yaş	4	115	31,30
	5	216	58,90
	6	36	9,80
Kardeş Sayısı	1	77	21,00
	2	195	53,10
	3	63	17,20
	4	19	5,20
	5	9	2,50
	6	1	0,30

**Tablo 1.***Devam*

	1.	176	48,00
	2.	130	35,40
<b>Kaçıncı Çocuk</b>	3.	41	11,20
	4.	11	3,00
	5. ve üzeri	6	1,60
	Okuma yazma bilmiyor	6	1,60
	İlkokul	88	24,00
<b>Anne Öğrenim Durumu</b>	Ortaokul	32	8,70
	Lise	123	33,50
	Önlisans	28	7,60
	Lisans	86	23,40
	Lisansüstü	1	0,30
	Okuma yazma bilmiyor	0	0
	İlkokul	53	14,40
<b>Baba Öğrenim Durumu</b>	Ortaokul	40	10,90
	Lise	131	35,70
	Önlisans	17	4,60
	Lisans	115	31,30
	Lisansüstü	8	2,20
<b>Sosyoekonomik Durum</b>	Alt	111	30,20
	Orta	124	33,80
	Üst	132	36,00
<b>İl</b>	Kütahya	131	35,70
	Ankara	86	23,40
	Malatya	150	40,90

**Veri Toplama Aracı**

“Teacher Rating Scale of Children’s Motivation for Science (Çocukların Bilime Yönelik Motivasyonları: Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-ÇOBİM)” Patrick ve Mantzicopoulos (2008) tarafından erken çocukluk döneminde bilime yönelik motivasyonu ölçmek için geliştirilen ve öğretmen gözlemine dayalı olarak her çocuk için ayrı doldurulan bir ölçme aracıdır. Öğretmen, çocuğun bilime yönelik motivasyonunu değerlendirmek için 5’li Likert tipi (5=oldukça fazla, 3=orta derecede, 1=çok az) derecelendirme kullanmaktadır.

Araştırmacılar (Patrick ve Mantzicopoulos, 2008), ölçeğin orijinal yapısını ortaya çıkarmak amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulamıştır. Uygulanan analiz sonuçlarına göre; ölçeğin orijinal yapısının iki alt boyuttan oluştuğu belirlenmiş ve her boyuttaki maddelerin ortalaması alınarak ölçek puanları saptanmıştır. Bu alt boyutlardan birincisinin “Bilim Öğrenmeye İlgisi”, ikincisi ise “Bilim Öğrenmek İçin Destek İhtiyacına Karşı Bağımsızlık” olduğu görülmektedir.

- **Bilim Öğrenmeye İlgisi:** Bu alt boyut 7 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutun örnek maddeleri şunlardır: “Bilim/fen konularına ne kadar ilgi duyar?” veya “Bilimle/fenle ilgili bir şeyler yaparken ne sıklıkta soru sorar?” Bu alt boyutta öğretmenler, çocukların bilim/fen ile ne kadar ilgilendiklerini değerlendirmektedirler. Alt boyutun orijinalinde



Crombach Alfa değeri .92'dir.

- **Bilim Öğrenmek İçin Destek İhtiyacına Karşı Bağımsızlık:** Bu alt boyut 7 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutun örnek maddeleri şunlardır: "Bilimle/fenle ilgili bir şeyler yaparken sizin desteğinize ne kadar ihtiyaç duyar?" veya "Bilimle/fenle ilgili çalışırken çocuğu ne kadar övmeniz ya da teşvik etmeniz gerekir?" Bu alt boyutta öğretmenler, çocukların bilim/fen öğrenimi esnasındaki bağımsızlıklarını değerlendirirler. Alt boyutun orijinalinde Crombach Alfa değeri .93'tür.

### İşlem Basamakları

Ölçek, Türkçe'ye ve Türk kültürüne uyarlama sürecinde bazı aşamalardan geçmiştir. Gerçekleştirilen aşamalar Şekil 1'de sunulmuştur:

#### Şekil 1.

##### Ölçeğin Uyarlama Süreci



Şekil 1'de görüldüğü gibi; ölçeğin uyarlama çalışmasını yapabilmek için (1) öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılarından sorumlu yazar olan Helen Patrick ile elektronik posta (e-mail) yoluyla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. (2) Orijinal dili İngilizce olan bu ölçek, ileri düzeyde İngilizce bilen iki okul öncesi uzmanı tarafından tercüme edilmiştir. (3) Bu iki uzmanın da katıldığı üç kişilik bir toplantı sürecinde; uzmanların birbirlerini görmeden tercüme ettikleri ölçek maddeleri tek tek karşılaştırılmış, değerlendirilmiş ve Türk kültürüne en uygun olacak şekilde maddelere karar verilmiştir. (4) Bir İngiliz Dili Eğitimi uzmanı tarafından, maddeler yeniden Türkçeden İngilizceye tercüme edilmiş ve (5) ölçeğin orijinali ile İngilizce tercümesi arasındaki uyum

değerlendirilmiştir. (6) Sonrasında, 6 öğretim üyesinden tercümenin uygunluğuna ve anlaşılabilirliğine yönelik uzman görüşü alınmıştır. Bu uzmanlar; Türkçe ve ileri düzeyde İngilizce bilen kişiler olup, Amerika, İngiltere ve Türk kültüründe erken çocukluk eğitimine hakimdirler. (7) Alınan uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddeler üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. (8) Bu ölçme aracı, öğretmen gözlemine dayalı olarak doldurulacağı için maddelerin öğretmenler tarafından anlaşılabilirliğini ölçmeye yönelik, alanda çalışan 13 okul öncesi öğretmeninden görüş alınmıştır. Öğretmenlere maddelerin Türkçeye çevrilmiş son hallerinin olduğu formlar ulaştırılarak, her bir madde için ne anladıklarını ayrı ayrı yazmaları istenmiştir. İhtiyaç durumunda, bazı öğretmenlerle maddeler üzerinde yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. (9) Öğretmenlerden alınan görüşler de değerlendirilerek forma son hali verilmiştir. (10) Form çoğaltılarak katılımcılara uygulanmış ve (11) Elde edilen veriler elektronik ortama aktarılmıştır. (12) Ölçek maddelerine Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Güvenirlik katsayısının hesaplanmasında ise, Cronbach Alpha katsayısının yanı sıra McDonald Omega ( $\omega$ ) da hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu araştırmada ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliğini test etmek üzere bazı analizler yapılmıştır. Ölçeğin geçerliliğini test ederken, öncelikle Pearson korelasyon katsayısı ile madde puanı ve ölçeğin alt boyutundan elde edilen toplam puan arasındaki ilişki incelenmiştir. Ölçeğin orijinalindeki iki boyutlu yapıyı doğrulamak amacıyla DFA yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen faktör yükleri ve uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Böylece her bir maddenin ilgili faktörle olan ilişkisini gösteren faktör yük değerlerinin kabul edilebilir büyüklükte olup-olmadığı değerlendirilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için ise, paralel ya da eşdeğer ölçümler için doğru sonuç veren Cronbach Alpha katsayısı ile konjenerik ölçümler için daha doğru sonuç veren McDonald Omega katsayısı ( $\omega$ ) ayrı ayrı hesaplanmıştır. İki katsayı göz önünde bulundurularak ölçeğin güvenilirliği değerlendirilmiştir.

### Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu'nun 23.12.2021 tarihinde aldığı 162939 sayılı karar ile etik yönden uygun bulunmuştur.

## BULGULAR

Araştırma kapsamında uyarlanan ölçeğin geçerliliğinin incelenmesi için öncelikle madde puanı ve ölçeğin alt boyutundan elde edilen toplam puan arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2.

Madde Puanı-Toplam Puan Korelasyonu

Boyut	Madde Numarası	Korelasyon Değeri
Bilim Öğrenmeye İlgisi	1	0,89
	3	0,90
	4	0,86
	7	0,90
	9	0,84
	12	0,89
	14	0,91
Bilim Öğrenmek İçin Destek İhtiyacına Karşı Bağımsızlık	2	0,77
	5	0,74
	6	0,80
	8	0,65
	10	0,81
	11	0,85
	13	0,81

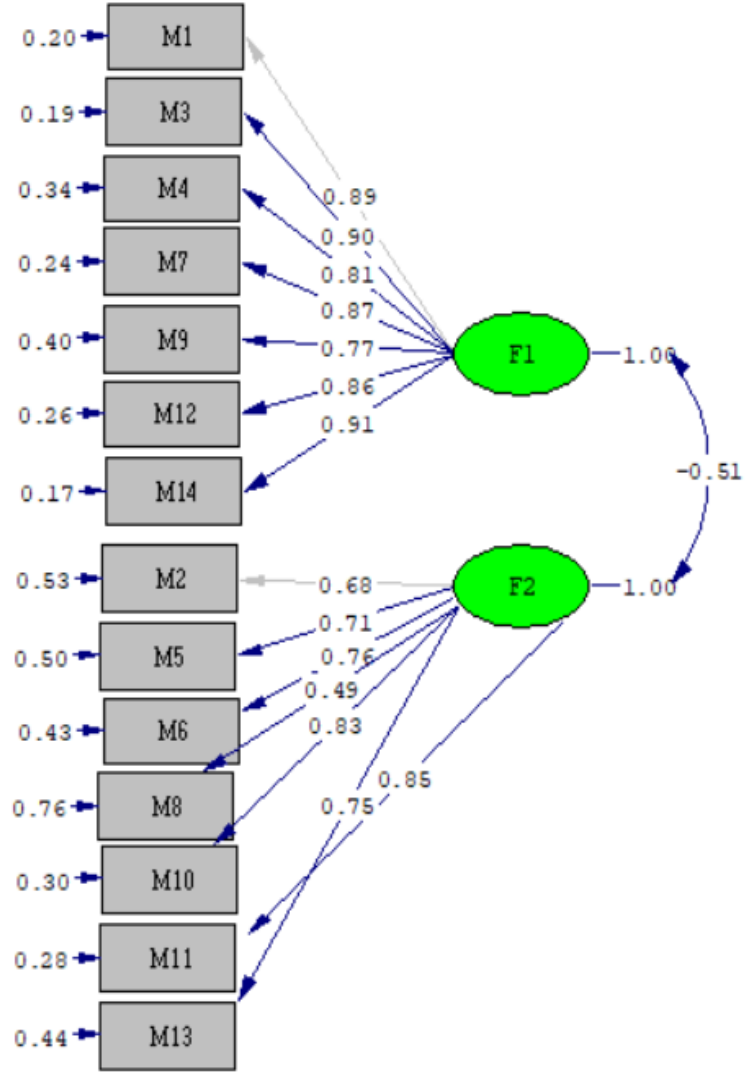
Tablo 2’deki değerler incelendiğinde korelasyon katsayılarının “Bilim Öğrenmeye İlgisi” alt boyutu için 0,84 ile 0,91 arasında; “Bilim Öğrenmek İçin Destek İhtiyacına Karşı Bağımsızlık” alt boyutu için 0,65 ile 0,85 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen katsayıların pratik manidarlığının incelenmesi sonucunda 0,30’un altında madde olmadığı tüm maddelerin 0,40’ın üzerinde olduğu diğer bir ifade ile çok iyi ayırt edici olduğu (Crocker ve Algina, 1986, s. 315) görülmektedir.

**Çocukların Bilime Yönelik Motivasyonları:** Öğretmen Değerlendirme Ölçeği’nin, yapı geçerliğine ilişkin kanıt sunmak amacıyla bireylerin maddelere verdikleri yanıtların altında yatan örtük değişkeni açıklamaya çalışan ve korelasyon matrisine bağlı olarak gerçekleştirilen faktör analizi yöntemlerinden Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır (Crocker ve Algina, 1986, s. 230-232). DFA, sosyal bilimler alanında yapı geçerliliği kanıtı elde etmede kullanılan öncelikli ve önemli bir araçtır (Brown, 2015, s.2). Patrick ve Mantzicopoulos (2008) tarafından geliştirilmiş ölçeğin orijinalindeki yapı göz önünde bulundurularak, iki boyutlu yapının doğrulanması amaçlanmıştır. DFA’nın gerçekleştirilmesinde LISREL 8.80 paket programı kullanılmıştır. DFA’ya başlamadan önce faktör analizi için gereken normallik, doğrusallık (çok değişkenli normallik) ve uç değer varsayımları (Büyüköztürk, 2002) test edilmiştir. Ayrıca faktör analizi için alanyazında önerilen en az 200 örneklem büyüklüğü de (Kline, 2011) sağlanmıştır. Analizde ağırlıklandırılmamış en küçük kareler (ULS) kestirim yöntemi kullanılmıştır. DFA için yapılan analiz sonucunda elde edilen faktör yükleri ve uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir. Faktör yük değerleri her bir maddenin ilgili faktörle olan ilişkisini göstermektedir ve faktör yük değerlerinin 0,32 ve üzeri olması beklenmektedir (Tabachnich ve Fidell, 2012). Analiz sonucu Bilim Öğrenmeye İlgisi alt boyutunda elde edilen faktör yük değerleri 0,77 ile 0,91 arasında değişmekte; Bilim Öğrenmek İçin Destek İhtiyacına Karşı Bağımsızlık alt boyutundan elde edilen faktör yük değerleri ise 0,49 ile

0,85 arasında değişmektedir. Tüm maddeler için faktör yük değerleri kabul edilir büyüklükte olup, Path Diyagramı Şekil 2’de sunulmuştur.

### Şekil 2.

Path Diyagramı



Chi-Square=186.56, df=76, P-value=0.00000, RMSEA=0.063

Uyum iyiliği indeksleri için ise kabul edilebilir ve mükemmel uyum değerleri ile analiz sonucu elde edilen değerler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçme Modelinin Sonuçları
$\chi^2/df$	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$	2,45
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$	0,06
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	0,99
NNFI (TLI)	$0,95 \leq TLI (NNFI) \leq 1,00$	$0,90 \leq TLI (NNFI) \leq 0,95$	0,98
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	0,98
AGFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	0,99
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	0,99

Tablo 3'teki değerler incelendiğinde;  $\chi^2/df$  (Ayyıldız ve Cengiz, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2007) ve RMSEA indekslerinin kabul edilebilir uyum aralığında ve CFI, NNFI (Brown, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2007), NFI, AGFI VE GFI (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008) değerlerinin ise mükemmel uyum aralığında olduğu görülmektedir ( $\chi^2/sd=2,45$ , RMSEA=.063, CFI=.99, NNFI=.98, NFI=.98, AGFI= .99, GFI= .99). Diğer bir ifade ile veri iki boyutlu yapıyı doğrulamaktadır.

Cronbach Alpha katsayısı paralel ya da eşdeğer ölçümler (faktör yük değerlerinin eşit olduğu ölçümler) için doğru sonuç verirken, McDonald omega katsayısı konjenerik ölçümler (faktör yük değerlerinin farklılaştığı ölçümler) için daha doğru sonuç vermektedir (Lucke, 2005; Yurdugül, 2006). Bu nedenle güvenilirlik katsayısı belirlenirken, Cronbach Alpha katsayısının yanı sıra faktör yük değerleri ve özgül varyanslar kullanılarak elde edilen McDonald Omega ( $\omega$ ) da hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Güvenirlik Katsayıları	
	Cronbach Alpha Katsayısının ( $\alpha$ )	Mcdonald Omega Katsayısı ( $\omega$ )
Birinci Alt Boyut	0,95	0,95
İkinci Alt Boyut	0,89	0,88

Tablo 4'teki değerler incelendiğinde; birinci alt boyut için elde edilen Omega katsayısı 0,95 iken, ikinci alt boyut için elde edilen Omega katsayısının 0,88 olarak kestirildiği görülmektedir. Her iki alt boyut için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ise sırasıyla 0,95 ve 0,89'dur (Tablo 4). Hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üzeri olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu durumda elde edilen verilerin güvenilir olduğu söylenebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma; okul öncesi dönem çocuklarının öğretmen gözlemine dayalı olarak bilime yönelik motivasyonlarını belirlemek için kullanılan Çocukların Bilime Yönelik Motivasyonları: Öğretmen Değerlendirme Ölçeği'nin 2 alt boyutlu ve 14 maddelik orijinal halinin Türkçeye ve Türk kültürüne uyarlanması amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve bulgular incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, bulgular ışığında sunulmuştur.

Ölçme aracının geçerliğinin belirlenmesi için öncelikle madde puanı ve ölçeğin alt boyutundan elde edilen toplam puan arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve tüm maddelerin 0,40'ın üzerinde olduğu görülmüştür. Bu durumda, maddelerin çok iyi ayırt edici olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte ölçeğin geçerliği yapı geçerliği ile belirlenmiş olup, Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yöntemi uygulanmıştır. Uygulanan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonucunda faktör yük değerlerinin; ölçeğin Bilim Öğrenmeye İlgili alt boyutunda 0,77 ile 0,91 arasında değişmekte olduğu, Bilim Öğrenmek İçin Destek İhtiyacına Karşı Bağımsızlık alt boyutunda ise 0,49 ile 0,85 arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Bu bulgu sonucunda, ölçeğin tüm maddeleri için faktör yük değerlerinin kabul edilir büyüklükte olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca, uyum iyiliği indekslerinden ikisinin kabul edilebilir, beşinin ise mükemmel uyum gösterdiği bulunmuştur ve ölçeğin orijinalindeki iki boyutlu yapının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında, Cronbach Alpha katsayısının yanı sıra faktör yük değerleri ve özgül varyanslar kullanılarak elde edilen McDonald Omega ( $\omega$ ) da hesaplanmıştır. Her iki alt boyut için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı sırasıyla 0,95 ve 0,89 iken, Omega katsayısı sırasıyla 0,95 ve 0,88'dir. Cronbach Alpha ve Omega katsayısı değerlerinin iki alt boyutta da birbirine yakın olduğu ve değerlerin 0,70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçme aracının güvenilir olduğu söylenebilir.

## ÖNERİLER

Tüm bu sonuçlar, "Çocukların Bilime Yönelik Motivasyonları: Öğretmen Değerlendirme Ölçeği"nin Türk kültüründeki 48-72 aylık çocukların bilime yönelik motivasyonlarını ölçmek için kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ölçme aracının en önemli özelliklerinden biri, erken çocukluk döneminde geniş yaş (4, 5 ve 6 yaş) aralığında kullanılabilir olmasıdır. Dolayısıyla farklı yaş grubundaki çocukların bilime yönelik mevcut motivasyon düzeylerini belirlemek, yaş grupları arasındaki motivasyonu karşılaştırmak veya aynı çocuğun bilim motivasyonunun yıllara göre (4, 5 ve 6 yaş) nasıl değiştiğini ölçmek ve aradaki ilişkiyi görmek için (boylamsal çalışma) bu ölçme aracı kullanılabilir. Ölçeğin diğer önemli özelliği ise, ölçek maddelerinin fen konularıyla ilgili değil genel olmasıdır. Böylece herhangi bir fen konusunda bilgisi veya deneyimi olmayan bir çocuğun bilime yönelik motivasyonu ölçülebilir. Bunun yanı sıra, ölçeğin öğretmen gözlemine dayalı olarak kullanılması sınırlılık oluşturabilir. Bu noktada, yapılacak çalışmalar nitel araştırmalarla

desteklenip ölçeğin geçerliliği test edilebilir.

Ayrıca bu ölçek kullanılarak, ülke genelinde erken çocukluk dönemindeki çocukların bilime yönelik motivasyonlarının değerlendirildiği çalışmalar yapılabilir. Ayrıca erken çocuklukta bilime yönelik motivasyonu yüksek tutan etkili bilim/fen eğitimi programlarının geliştirilmesi ve karşılaştırılmaları mümkün olabilir. Erken çocukluk döneminden itibaren çocukların bilime yönelik motivasyonlarının yüksek tutulması onların bilime yönelik var olan ilgilerinin desteklenmesini, bilime yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve araştırmacı bir kimlik kazanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### KAYNAKLAR

- Akman, B., Üstün, E., & Güler, T. (2003). 6 yaş çocuklarının bilim süreçlerini kullanma yetenekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 11-14.
- Akman, B., Veziroğlu, M., Alabay, E., Aksoy, P. ve Gelbal, S. (2010, Mayıs). A study on the effects of teachers' attitudes on children's beliefs about science. *Paper presented at the Annual Meeting of Canada International Conference on Education*, Toronto, Canada.
- Alabay, E., Yıldırım Doğru S. S., & Akman, B. (2020). Sciencestart!™ destekli bilim eğitim programının 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine ve bilimsel inanca ve yönelime etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 20-39.
- Alkan, İ., & Bayri, N. (2017). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ile fen başarısı arasındaki ilişki üzerine bir meta analiz çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 865-874.
- Altıparmak, T., & Eryılmaz-Mustu, Ö. (2021). The effects of SCAMPER technique activities in the 8th grade simple machines unit on students' academic achievement, motivation and attitude towards science lessons. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 155-170.
- Arslan, S, Yılmaz, B., Akcaalan, M., Yılan, A., & Cavdar, R. (2015). Evaluating the psychometric properties of Turkish version of the science motivation questionnaire. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for INTE 2015*, 162-166.
- Ayyıldız, H., & Cengiz, E. (2006). Pazarlama modellerinin testinde kullanılacak yapısal eşitlik modeli (YEM) üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 63-84.
- Baram-Tsabari, A., Sethi, R. J., Bry, L., & Yarden, A. (2005). *Students' spontaneous and school-related interests in science and technology*. European Science Education Research Association, Barcelona, Spain.
- Bowman, B., Donovan, S., & Burns, S. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers. Report of the committee on early childhood pedagogy*. Commission on Behavioural and Social Sciences and Education National Research Council.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd Ed.). Guilford Publications.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2002). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists*. Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı.

- Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cheatum, B. A., & Hammond, A. A. (2000). *Physical activities for improving children's learning and behavior: A guide to sensory motor development*. Human Kinetics.
- Chouinard, M. M., Harris, P. L., & Maratsos, M. P. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 72, 1-129
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd Ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 216.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando.
- Deniş Çeliker, H., Tokcan, A., & Korkubilmez, S. (2015). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon bilimsel yaratıcılığı etkiler mi? *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 167-192.
- Diaconu, M., Heuberger, E., Mateus-Berr, R., & Vosicky, L. M. (Eds.). (2011). *Senses and the city: An interdisciplinary approach to urban sensescapes*. 4, LIT Verlag Münster.
- Dilek, H., Tasdemir, A., Konca, A. S., & Baltacı, S. (2020). Preschool children's science motivation and process skills during inquiry-based STEM activities. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 6(2), 92-104.
- Donovan, C. A., Smolkin, L. B., & Lomax, R. G. (2000). Beyond the independent-level text: Considering the reader? Text match in first graders' self-selections during recreational reading. *Reading Psychology*, 21(4), 309-333.
- Early, D. M., Iruka, I. U., Ritchie, S., Barbarin, O. A., Winn, D. M. C., Crawford, G. M., et al. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 177-193.
- Fortus, D., & Touitou, I. (2021). Changes to students' motivation to learn science. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 3(1), 1-14.
- Freedman-Doan, C., Wigfield, A., Eccles, J. S., Blumenfeld, P., Arbretton, A., & Harold, R. D. (2000). What am I best at? Grade and gender differences in children's beliefs about ability improvement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(4), 379-402.
- Hong, S. Y., & Diamond, K. E. (2012). Two approaches to teaching young children science concepts, vocabulary, and scientific problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 295-305.
- Hooper, D., & Coughlan, J. i Mullen, MR (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Karakaya, F., Yılmaz, M., & Avcı, S. S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 359-374.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Lee, O., & Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National*



- Association for Research in Science Teaching*, 33(3), 303-318.
- Lucke, J. F. (2005). The  $\alpha$  and the  $\omega$  of congeneric test theory: An extension of reliability and internal consistency to heterogeneous tests. *Applied Psychological Measurement*, 29(1), 65-81.
- Machado, J. M. (2015). *Early childhood experiences in language arts: Early literacy*. Cengage Learning.
- Mantzicopoulos, P., & Patrick, H. (2013). *A framework for studying young children's socially derived motivation for science*. Manuscript Under Review.
- Mantzicopoulos, P., Patrick, H., & Samarapungavan, A. (2008). Young children's motivational beliefs about learning science. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 378-394.
- Mantzicopoulos, P., Patrick, H., & Samarapungavan, A. (2013). Science literacy in school and home contexts: Kindergarteners' science achievement and motivation. *Cognition and Instruction*, 31(1), 62-119.
- Mohr, K. A. (2006). Children's choices for recreational reading: A three-part investigation of selection preferences, rationales, and processes. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 81-104.
- National Research Council. (1996). *The national science education standards*. Washington DC: National Academy Press.
- Patrick, H., & Mantzicopoulos, P. (2008). *Teacher rating scale of children's motivation for science*. Unpublished manuscript, Department of Educational Studies, Purdue University, West Lafayette, IN.
- Patrick, H., & Mantzicopoulos, P. (2014). *Engaging young children with informational books*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Patrick, H., Mantzicopoulos, P., & Samarapungavan, A. (2009). Motivation for learning science in kindergarten: Is there a gender gap and does integrated inquiry and literacy instruction make a difference. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 46(2), 166-191.
- Price, L. H., Bradley, B. A., & Smith, J. M. (2012). A comparison of preschool teachers' talk during storybook and information book read-alouds. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 426-440.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Saçkes, M. (2013). Children's competencies in process skills in kindergarten and their impact on academic achievement in third grade. *Early Education & Development*, 24(5), 704-720.
- Saçkes, M., Trundle, K. C., & Bell, R. L. (2013). Science learning experiences in kindergarten and children's growth in science performance in elementary grades. *Education and Science*, 38(167), 114-127.
- Saçkes, M., Trundle, K. C., Bell, R. L., & O'Connell, A. A. (2011). The influence of early science experience in kindergarten on children's immediate and later science achievement: Evidence from the early childhood longitudinal study. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 217-235.

- Schiefele, U., & Rheinberg, F. (1997). Motivation and knowledge acquisition: Searching for mediating processes. *Advances In Motivation And Achievement*, 10, 251-301.
- Schulze, S., & Van Heerden, M. (2015). Learning environments matter: Identifying influences on the motivation to learn science. *South African Journal of Education*, 35(2), 1-9.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). Motivation in education: Theory, research, and applications (3rd ed.). *Englewood Cliffs: Merrill Prentice-Hall*.
- Sert Çıbık, A. (2014). Investigation of primary education second level students' motivations toward science learning in terms of various factors. *In Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, 15(2).
- Süzük, E. (2019). Fen bilimleri motivasyon ölçeği II'nin Türkçe'ye ve fiziğe uyarlanması: Fizik motivasyon ölçeği. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 126-141.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481- 498). Boston, MA: Pearson.
- Tekin, A. D., & Yıldırım, M. (2020) Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisinin incelenmesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(2), 58-71.
- Uzun, N., & Keleş, Ö. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 313-327.
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal Of Educational Research*, 33(7-8), 801-820.
- Worth, K. (2010). Science in early childhood classrooms: Content and process. *Early Childhood Research & Practice (ECRP)*, 12(2), 1-17.
- Yenice, N., Saydam, G., & Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 231-247.
- Yılmaz, M. M., & Sigirtmac, A. D. (2021). Turkish adaptation of preschool children's science motivation scale: A validity and reliability study. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 891-906
- Yurdugül, H. (2006). Paralel, eşdeğer ve konjenerik ölçmelerde güvenirlik katsayılarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 15- 37.

## Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Gitar Eğitimi Alan Öğrencilerin Gitar Eserlerini Ezberlemeye İlişkin Tutum ve Eğilimleri

Mert Tunçkılıç<sup>a</sup>, Tuba Yokuş<sup>b</sup>

Yükleme: 07.12.2021; Kabul: 23.03.2022; Yayınlanma: 25.03.2022

DOI: 10.30855/gjes.2022.08.01.005

## ÖZET

**Anahtar Kelimeler:**  
Eğilim,  
Ezber,  
Gitar eğitimi,  
Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencileri,  
Tutum**Keywords:**  
Tendency,  
Memorization,  
Guitar education,  
Students of music education department,  
Attitude

Bu araştırmanın amacı, müzik eğitimi anabilim dalında bireysel çalgı-gitar eğitimi alan öğrencilerin gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin tutum ve eğilimlerinin belirlenmesi ve araştırma kapsamında ele alınan boyutlar çerçevesinde değerlendirilmesidir. Araştırma nitel çerçevede gerçekleştirilen bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında bireysel çalgı-gitar ve bireysel çalgı eğitimi-gitar dersini alan ve derslere katılım gösteren öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin bakış açılarını belirlemeye yönelik araştırma kapsamında ele alınan boyutlar açısından derinlemesine bilgi edinebilmek için araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Bu kapsamda araştırma sorularına yanıt arayacak temalar ve alt temalar araştırmanın kavramsal çerçevesi ve görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin çoğunlukla konserlerde ve sınavlarda eserlerini ezberden çalma eğiliminde oldukları, gitar eserlerini ezberlerken izledikleri yöntemler kapsamında ise çoğunlukla işitsel yöntemi tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin gitar eserlerini ezberlerken kullandıkları stratejilere ilişkin elde edilen sonuçlarda; örtük ve açık tekrar, zihinsel tekrar ve kısmen örgütlenme stratejilerinden yararlandıkları saptanmıştır. Bunlara ek olarak öğrencilerin bir kısmının gitar eserlerini ezber çalmaya yönelik olumlu yönde tutuma sahipken; bir kısmının ise gitar eserlerini ezber çalmaya yönelik kaygı, heyecan, korku gibi olumsuz yönde tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

<sup>a</sup> Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi,  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,  
Muğla, Türkiye  
Orcid: 0000-0002-0821-2476  
merttunckilic@outlook.com  
Sorumlu Yazar<sup>b</sup> Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi,  
Muğla, Türkiye  
Orcid: 0000-0002-6004-5003  
tubayokus@mu.edu.tr

Bu çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programında Doç. Dr. Tuba Yokuş tarafından yürütülen "Seminer" dersi kapsamında hazırlanan çalışmanın bir bölümüdür.

Tunçkılıç, M., & Yokuş, T. (2022). Müzik eğitimi anabilim dalında gitar eğitimi alan öğrencilerin gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin tutum ve eğilimleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 62-81. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2022.08.01.005>.

## **Attitudes and Tendencies of Students Who Take Guitar Education in the Music Education Department to Memorize Guitar Pieces**

### **ABSTRACT**

This research aims to determine the attitudes and tendencies of the students who receive individual Instrument-Guitar education in the department of music education to memorize guitar works and evaluate them within the scope of the research. The research is a case study conducted in a qualitative framework. The study group of the research consists of students who took and participated in individual Instrument-Guitar and individual Instrument Education-Guitar lessons in the spring semester of the 2020-2021 academic year in Muğla Sıtkı Koçman University, Education Faculty, Fine Arts Education Department, Music Education Department. In the research, a semi-structured interview form created by the researchers was used to obtain in-depth information about the dimensions covered in the research to determine the students' perspectives on memorizing guitar pieces. The data of the research were analyzed by the content analysis method. In this context, the themes and sub-themes that will seek answers to the research questions were determined in line with the conceptual framework of the research and the data obtained from the interviews. As a result of the research, it was determined that the students mostly tend to play their works by heart in concerts and exams, and they mostly prefer the auditory method while memorizing guitar works. In the results obtained regarding the strategies used by the students while memorizing the guitar pieces; It was determined that they benefited from implicit and explicit repetition, mental repetition, and partial organizing strategies. In addition to these, while some of the students have a positive attitude toward playing guitar pieces by heart; some of them have negative attitudes such as anxiety, excitement, and fear towards playing guitar pieces by heart.

---

Bu çalışma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programında Doç. Dr. Tuba Yokuş tarafından yürütülen "Seminer" dersi kapsamında hazırlanan çalışmanın bir bölümüdür.

Tunçkılıç, M., & Yokuş, T. (2022). Müzik eğitimi anabilim dalında gitar eğitimi alan öğrencilerin gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin tutum ve eğilimleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 62-81. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2022.08.01.005>.

## GİRİŞ

Bireyleri ve toplumları biçimlendirme ve yönlendirmede en etkili süreçlerden biri eğitimidir. Eğitim süreci içerisinde bireyler belirli bir alanda yetkinleşebilir ve kendi yeteneklerini en üst düzeyde geliştirebilir. Bu bağlamda, eğitim yapıları içerisinde sanat eğitiminin bir boyutunu oluşturan müzik eğitiminde de bireylerin etkili öğrenme-öğretme yaklaşımları ile müziksel olarak kendi yeteneklerini en üst düzeyde geliştirebileceği söylenebilir.

Müzik eğitimi en özlü tanımıyla müzik öğretimi bilimi ve sanattır (Yokuş ve Yokuş, 2010). Müzik eğitimi temelde “genel,” “özengen” ve “mesleki” olmak üzere üç ana türe ve amaca yönelik olarak düzenlenip gerçekleştirilir (Uçan, 2005). Müzik eğitiminin üç ana türünden birini oluşturan mesleki müzik eğitimi ile mesleğin gerektirdiği müzikal davranışların ve dinamiklerin kazandırılması amaçlanır. Say’a (2005) göre mesleki müzik eğitimi: “yetenekli bireylerin müziği meslek olarak edinmeleri ve alanlarında uzmanlaşmaları için gerçekleştirilen müzik eğitimidir.”

Ülkemizde mesleki müzik eğitimi kapsamında yer verilen müzik öğretmenliği eğitimi, eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi anabilim dallarında Yükseköğretim Kurulunun (YÖK, 2018) belirlediği Müzik Öğretmenliği Lisans Programı (MÖLP) çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Program, meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi derslerini içermektedir. Alan eğitimi içerisinde yer alan bireysel çalgı eğitimi sürecinin çalgıya ilişkin birçok teknik ve müzikal becerinin öğrenimini içerdiği söylenebilir (Çilden, 2006). Müzik eğitimi anabilim dallarında bireysel çalgı eğitimi kapsamında yer verilen çalgılardan biri gitardır.

Hornbostel-Sach Çalgı Sınıflandırma Sistemi’ne göre kordofonlar (telli çalgılar) sınıfından bir çalgı olan klasik gitar, yüzyıllar süren bir evrimin sonucunda günümüzdeki biçimini almıştır. 20. yüzyılın ilk yarısından itibaren tüm dünyada büyük bir hızla yaygınlık kazanan klasik gitar, ülkemizde de giderek beğeni kazanmış, zamanla müzik kültürümüz içinde kendine özgü bir yer edinmiştir (Uluocak, 2015). Gitar, gerek çok sesli solo bir çalgı olması, gerek bir eşlik çalgısı olarak kullanılabilmesi gibi özelliklerinden dolayı müzik eğitimi programlarında en çok tercih edilen çalgılardan biridir. Gitar eğitimi süreci, performans için gerekli bilgi ve çalma tekniklerini öğrenebilmeyi içerir (Yokuş, 2021).

2018 yılında güncellenen MÖLP’ de bireysel çalgı eğitimi kapsamında 7 yarıyıl boyunca yer verilen Bireysel Çalgı Eğitimi- Gitar dersi içeriklerinde yer alan konu alanlarından bazıları; çalgı öğrenme sürecindeki sistemli ve düzenli çalışma alışkanlığı, klasik gitar müziğindeki çeşitli teknikleri içeren etüt ve müzikal parçaları seslendirme, ritim ve arpej eşliğinde temel akor yapılarını tanıma ve çalma, öğrendiği çalım teknikleri ile çeşitli müziklere eşlik etme, klasik gitar müziğindeki başlıca eserler ve bu eserleri dinleme, eserlerin yorum özelliklerini tartışma, estetik, müzikalite ve yorum kavramlarını sorgulama, Rönesans, Barok, Klasik, Romantik ve Çağdaş dönemlerden eserleri seslendirme, müzikal ve teknik sorunların giderilmesi için etüt ve eserler üzerinde teknik ve müzikal çözümleme etkinlikleridir. (YÖK, 2018). Ders içerikleri genel olarak değerlendirildiğinde, bireysel çalgı gitar eğitimi sürecinde çalgıya özgü teknik ve müzikal gelişime yönelik pek çok kazanımın gerçekleştirilmesinin hedeflendiği söylenebilir.

Polifonik bir çalgı olan gitar, sesin üretimi yönünden güçlükleri, en küçük bir temas sonucu sesin kaybolma tehlikesi, parmak senkronizasyonlarının önem taşıması gibi çeşitli yönlerden zorluklar içerdiğinden müzik enstrümanları arasında çalınması en zor çalgılardan biri olarak görülmektedir (Cebeci, 2013). Çalgı eğitimi ve onun bir boyutunu oluşturan gitar eğitimi sürecinde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmeye, çalgı hâkimiyeti ve yorumlama becerisini geliştirmeye ve kalıcı bir öğrenme süreci gerçekleştirmeye etki eden; bilişsel (dikkat, algı vb.) ve psikolojik (tutum, motivasyon vb.) pek çok faktörden söz edilebilir.

Gitar eğitimi sürecinde öğrencilerin ders öğretim programındaki hedeflenen kazanımlar doğrultusunda çeşitli teknik ve müzikal yapıları içeren eserleri seslendirmesinde öğrenme sürecinin daha kalıcı, etkili gerçekleştirilmesi için gitar eserlerini ezber çalmanın bu faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Ezber çalma üzerine birtakım pedagoglar müziksel gerekçeler olduğu görüşündedirler. Örneğin, ezber çalma müzisyenlere duruş ve el pozisyonları gibi kendi yorumlama durumunu görsel olarak izleme imkânı sunar (Otacıoğlu, 2008).

Müzik eğitiminde ezber, müzikal belleğe kayıt etme işlemidir (Eren, 2006). Bununla birlikte bellekte kayıt etme işleminin kalıcı olabilmesi, göz, kulak gibi farklı ve çeşitli duyu organları ile bağlantı kurulması ve kendi içinde bir anlamlandırma taşıması gerekmektedir. Diğer bir deyişle öğrenilecek malzemenin bellek tarafından geri getirilmesini kolaylaştırmak için onun anlamlı bir biçimde kodlanması gerekmektedir (Uzunoğlu, 2006). Gitar eğitimi açısından ele alındığında ezber; gitar müziğini ya da gitar eserlerini eksiksiz tekrarlayabilecek şekilde olduğu gibi müzikal belleğe kaydetmek olarak tanımlanabilir.

Psikologlar hafızayı “kodlama”, “saklama” ve “geri çağırma” olmak üzere 3 evreye ayırmaktadır (Otacıoğlu, 2008). Bilginin bellekten belleğe aktarılması ve saklanması bilgiyi işleme süreçlerini oluşturur. Bu doğrultuda bilgiyi işleme kuramı; dışarıdan alınan yeni bir bilginin uzun süreli bellekte nasıl depolandığını ve depolanan bilginin nasıl geriye getirilip hatırlandığı ile ilgili süreçlerle ilgilidir (Senemoğlu, 2005). Bu kuramın diğer bir önemli ögesi duyu organları ile bilginin alınmasını, saklanmasını ve geri getirilmesini sağlayan dikkat, algı, zihinsel tekrar, gruplama, kodlama, geri getirme gibi zihinsel faaliyetlerin gerçekleştiği bilişsel süreçlerdir (Yokuş ve Yokuş, 2010). Bu bağlamda ilgili literatürde öğrenenin öğrenmeyi etkili ve kalıcı hale getirmesine yönelik uyguladığı işlemler ya da gerçekleştirdiği etkinlikler öğrenme stratejileri olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2007; Senemoğlu, 2005 Sönmez,2007; Yokuş ve Yokuş, 2010).

Müzik ve çalgı öğrenimi için bilgiyi kısa süreli ve uzun süreli bellekte depolamaya, kodlamaya ve geri getirmeye yönelik olarak; zihinsel tekrar, gruplama, örtük ve açık tekrar, eklemleme, örgütleme ve özetleme gibi stratejik çalışmalar tanımlanmaktadır (Yokuş ve Yokuş, 2010). Gitar eğitiminde de ezberleme süreçlerinde gitar eserlerine yönelik etkili ve kalıcı bir ezber için öğrenme stratejilerinden yararlanılabilir. Diğer taraftan öğrenme stratejilerinin müzik öğrenme- öğretme yöntem ve taktikleriyle de doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Uçan, Yıldız ve Bayraktar (1999) müzik eğitiminde duyu, beceri, çalışma türüyle veya bu

türlere ilişkin başlıca özgül öğretim yöntemlerini; İşitsel (Kulaktan öğretim), Görsel/İşitsel (Gözden/Kulaktan öğretim), Görsel/Okunsal/Yazsal (Yazıdan/Notadan öğretim) Devinsel/Oynasal (Devinimden/Oyundan öğretim), Eyleysel/Söyleysel/Çalsal (Meşkten öğretim) olmak üzere 5 kategoride ele almışlardır. Ezberleme yöntemlerine ilişkin ise Fenmen (1991 akt: Duru ve Köse, 2016) ezberlemenin temelinde bulunan yöntemleri şu şekilde açıklamıştır;

1. Kulak ile ezberleme (Ses yüksekliğinin ve şiddetinin ezberlenmesi)
2. Göz ile ezberleme (Kâğıt üzerinde yazıların, değer-şekil olarak notaların ve tuşe üzerindeki yerlerin ezberlenmesi)
3. El ve kol hareketleri ile ezberleme (eseri uzun zaman çalarak hareketleri otomatikleştirme ve ritmik hareketlerin ezberlenmesi)
4. Zekâ ile ezberleme (Eseri muhtelif yönlerden analiz ederek ezberleme).

Diğer taraftan müzik ve çalgı eğitimine yönelik kullanılabilecek öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve taktiklerinin öğrencilere, ancak bu strateji yöntem ya da taktikleri belirli bir sistematik yolla ya da derin ve bilinçli bir anlayışla kullandıklarında yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Müziği anlamaya çalışmadan sürekli tekrar ederek yalnızca devinimsel bir ezberle yönelmek, müziği yeterince içselleştirmeden sadece görsel veya sadece devinimsel ezberle kullanmak icracı konumundaki öğrencilerin sınavlarda veya konser sırasında, karşısında nota olsa bile heyecan, kaygı ve stres durumlarının etkisi altında kalarak problem yaşamamasına neden olmaktadır (Duru, 2013). Konserde ezberle çalmak pek çok çalıcı için büyük bir heyecan nedeni olarak görülmektedir. Ezberle çalma, çalıcıya sahne korkusunun yanı sıra unutma korkusu da yaşatabilir (Topaloğlu, 2013). Bu açıdan ele alındığında öğrencilerin ezberle çalmaya yönelik yaşadığı olumsuz deneyimler eserlerini ezberden çalışmaya ya da ezberle çalmaya yönelik tutumları üzerinde etkili olabilir. Tutum bireylerin belirli bir olay, konu veya durum karşısında hissettiği duygulara dayalı olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi olarak da tanımlanabilir. Tutumlar hem sosyal algıyı hem de davranışları etkilemektedir. Bu bağlamda bireylerin davranışlarının ve eğilimlerinin ne olacağına belirlenmesinde önemli bir boyut, onların ilgili konu ya da durum hakkında tutumlarının ne olduğunun bilinmesidir (Üstüner, 2006). Bireylerin bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme durumları ise, o duruma karşı olan eğilimlerini ifade etmektedir (Türk Dil Kurumu, 2022). Bu doğrultuda öğrencilerin eğitimleri sürecinde ezberle çalmaya ilişkin tutum ve eğilimleri onların eserlerini ezberle çalma başarılarını etkileyen faktörler olarak değerlendirilebilir.

İlgili literatür incelendiğinde müzik eğitiminde ve çalgı eğitiminde öğrencilerin ezberle çalma durumuna, ezberle çalmanın başarı, yorumlama vb. üzerindeki etkisine, önemine ya da çeşitli ezberle çalma yöntemlerine ilişkin araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir (Bulut, 2018; Dakon ve Dvorak, 2015; Duru ve Köse, 2016; Eroğlu, 2010; Kutadgobilik, 2019; Mishra, 2010; Özer, 2020; Uzunoğlu, 2006). Gitar eğitimi açısından ezberle konusuna ilişkin gerçekleştirilmiş çalışmalar kapsamında ise Theiler ve Lippman (1995) araştırmalarında gitaristler için öğrenmede bilişsel kodlamaların (Örneğin; zihinsel uygulama) performans başarısını arttırmada ve odaklanmada etkili olduğunu ifade

etmişlerdir. Başka bir araştırmada ise Stetson (2017), klasik gitaristler tarafından kullanılan müzik ezberleme yöntemlerini araştırmış ve klasik gitar için etkili ve başarılı müzik ezberleme yöntemlerini belirlemeye çalışmıştır. Bu çerçevede çalışmada, profesyonel klasik gitaristlerin müziği nasıl ezberlediği, kullandıkları ezber yaklaşımları ve öğrencileri için hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları ile ilgili sorulara yanıt aranmıştır. Diğer taraftan ilgili yurt içi literatürde gitar eğitiminde müzik öğretmeni adaylarına yönelik ezber konusuna ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır.

### Problem Cümlesi

Müzik eğitimi anabilim dalında Bireysel Çalgı-Gitar eğitimi alan öğrencilerin gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin tutum ve eğilimleri nasıldır?

### Alt Problemler

Müzik eğitimi anabilim dalında Bireysel Çalgı-Gitar eğitimi alan öğrenciler;

1. Gitar eserlerini neden ezberlemektedir?
2. Hangi durumlarda eserlerini ezberlemektedir?
3. Eserlerini ezberlerken nasıl bir taktik/yöntem izlemektedir?
4. Eserlerini hangi stratejileri kullanarak ezberlemektedir?
5. Eserlerini ezber çalarken neler hissetmektedir?

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, müzik eğitimi anabilim dalında Bireysel Çalgı-Gitar eğitimi alan öğrencilerin gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin tutum ve eğilimlerinin belirlenmesi ve araştırma kapsamında ele alınan boyutlar çerçevesinde değerlendirilmesidir.

### Araştırmanın Önemi

Gitar eğitiminde gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin kullanılan/ kullanılacak stratejiler, taktikler/yöntemler eğitim sürecinde müzikal ve teknik problemlerin aşılmasını ve performans başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Bununla birlikte ezberlemeye yönelik izlenen taktik/yöntem ya da stratejilerin ezber çalmaya ilişkin tutumlar üzerinde de etkili olduğu söylenebilir. Bu görüşler doğrultusunda müzik eğitimi anabilim dalında yer alan gitar eğitiminde öğrencilerin gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin tutum ve eğilimlerinin incelenmesi araştırmaya değer görülmüştür. Ayrıca, ilgili literatürde gitar eğitiminde ezber/ezberleme konusuna ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamış olması da araştırmayı özgün kılmaktadır. Araştırma, müzik eğitimi anabilim dalında Bireysel Çalgı Eğitimi-Gitar dersi alan öğrencilerin araştırmada ele alınan boyutlar çerçevesinde gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin tutum ve eğilimlerinin ortaya çıkarılması açısından önemli görülmektedir. Buna ek olarak gitar eğitimi kapsamında müzik öğretmeni adaylarının gitar eserlerini ezber çalmasına yönelik gerçekleştirilen ilk çalışma niteliğinde olması araştırmayı önemli kılmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel çerçevede bütüncül tek durum deseninde gerçekleştirilen bir durum



çalışmasıdır. Durum çalışmaları, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. (Büyüköztürk vd, 2017, 273). Durum çalışmaları aynı zamanda araştırmacıların bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemeye olanak veren bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubuna Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Bireysel Çalgı-Gitar ve Bireysel Çalgı Eğitimi-Gitar dersini alan ve derslere katılım gösteren öğrenciler arasından gitar eğitimi süreçlerinde eserlerini ezber çalma davranışı sergileyen/ eserlerini ezbere çalan öğrenciler (n:8) araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmacılar tarafından görüşme yapılan öğrenciler ile telefon aracılığı ile iletişim kurulmuş, görüşme öncesi araştırma konusu, amacı ve görüşme ile ilgili ön bilgilendirme yapılmıştır. Araştırma için gerekli uygulama izni, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 10.05.2021 tarihinde alınmıştır. Araştırmaya katılan gitar öğrencilerinin 3'ü kadın, 5'i erkektir. Öğrencilerin biri 1.sınıf, üçü 2.sınıf, ikisi 3. Sınıf ve diğer ikisi 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Bunlara ek olarak öğrencilerin 6'sı güzel sanatlar lisesi mezunu, 2'si diğer lise türlerinden mezundur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin tutum ve eğilimlerini belirlemeye yönelik araştırma kapsamında ele alınan boyutlar açısından derinlemesine bilgi edinebilmek için araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulmasında ilk olarak literatür taraması yapılmış daha sonra araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan sorular; kapsam, açıklık, anlaşılabilirlik ve çalışmaya uygunluk açılarından değerlendirilmesi için uzman görüşlerine sunulmuştur. Görüşme formu; araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için hazırlanan 5 soru; gitar eğitiminde eserlerini ezberlemeye ilişkin tutum ve eğilimlerini araştırmada belirlenen boyutlar çerçevesinde neden ezberlediklerini; hangi durumlarda, nasıl bir taktik/yöntemle, hangi stratejileri kullanarak ezberleme eğiliminde olduklarını, gitar eserlerini ezber çalarken kendilerini nasıl hissettiklerini belirlemek ve bu bağlamda tutumlarını değerlendirmek için hazırlanan 5 soru olmak üzere toplamda 10 sorudan oluşmaktadır. Araştırma sorularının oluşturulmasında müzik ve çalgı eğitimi kapsamında eğitim veren alanında uzman 6 öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenleme ve düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiş ve formun kapsam geçerliği sağlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması

gerekmektedir. Temalar sayesinde olgular daha iyi düzenlenebilir ve daha anlaşılır hale getirilebilir. Bu şekilde veriler okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi aynı zamanda bireylerin belirli durumlara yönelik inanç, tutum ve düşüncelerini sistematik bir yolla okuyucuya sunma imkânı tanır. Bu amaçla araştırma sorularına yanıt arayacak temalar ve alt temalar araştırmanın kavramsal çerçevesi ve görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda belirlenmiştir. Belirlenen temalara göre veriler araştırma sorularına paralel olarak ele alınmıştır. Ayrıca çalışmada direkt alıntılara da yer verilmiştir. Araştırmanın raporlaştırılması aşamasında katılımcılar GÖ1, GÖ2...GÖ8 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada güvenilirliğinin sağlanması amacıyla öğrencilerin gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin tutum ve eğilimleri ile ilgili tüm veri girişleri yapıldıktan sonra temalar ve alt temalar gözden geçirilmesi için uzman görüşüne sunulmuştur.

### Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 10.05.2021 tarihinde 210215 protokol no ve 179 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

## BULGULAR

Araştırma bulguları, gitar eğitimi alan öğrencilerin gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin tutum ve eğilimleri için araştırmanın kavramsal çerçevesi ve görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda belirlenen temalar ve alt temalar doğrultusunda araştırma sorularına paralel olarak kodlama kategorileri halinde ele alınmıştır. Gitar öğrencilerinin araştırma sorularına verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Açık uçlu soruların sırası sabit tutulmuş ve her bölüm kendi içinde yorumlanmıştır.

### Müzik eğitimi anabilim dalında Bireysel Çalgı-Gitar eğitimi alan öğrencilerin gitar eserlerini ezberleme nedenlerine ilişkin bulgular

**Tablo 1.**

*Bireysel Çalgı-Gitar Eğitimi Alan Öğrencilerin Gitar Eserlerini Ezberleme Nedenleri*

Tema	Alt Temalar
Gitar eserlerini ezberleme nedenleri	Esere hâkimiyet
	Eseri akıcı çalmak
	Sağ, sol eli kontrol edebilmek (koordinasyon)
	Eseri müzikal çalabilmek

Katılımcılar, araştırmanın birinci sorusu kapsamında belirlenen tema çerçevesinde; gitar eserlerini ezberleme nedenlerine ilişkin, esere hakimiyet, eseri akıcı çalmak, koordinasyon ve eseri müzikal çalabilmek gibi nedenleri belirtmişlerdir. Katılımcılardan GÖ6 görüşünü "müzikalite bakımından daha rahat çalınabilmesi için ezberliyorum. Esere daha hâkim olduğumu hissediyorum notaya bakmadığım zaman ... benim için tam anlamıyla ezber bitmişse eğer, çalım çok daha rahatlar ve müzikaliteye odaklanırım, böylece eseri daha müzikal çalabilirim" şeklinde ifade etmiştir. Alt temalarla ilgili diğer örnek içerikler aşağıdaki gibidir:

Ör: GÖ1...eseri ezberlediğimde daha akıcı çalabilirim.

Ör: GÖ2... gitar eserlerimi ezberlediğin zaman nüansları ve duyguyu daha iyi verebiliyorum, daha az takılıyorum.

Ör: GÖ4... eserlerimi ezberlemeye çalışıyorum. Gitar notalarını okumak diğer enstrümanlara göre daha karmaşık olduğundan, ezberlemek daha akıcı ve rahat çalmamı sağlıyor.

Ör: GÖ5...özellikle hızlı eserlerde notaya bakıp elimi kontrol etmek zor oluyor. Ezberlediğimde daha akıcı çalarım.

Ör: GÖ7...eserlerimi ezberlediğim zaman daha iyi müzikal çalıyorum ve daha iyi yorumluyorum.

### Müzik eğitimi anabilim dalında Bireysel Çalgı-Gitar eğitimi alan öğrencilerin hangi durumlarda eserlerini ezberlediklerine ilişkin bulgular

**Tablo 2.**

*Bireysel Çalgı-Gitar Eğitimi Alan Öğrencilerin Eserlerini Ezberden Çalma Durumları*

Tema	Alt Temalar
Gitar eserlerini ezberden çalma durumları	Eseri öğrenme sürecinde
	Derslerde
	Sınavlarda
	Konserlerde

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında belirlenen tema çerçevesinde; gitar eserlerini ezberden çalma durumlarına ilişkin olarak katılımcıların görüşleri; eseri öğrenme sürecinde, derslerde, sınavlarda ve konserlerde alt temaları kapsamında gruplandırılmıştır. Bu doğrultuda katılımcılardan GÖ4 görüşünü "...özellikle konserlerde ezber çalmayı tercih ederim, diğer türlü daha çok karıştıracığımı düşünüyorum ... notaya bakıp gitar çalmak zor oluyor." şeklinde ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı GÖ7 ise "eserlerimi genel olarak öğrenme sürecinde, derslerde, sınavlarda ve konserlerde ezberden çalarım" şeklinde görüş bildirmiştir. Alt temalarla ilgili katılımcıların görüşlerine ilişkin diğer örnek içerikler şu şekildedir:

Ör: GÖ1...özellikle konser eserlerimi mutlaka ezberliyorum.

Ör: GÖ2...sınavlarda daha rahat çalmak için eserlerimi ezberliyorum.

Ör: GÖ3...eğitim sürecim kapsamında her durumda eserlerimi ezberlemeye çalışırım.

Ör: GÖ5...eserlerimi her zaman ezberlerim çünkü nota taşımam gerekmiyor ve kafamda olduğu için çalmam daha kolay olur.

Ör: GÖ6...konserde çalacağım eserlerimi her zaman ezberlerim. Deşifreyi bitirdikten sonra ezberlemeye çalışırım. Sınavlarda da genel olarak ezberden çalarım.

Ör: GÖ8...eserlerimi konserlerde ve genelde sınavlarda ezberlerim.

Sonuçlar değerlendirildiğinde katılımcıların çoğunlukla konserlerde (GÖ1, GÖ4, GÖ7, GÖ8) ve sınavlarda (GÖ2, GÖ6, GÖ7, GÖ8) eserlerini ezberden çalma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte iki katılımcı (GÖ3, GÖ7) eserlerini her durumda

ezberlediklerini ifade etmektedir.

### Müzik eğitimi anabilim dalında Bireysel Çalgı-Gitar eğitimi alan öğrencilerin eserlerini ezberlerken izledikleri taktiklere/yöntemlere ilişkin bulgular

**Tablo 3.**

*Bireysel Çalgı-Gitar Eğitimi Alan Öğrencilerin Eserlerini Ezberlerken İzledikleri Taktik/ Yöntem*

Temalar	Alt Temalar
	Eseri rastgele bir ölçüden alarak çalma
Taktikler	Eseri belirli aralıklarla tekrar etme (10 dakika ara sonra tekrar vb. sık ara verme). Çalışma ortamını düzenleme (Sessiz ve dikkat dağıtmayan bir ortam vb.).
Yöntemler	İşitsel (Kulaktan öğrenme) Görsel/İşitsel (Gözden/Kulaktan öğrenme) Devinsel (Sağ ve sol el parmak hareketlerini izleyerek öğrenme)

Araştırmanın üçüncü sorusu doğrultusunda elde edilen veriler kapsamında taktikler temasının alt temaları; eseri rasgele bir ölçüden alarak çalma, eseri belirli aralıklarla tekrar etme ve çalışma ortamını düzenleme; yöntemler temasının alt temaları ise, işitsel (kulaktan öğrenme), görsel/işitsel (gözden/kulaktan öğrenme) ve devinsel (sağ ve sol el parmak hareketlerini izleyerek öğrenme) olarak gruplandırılmıştır. Alt temaları ile ilgili örnek içeriklere aşağıda yer verilmiştir.

#### Taktikler

Eseri rastgele bir ölçüden alarak çalma

Ör: GÖ5...Ölçülerine ayırarak ya da porte porte çalışırım. Eseri rasgele bir ölçüden alıp tekrar ederim.

Eseri belirli aralıklarla tekrar etme (10 dak. ara sonra tekrar vb sık ara verme).

Ör: GÖ1 ... sık aralıklarla tekrar ettikçe eseri hatırlayıp pekiştiriyorum ve ezberlemiş oluyorum... ezberlemek için sessiz bir ortama ihtiyacım oluyor, gürültü dikkatimi dağıtır.

Ör: GÖ3 ... eseri ezberlemek için belirli aralıklarla tekrar çalışmalarını yaparım.

Çalışma ortamını düzenleme (sessiz ve dikkat dağıtmayan bir ortam vb.)

Ör: GÖ2 ... eserlerimi çalışırken sessiz bir ortam seçiyorum.

Ör: GÖ4 ... çalışacağım ortam sessiz olmalı, sessiz ortamlarda çalışmayı tercih ederim.

Ör: GÖ6 ... gürültülü ortam dikkatimi dağıtır, sessiz ortamda çalışmayı tercih ediyorum.

Ör: GÖ7...gürültülü bir ortam dikkatimi dağıtır, sessiz ve yalnız kalacağım bir ortam tercih ederim.

Ör: GÖ8 ... sessiz bir ortam olması önemli, gürültüde konsantrasyonum bozuluyor.

Elde edilen sonuçlarda, gitar eserlerini ezberlemeye yönelik öğrencilerin izledikleri taktiklerin çoğunlukla çalışma ortamını düzenleme olduğu ve bu kapsamda çoğunlukla sessiz ortamlarda çalışma eğiliminde oldukları saptanmıştır. (GÖ1, GÖ2, GÖ4, GÖ6, GÖ7, GÖ8) eseri belirli aralıklarla tekrar etme taktiğinden katılımcılardan ikisinin (GÖ1, GÖ3), eseri rasgele bir ölçüden alarak çalma taktiğinden ise katılımcılardan sadece birinin (GÖ5) yararlandığı belirlenmiştir.

### Yöntemler

#### İşitsel (Kulaktan öğrenme)

Ör: GÖ2 ... *eserin ilk başta solfejini ve daha çok bonasını yapmayı tercih ediyorum. deşifre bittikten sonra birçok yorumcudan dinleyip, kendime göre harmanlayıp çalışıyorum.*

Ör: GÖ4 ... *eserlerimi deşifre etmeden önce bir yorumunu dinlerim, çünkü nasıl bir melodi çalacağım ile ilgili bir fikrim olsun isterim.*

Ör: GÖ5 ... *eseri tanımak için ve yanlış bir ses bastığımda fark edebilmek için önce yorumlarını dinlerim. Ezgiyi tanımış olmak ezberlememi kolaylaştırır.*

Ör: GÖ6 ... *eserlerimi ezberlemek için genellikle sık sık dinliyorum*

Ör: GÖ7 ... *eserlerimin yorumlarını sık sık dinlerim.*

Ör: GÖ8 ... *eserlerimin önce yorumlarını dinlerim.*

#### Görsel/İşitsel (Gözden/Kulaktan öğrenme)

Ör: GÖ1...*eserlerimi youtube üzerinden dinleyerek ve izleyerek çalışıyorum. Bazen eserlerimi çalarken melodisini de ağızla mırıldanarak çalışıyorum bu benim sürekliliğimi sağlıyor.*

Ör: GÖ8...*eserlerimi çalışırken izleyerek ve dinleyerek çalışırım. Bazen mırıldanarak melodisini söylerim.*

#### Devinsel (Sağ ve sol el parmak hareketlerini izleyerek öğrenme)

Ör GÖ3: *Şekil olarak ezberliyorum, elimin pozisyonunu kaydediyorum ve bir öncesini bir sonrasını bağlayarak ezberlemeye çalışıyorum .... Ölçüyü şekil olarak ezberledikten sonra ölçü ölçü birbirine bağlayarak ve izleyerek ezberlerim.*

Ör: GÖ6 ... *karişik pozisyon olan pasajlarda klavyeye, elimin pozisyonuna bakarak hatırlamaya çalışırım.*

Elde edilen sonuçlarda, katılımcıların gitar eserlerini ezberlerken izledikleri yöntemler kapsamında çoğunlukla işitsel (kulaktan öğrenme) yöntemini tercih ettikleri görülmektedir (GÖ2, GÖ4, GÖ5, GÖ6, GÖ7, GÖ8). Bununla birlikte iki katılımcının (GÖ1, GÖ8) görsel/işitsel (gözden/kulaktan öğrenme) ve iki katılımcının ise (GÖ3, GÖ6) gitar eserlerini ezberlemede devinsel (sağ ve sol el parmak hareketlerini izleyerek öğrenme) yöntemlerden yararlandıkları belirlenmiştir.

## Müzik eğitimi anabilim dalında Bireysel Çalgı-Gitar eğitimi alan öğrencilerin eserlerini ezberlerken kullandıkları stratejilere ilişkin bulgular

**Tablo 4.**

*Bireysel Çalgı-Gitar Eğitimi Alan Öğrencilerin Eserlerini Ezberlerken Kullandıkları Stratejiler*

Tema	Alt Temalar
Öğrenme Stratejileri	Dikkat Stratejileri
	<i>Altını Çizme</i>
	<i>Metin Kenarına Not Alma</i>
	<i>Eser analizi (eserin armoni, form, ritim vb. analizlerinin yapılması)</i>
	Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Arttırıcı Stratejiler
	<i>Zihinsel Tekrar</i>
	<i>Gruplama</i>
	Anlamlandırmayı (Kodlamayı) Arttırıcı Stratejiler
	<i>Örtük ve Açık Tekrar</i>
	<i>Örgütleme</i>

Araştırmanın dördüncü sorusu doğrultusunda katılımcıların eserlerini ezberleme sürecinde kullandıkları stratejiler, literatürde geçen öğrenmeye dönük stratejiler göz önüne alınarak öğrenme stratejileri teması altında ele alınmıştır. Belirlenen tema, Yokuş ve Yokuş (2010) tarafından müzik ve çalgı eğitimi için oluşturulan öğrenme stratejileri repertuarı dikkate alınarak katılımcıların verdikleri yanıtlar ile ilişkilendirilmiş ve alt temalar dikkat stratejileri (altını çizme metin kenarına not alma, eser analizi), kısa süreli bellekte depolamayı arttırıcı stratejiler (zihinsel tekrar, gruplama) ve anlamlandırma stratejileri (örtük ve açık tekrar, örgütleme) olarak gruplandırılmıştır. Belirlenen alt temalarla ilgili içeriklere aşağıda yer verilmiştir.

### Dikkat Stratejileri

Dikkat stratejileri öğrenme sürecinde öğrencilerin dikkatlerini öğrenme hedefi üzerine yoğunlaştırabilmelerine katkı sağlayan; temel fikirlerin altını çizmek, önemli bilgiyi daire içine almak, metin kenarına not almak gibi stratejik çalışmaları içerir. Katılımcıların gitar eserlerini ezberlemeye yönelik kullandıkları dikkat stratejilerine ilişkin; nota üzerine işaret koyma, notanın altını üstünü çizme ya da notayı daire içine alma, eserin armonik analizini yapma gibi ifadeler belirlenmiştir. İçeriklere ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.

Ör: GÖ1... *işaretler koyup çalışacağım yerleri belirliyorum ilk iki ölçü sonra üç ve dördüncü ölçü gibi ilerliyorum ve çaldıkça hatırlayıp pekiştiriyorum.*

Ör: GÖ5 ...*uzun süre çalınacak bas partilerini genelde karıştırıp kısa süre çaldığım için bas partilerini dikkatimi vermek için bir daire içine alırım.*

Ör: GÖ7...*eserin armonik analizini kafamda derecelerini düşünerek yaparım.*

Elde edilen sonuçlarda, gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin katılımcıların bir kısmının (GÖ1, GÖ5, GÖ7, GÖ8,) dikkat stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Katılımcılardan GÖ8 görüşünü "takıldığım yerleri daire içine alırım ve aynı olan pasajları aynı renge boyarım." şeklinde ifade etmiştir. Araştırmada diğer katılımcıların (GÖ2, GÖ3, GÖ4, GÖ6) ise bu stratejileri kullanmadıkları belirlenmiştir.

### Kısa Süreli Bellekte Depolamayı Artırıcı Stratejiler

Kısa süreli bellekte depolamayı artırıcı stratejiler, öğrenmede edinilecek bilginin anlamlandırılarak uzun süreli belleğe gönderilmesine olanak sağlayan stratejilerdir (Yokuş ve Yokuş, 2010) Katılımcılardan gitar eserlerini ezberlemeye yönelik kullandıkları kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejilere ilişkin elde edilen bulgularda zihinsel tekrar, grupta gibi ifadeler belirlenmiştir. Bu bağlamda katılımcı GÖ7 görüşünü "... gitar elimdeymiş gibi hatta bazen elimi de hareket ettirerek zihnimde tekrar ederim." şeklinde, GÖ4 ise "eserleri bölümlere ayırıyorum örneğin bir sayfalık kısmı dört dört ya da sekizer sekizer ölçülere ayırıyorum, birinci ölçüden itibaren diğer ölçüleri kendi içinde gruplayarak ve sonrasında birleştirerek gidiyorum." şeklinde ifade etmiştir. İçeriklere yönelik diğer örnekler aşağıdaki gibidir.

Ör: GÖ1 ... ölçüleri gruplayarak çalışırım ve bu şekilde tekrar ederim.

Ör: GÖ2 ... eserin melodisini zihnimde tekrar ederim. Elimde gitar varmış gibi çalmayı denediğimde çok başarılı olamıyorum fakat sağ elimle bir arpej kalıbını egzersiz olarak gitar yokken canlandırıyorum.

Ör: GÖ3 ... eserlerimi gözlerimi kapatıp, gitar elimdeymiş gibi zihnimde çalarım.

Ör: GÖ4 ... sık sık olmasa da eserin melodisini zihnimde canlandırırım. Hatalı çaldığım ölçüyü tekrar çalarken bir ölçü öncesinden alıp bir sonraki ölçüye bağlayacak şekilde çalışırım.

Ör: GÖ5 ... eseri gitar tuşesini düşünerek, elimde gitar varmış gibi zihnimde çalarım.

Ör: GÖ6 ... eserlerin yorumlarını dinlerken elimde gitar varmış gibi zihnimde canlandırırım.

Ör: GÖ7 ... gitar elimdeymiş gibi hatta bazen elimi de hareket ettirerek zihnimde tekrar ederim.

Elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların çoğunluğu (GÖ2, GÖ3, GÖ4, GÖ5, GÖ6, GÖ7) gitar eserlerini ezberleme sürecinde kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejiler kapsamında zihinsel tekrar stratejilerinden yararlanmaktadır. İki katılımcının ise (GÖ1, GÖ4) ezberleme sürecinde grupta stratejilerini kullandıkları görülmektedir.

### Anlamlandırmayı (Kodlamayı) Artırıcı Stratejiler

Anlamlandırmayı artırıcı stratejiler, bilginin uzun süreli bellekten geriye getirilerek değişik durumlarda etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayabilir. Bu tür stratejilerde gelen yeni bilgi eski bilgiyle anlamlandırılabilir (Yokuş ve Yokuş, 2010). Katılımcıların gitar eserlerini ezberlemeye yönelik kullandıkları anlamlandırmayı artırıcı stratejilere ilişkin; örtük ve açık tekrar ve örgütlenme stratejileri kapsamında yer alan ifadeler belirlenmiştir. Katılımcılardan GÖ1 "eserlerimi ezberlerken ölçü ölçü gidiyorum, işaretler koyup çalışacağım yerleri belirliyorum ilk 2 ölçü sonra 3 ve 4 ölçü gibi ilerliyorum ve çaldıkça hatırlayıp pekiştiriyorum. Tekrar ettikçe ezberlemiş oluyorum" şeklinde görüşünü ifade etmiştir. İçeriklere ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.

Ör: GÖ2 ... ilk aşamada notaya bakıyorum sonra bakmadan çalmaya çalışıyorum. Eğer hata yaparsam dizeğin başına dönerek notaya bakıp tekrar çalışıyorum. Tekrarladıkça

ezberliyorum.

Ör: GÖ4 ... hatalı çaldığım ölçünün melodisini zihnimde canlandırarak tekrar eder ve ezberlemeye çalışırım.

Ör: GÖ5 ... zorlandığım pasajları belirleyip gerektiği kadar tekrar ederek çalışırım sonrasında iyice oturtmak için ve bütünlüğü sağlamak için en baştan başlayıp devam ederim.

Ör: GÖ6 ... partiyon ve tema tema çalışıyorum. Ölçülere bölerek, ayrı ayrı çalışıyorum. Kaç ölçüye böldüysem o kadarını ezberleyip diğer ölçülere geçiyorum. Ölçü ölçü ve bağlantı kurarak çalışırım, çok sık tekrar eden temaları çalışırım.

Ör: GÖ7 ... parçalara bölerim, bir ölçü ezberlerim sonra iki ölçü sonra ikisini birbirine bağlarım ... örneğin birinci ölçünün son notasını çalmadan bırakırım ve ikinci ölçüye bağlamadan önce birinci ölçünün son notasını çalıp ikinci ölçüye bağlarım. Bu şekilde bağlantı problemlerinin az olmasını sağlarım.

Ör: GÖ8 ... Zor pasajları belirleyip ayrıca tekrar ederim.

Elde edilen sonuçlarda, gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin katılımcıların çoğunlukla (GÖ1, GÖ2, GÖ4, GÖ5, GÖ8,) anlamlandırmayı arttırıcı stratejiler kapsamında örtük ve açık tekrar stratejilerinden yararlandıkları; bir kısmının ise örgütleme stratejilerinden (GÖ3, GÖ6, GÖ7) yararlandıkları belirlenmiştir.

### **Müzik eğitimi anabilim dallarında Bireysel Çalgı-Gitar eğitimi alan öğrencilerinin gitar eserlerini ezber çalarken neler hissettirdiklerine ilişkin bulgular**

**Tablo 5.**

*Gitar Eserlerini Ezber Çalmanın Öğrencilere Hissettirdikleri Duygular*

<b>Tema</b>	<b>Alt Temalar</b>
Gitar eserlerini ezber çalmanın hissettirdiği duygular	Mutluluk
	Kaygı
	Güven
	Heyecan
	Korku

Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcıların gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik araştırmanın beşinci sorusu kapsamında gitar eserlerini ezber çalmanın hissettirdiği duygular teması çerçevesinde mutluluk, kaygı, güven, heyecan ve korku olmak üzere 5 alt tema belirlenmiştir. Katılımcılardan GÖ1 görüşünü "ezberimden tam emin değilsem çok panik olurum ve korkarım ... hata yaparım" şeklinde ifade ederken, GÖ4 görüşünü "notaya bakmaktansa ezber çalmak, parmaklarımı gözetleyerek çalmak beni daha rahat ve güvenli hissettirir." şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan belirlenen alt temalara kapsamında gitar eserlerini ezber çalmanın hissettirdiği duygulara ilişkin diğer içerik örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Kaygı

Ör: GÖ1...Ezber çalarken kendimi bazen kaygılı hissediyorum.



### Heyecan

Ör: GÖ1...eserlerimi çok iyi ezberlediysen biraz heyecanlanırım, İyi ezberlemiş olsam bile konserlerde heyecandan unutabilirim.

### Güven

Ör: GÖ2...ezberlediğim zaman daha güvende daha rahat hissediyorum ezberime güveniyorum ve korkmuyorum. Ezberlemediğim zaman korkuyorum.

Ör: GÖ5...ezber çalarken kendimi daha rahat ve güvende hissedirim notaya baktığımda heyecanlı olurum.

Ör: GÖ6 ...ezber çaldığımda kendimi çok daha güvende ve rahat hissedirim.

Ör: GÖ7 ...eserlerimi ezber çalarken kendimi daha güvende hissedirim.

### Korku

Ör: GÖ8... yanlış yapma korkusu olur. Nota ile daha rahat hissedirim.

### Mutluluk

GÖ3...eserlerimi ezber çalarken önümde nota olmamasının mutluluğu olur.

Elde edilen sonuçlarda, katılımcıların çoğunluğunun (GÖ2, GÖ4, GÖ5, GÖ6, GÖ7) eserlerini ezber çalarken en fazla hissettikleri duygu durumunun güven olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcılardan biri (GÖ1) ezber çalarken hissettiği duygu durumuna ilişkin kaygı, heyecan ve korku, biri (GÖ8) sadece korku, bir diğeri ise (GÖ3) hissettiği duygu durumunu mutluluk olarak ifade etmiştir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, müzik eğitimi anabilim dalında Bireysel Çalgı-Gitar ve Bireysel Çalgı Eğitimi-Gitar eğitimi alan öğrencilerin gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin tutum ve eğilimlerini belirlenmek ve araştırma kapsamında ele alınan boyutlar çerçevesinde değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda; katılımcılar gitar eserlerini ezberleme nedenlerine ilişkin, esere hakimiyet, eseri akıcı çalmak, koordinasyon ve eseri müzikal çalabilmek gibi nedenleri belirtmişlerdir. İlgili literatürde de gerçekleştirilen araştırmalarda bu görüşlere paralel olarak; ezberden çalmanın bireylerin yorum yeteneğini güçlendirdiği, eser hâkimiyeti gibi müzikal bakımdan daha derin olguların öne çıkarılmasını sağladığı (Bulut, 2018; Kutadgobilik, 2019; Uzunoglu, 2006) ve müzikal odaklanmaya fırsat sağladığı ifade edilmektedir (Mishra, 2010).

Araştırma bulgularına göre katılımcılar gitar eserlerini eseri öğrenme sürecinde, derslerde, sınavlarda ve konserlerde ezberden çalmaktadır. Sonuçlar değerlendirildiğinde katılımcıların çoğunlukla konserlerde ve sınavlarda eserlerini ezberden çalma eğiliminde oldukları, bununla birlikte iki katılımcının eserlerini her durumda ezberledikleri belirlenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmalar çerçevesinde Uzunoglu (2006) bireysel çalgı gitar eğitimi alan öğrencilerin çoğunlukla eserlerini öğrenme aşamasında ezberlediklerini bununla birlikte öğrencilerin bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan farklı olarak düşük oranda konserlerde eserlerini ezberden çaldıklarını saptamıştır.

Benzer bir araştırma sonucunda Eren (2006) yaylı çalgılar ana sanat dalı öğrencilerinin ezberi sadece sınav ve sahne performansında kullanma eğiliminde olduklarını belirlemiştir.

Araştırmada, gitar eserlerini ezberlemeye yönelik izlenen taktikler/yöntemler kapsamında katılımcıların izledikleri taktiklerin çoğunlukla çalışma ortamını düzenleme olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda katılımcılar daha çok gürültülü bir ortamın dikkatlerini dağıttığını ve sessiz bir çalışma ortamını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte eseri belirli aralıklarla tekrar etme taktiğinden katılımcılardan ikisinin; eseri rasgele bir ölçüden alarak çalma taktiğinden ise katılımcılardan sadece birinin yararlandığı belirlenmiştir. Stetson (2017) alanında uzman gitaristlerin görüşleri doğrultusunda klasik gitar için etkili müzik ezberleme yöntemleri oluşturmayı amaçladığı araştırma çerçevesinde; çalışmalar arasında verilen araların ve farklı çalışma ortamlarının ezberlemeye ilişkin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte araştırmada katılımcılar başarılı bir ezber için izlenecek taktikler çerçevesinde dikkat dağıtıcı/gürültülü bir ortamda da performans sergilenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu araştırmada katılımcıların; gitar eserlerini ezberlemeye yönelik sessiz bir ortamı tercih ettikleri sonucu göz önüne alındığında Stetson'un araştırmasından elde edilen sonuç dikkat çekicidir.

Katılımcıların gitar eserlerini ezberlerken izledikleri yöntemler kapsamında ise çoğunlukla işitsel (kulaktan öğrenme) yöntemi tercih ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte iki katılımcının görsel/işitsel (gözden/kulaktan öğrenme) ve diğer iki katılımcının da devinsel (sağ ve sol el parmak hareketlerini izleyerek öğrenme) yöntemlerden de yararlandığı saptanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralel olarak Eren (2006) araştırmasında yaylı çalgı anasanaat dalı öğrencilerinin gitar eserlerini ezberlemede en çok işitsel (kulaktan öğrenme) yöntemi tercih ettiklerini belirlemiştir. İlgili literatürde gerçekleştirilen araştırmalarda, ezberleme ile ilgili izlenecek yöntemler kapsamında çoğunlukla görsel ve devinsel yöntemlere vurgu yapıldığı görülmektedir (Stetson, 2017; Uzunoğlu, 2006). Bununla birlikte Uzunoğlu'nun (2006) çalışmasında öğretim elemanlarının görüşlerine göre; ezberlemede esere ilişkin hatalı seslendirmelerden kaçınmak için işitsel yöntemin kullanılmasının görsel ve parmak hafızasının gelişmesine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Eren (2006)'de araştırmasında müziğin anlaşılabilirliği ve anlamlandırılabilirliği için ezberlemede işitsel yöntemin önemine dikkat çekmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde katılımcıların çoğunlukla işitsel (kulaktan öğrenme) yöntemini tercih etme eğiliminde olmaları; bu yöntemin kullanılmasının ezberleme sürecini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, katılımcıların gitar eserlerini ezberlerken kullandıkları stratejilere ilişkin elde edilen sonuçlarda; bir kısmının gitar eserlerini ezberlerken dikkat stratejilerini kullandıkları; diğerlerinin ise bu stratejileri kullanmadıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların çoğunluğu gitar eserlerini ezberleme sürecinde kısa süreli bellekte depolamayı arttıran stratejiler kapsamında zihinsel tekrar stratejilerinden yararlanmaktadır. İki katılımcının ise ezberleme sürecinde gruplama stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, katılımcıların çoğunlukla

anlamlandırmayı arttırıcı stratejiler kapsamında örtük ve açık tekrar stratejilerinden yararlandıkları; bir kısmının ise kısmen örgütleme stratejilerinden yararlandıkları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda katılımcıların örgütleme stratejileri kapsamında yer alan müziksel örgütleme, müziksel özetleme ve şematize etme gibi diğer örgütleme stratejilerini ise ezberleme süreçlerinde kullanmadıkları söylenebilir.

Pedagojik literatürde müziksel fikirlerin tekrarı, performans için müziği ezberlemenin en iyi yolu olarak görülmektedir. Bununla birlikte, müzisyenler müziği ezberleme süreçlerinde performans açısından başarısız olabilmektedir. Müzisyenler ezberlemeye ilişkin farklı yaklaşımları sistematik olarak araştırmak yerine geleneksel ezberleme yöntemlerine (örneğin, işitsel, görsel ve kinestetik) daha çok güvenmektedir (Mishra, 2010). İlgili literatürde gerçekleştirilen araştırmalar çerçevesinde, Theiler ve Lippman (1995) çeşitli zihinsel uygulama yöntemlerinin müzik performansına etkisini araştırdıkları çalışmalarında zihinsel pratiğin gitaristler için ton kalitesi ve bellek kodlamasında üstün performansla sonuçlandığını saptamışlardır. Başka bir çalışmada Özer (2020) piyano eğitiminde zihinsel çalışma ve ezberlemenin önemi ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmada, piyano eğitiminde zihinsel çalışma süreciyle eseri tüm yönleriyle analiz ederek yapılan ezberleme çalışmalarının motor hafızaya alınan ezberden daha kalıcı ve etkili olduğunu ifade etmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlarda katılımcıların gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin çoğunlukla kısa süreli bellekte depolamayı arttırıcı stratejiler kapsamında zihinsel tekrar ve anlamlandırmayı arttırıcı stratejiler kapsamında örtük ve açık tekrar stratejilerini kullanma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Yukarıdaki araştırmalardan ve bu araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, zihinsel tekrar ve bilinçli yapılan tekrar çalışmalarının başarılı bir ezberleme olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Diğer taraftan bu araştırmada gitar eserlerini ezberlemeye yönelik stratejilere ilişkin alt temalar katılımcılardan elde edilen veriler ile sınırlandırılarak oluşturulmuştur. İlgili literatürde Yokuş ve Yokuş'un (2010) müzik ve çalgı öğrenimi için öğrenme stratejileri kapsamında, bu araştırmada yer verilen stratejilere ve diğer öğrenme stratejilerine ilişkin ayrıntılı ve zenginleştirilmiş bir strateji repertuarı oluşturdukları görülmektedir. Bu bağlamda çalgı öğrenme sürecine ilişkin strateji repertuarı göz önüne alındığında bu araştırmada gitar öğrencilerinin armonik örgütleme, müziksel özetleme, uzamsal temsilciler oluşturma, zincirleme vb. stratejileri ezberleme süreçlerinde kullanmadıkları söylenebilir.

Çalgı eğitiminde öğrenme stratejilerine yönelik gerçekleştirilen pek çok araştırmada öğrenme stratejilerinin kullanımının performans başarısına olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. (Afacan ve Çilden, 2020; Ertem, 2014; Yokuş, 2010). Öte yandan, araştırmalarda, ezberleme süreçlerinde öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları yenebilmek için sürekli tekrarlar yaptıkları, bu yönetime başvurduklarını ayrıca kendilerine özgü bir strateji geliştirmedikleri ifade edilmektedir (Uzunoğlu, 2006). Mishra'ya (2010) göre ise müziği hafızaya alıncaya kadar anlamsız bir şekilde ezberlemek, tekrarlamak gerçekte analitik hafızanın yokluğudur ve bilinçsiz bir uygulamadır. Müziği ezberlemek, bilinçli bir uygulama gerektirir. Öğrenme stratejilerinin çalgı performans başarısına olumlu yöndeki etkisi göz önüne alındığında gitar eserlerini ezberlemeye yönelik daha bilinçli uygulamaların gerçekleştirilmesi bağlamında öğrenme stratejilerinin kullanımının

başarılı bir ezbere katkı sağlayacağı söylenebilir.

Katılımcıların gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik belirlenen gitar eserlerini ezber çalmanın hissettirdiği duygular teması çerçevesinde katılımcıların çoğunluğunun eserlerini ezber çalarken hissettikleri duygu durumunun güven olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcılardan biri ezber çalarken hissettiği duygu durumuna ilişkin kaygı, heyecan ve korku, biri sadece korku, bir diğeri ise hissettiği duygu durumunu mutluluk olarak ifade etmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin bir kısmının gitar eserlerini ezber çalmaya yönelik olumlu duygular hissederken, bir kısmının ise gitar eserlerini ezber çalmaya yönelik kaygı, heyecan, korku gibi olumsuz duygu durumları yaşadıkları söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla paralellik gösteren araştırmalara rastlanmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilen araştırmalar çerçevesinde, Uzunoğlu (2006) öğretim elemanları ve öğrenci görüşleri doğrultusunda çalgı eğitiminde ezber çalmanın özgüven duygusunu artırdığını belirlemiştir. Başka bir araştırmada Eren (2006) yaylı çalgılar ana sanat dalı öğrencilerinin çoğunluğunun ezber çalma ile hatasız çalma arasında doğru orantı olduğu görüşünde olduklarını belirlemiştir. Diğer taraftan araştırmada bu araştırmadan elde edilen sonuçlara benzer olarak öğrencilerin bir kısmı ezber çaldıkları zaman kaygılandıklarını ve daha fazla hata yapabildiklerini belirtmiştir. Topoğlu (2013) müzisyenlerde sahne korkusunun nedenlerine ilişkin gerçekleştirdiği çalışmada özellikle konserde ezbere çalmanın pek çok çalıcı için büyük bir heyecan nedeni olduğunu ve ezbere çalmanın, çalıcıya sahne korkusunun yanı sıra unutma korkusu da yaşattığını belirtmektedir. Bu araştırmalardan da elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde çalgı öğreniminde ezber süreçlerinin etkililiğinin bireylerin ezberlemeye ilişkin tutumları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

### ÖNERİLER

Müzik öğretmenliği programlarındaki gitar öğrencileri ekseninde;

1. Gitar eserlerini ezberlemeye yönelik sistematik olarak ve ihtiyaca yönelik farklı öğrenme taktikleri (eseri farklı ortamlarda çalma, eseri herhangi bir yerinden başlayarak pratik yapma vb.) kullanılabilir.
2. Gitar eserlerini ezberlemeye yönelik kullanılan stratejiler kapsamında ilgili literatürde yer alan çalgı öğrenmeye yönelik stratejilerden (örgütlenme, uzamsal temsilciler oluşturma, müziksel özetleme, zincirleme vb.) daha fazla ve daha bilinçli bir şekilde yararlanılabilir.
3. Öğrencilerin gitar eserlerini ezberden çalmaya yönelik tutumlarını güçlendirmeye yönelik gitar eğitimi sürecinde ezberleme, performans için eserleri tanımayı ve hatırlamayı teşvik eden doğal bir öğrenme biçimi olarak ele alınabilir.
4. Gitar eğitimi alan öğrencilerin gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin tutum ve eğilimlerini belirlemeye ilişkin daha geniş gruplar üzerinde araştırmalar yapılması önerilebilir.
5. Gitar eğitimi sürecinde gitar eserlerini ezberlemeye ilişkin öğrenme stratejilerinin kullanılması ve ezber başarısına etkisi çerçevesinde uygulamaya dayalı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKLAR

- Afacan, Ş., & Çilden, Ş. (2020). Keman eğitiminde öğrenme stratejileriyle desenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin keman performanslarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 74-105. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.624741>.
- Bulut, M. (2018). Eğitim fakültesi müzik eğitimi ana bilim dallarındaki öğrencilerin çalgı çalmada ezberi kullanma (Sivas örneği). *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 4(2), 1-6.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Cebeci, İ. (2013). *Gitar teorisi ve özgün teknik çalışmalar klavuzu*. Sanatta Yeterlik, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çilden, Ş. (2006). Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde çalgı eğitiminin nitelik sorunlarının irdelenmesi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28 Nisan, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Dakon, J. M., & Dvorak, A.L. (2015). Teacher perceptions of memorization in string instructional settings: an exploratory study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 202, 29-49.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Duru, G. E. (2013). *Keman eğitiminde ezber yöntemine dayalı öğretim programının öğrenci performansına etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Duru, G. E., & Köse, H.S. (2016). Keman eğitiminde ezber yöntemine dayalı bir öğretim programı önerisi. *İdil Dergisi*, 5(24), 1163-1182. <https://doi.org/10.7816/idil-05-24-08>.
- Eren, S. (2006). Devlet konservatuvarları müzik bölümü ilköğretim ve lise devresi yaylı çalgılar anasanat dalı öğrencilerinin enstrüman çalmada ezberi kullanma / ezber çalma durumları: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Eroğlu, Ö. (2010). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin piyano eserlerini ezbere çalma başarılarında analitik ezberleme yaklaşımının etkililiği. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ertem, Ş. (2014). Piyano eğitiminde öğrenme süreci ve öğrenme stratejileri kullanmanın yeri ve önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-26. <https://doi.org/10.7816/sed-02-02-01>.
- Kutadgobilik, S. (2019). Klasik batı müziği icrasında literatür açısından ezber olgusu. *Konservatoryum*, 6(1), 91-103.
- Mishra, J. (2010). A century of memorization pedagogy. *Journal of Historical Research in Music Education*, 32(1), 3-18.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). *Müzik psikolojisi I. Müzik psikolojisinin ABC'si* (2. basım). Ankara: Pegem Akademi.

- Özer, B. (2020). Pişano eğitiminde zihinsel çalışma ve ezberlemenin önemi. A. Şahin (Ed.), *Eğitim bilimleri teori, güncel araştırmalar ve yeni eğilimler* (s. 23-43). Cetinje, Karadağ.
- Say, A. (2005). *Müzik sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (12. Baskı.). Ankara: Yorum Matbaası.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stetson, F.M. (2017). Music memorization for the classical guitarist, *Unpublished Doctoral Dissertation*, Miami University, Florida, USA.
- Theiler, A.M., & Lippman, L.G. (1995). Effects of mental practice and modeling on guitar and vocal performance. *Journal of General Psychology*, 122, 329-343.
- Topoğlu, O. (2013). Müzisyenlerde sahne korkusu, sahne korkusunun nedenleri ve sahne korkusuyla baş etmede kullanılabilecek stratejiler. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 8(1), 1306-3111.
- Türk Dil Kurumu (2022). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 10.03.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Uluocak, S. (2015) Türkiye’de Cumhuriyet’in ilk elli yılında klasik gitar eğitimi: Paleologos ve öğrencileri. *Sahne ve Müzik Eğitim- Araştırma Dergisi*, 1, 60-80.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi. Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşım ve Türkiye’deki durum*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Uçan, A., Yıldız, G., & Bayraktar, E. (1999). *İlköğretimde etkili öğretim ve öğrenme öğretmen el kitabı, ilköğretimde müzik öğretimi, Modül 9*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Uzunoğlu, B. (2006). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda ezber çalmanın söylemenin öğrenci başarısına etkisinin değerlendirilmesi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(45), 109-127.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yokuş, H. (2010). Pişano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisi, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 145-160.
- Yokuş H., & Yokuş, T. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için strateji rehberi 1: Öğrenme Stratejileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yokuş, T. (2021). The effect of metacognitive strategies - based teaching practice in guitar education on performance achievement. *Psychology of Music*, 49(6), 1605-1619.
- Yükseköğretim Kurumu (YÖK) (2018). *Müzik öğretmenliği lisans programı*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisansrogramlari/Muzik\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisansrogramlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf).

# GAZİ

## EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

### Gerçek Yaşam Durumu Senaryolarıyla Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilişim Etiği Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Engin Bayra<sup>a</sup>, Emre Baysan<sup>b</sup>

Yükleme: 26.07.2021; Kabul: 25.03.2022; Yayınlanma: 27.03.2022

DOI: 10.30855/gjes.2022.08.01.006

#### ÖZET

**Anahtar Kelimeler:**  
Bilişim teknolojileri,  
Eğitim ve öğretim,  
Etik

**Keywords:**  
Information Technologies,  
Education and Training,  
Ethic

<sup>a</sup> Milli Eğitim Müdürlüğü,  
Ar-Ge Birimi,  
Sinop, Türkiye  
Orcid: 0000-0003-4437-1295  
engin.bayra@meb.gov.tr  
Sorumlu Yazar

<sup>b</sup> Afyon Kocatepe Üniversitesi,  
İİBF,  
Afyonkarahisar, Türkiye  
Orcid: 0000-0002-3629-2880  
emrebaysan@aku.edu.tr

Bu çalışma ile Sinop il genelindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenimlerine devam eden öğrencilerin bilişim etik düzeyinin; cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü ve bilişim teknolojileri kullanım tercihleri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu öğrencilerinin bilişim etiği düzeylerini tespit etmek amaçlandığı için araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Sinop il genelinde ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören öğrenciler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Çevrimiçi olarak ölçek tüm öğrencilere ulaştırılmış, ancak 818 öğrenci tarafından geri dönüş sağlanmıştır. Bu öğrencilerin 412'si kadın, 406'sı erkektir. Sınıf seviyesi açısından incelendiğinde 242 öğrenci 9. sınıfta, 222 öğrenci 10. sınıfta, 172 öğrenci 11. sınıfta ve 182 öğrencinin 12. sınıfta öğrenim gördükleri tespit edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Yoon tarafından geliştirilen "Real Life Situation Scenario Information Technologies Scale" ve Arıkan ve Duymaz tarafından Türkçeye uyarlanan "Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Ölçeği (GYDSBE)" kullanılmıştır. Uygulama sonrası toplanan veriler bir istatistik analiz programıyla yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre ortaöğretim öğrencilerinin bilişim etiği puan ortalamalarının "İyi" düzeyde olduğu, öğrencilerin cinsiyet durumlarının bilişim etik davranışlarını etkilediği ve kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre bilişim etiği durumlarının daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Okul türleri açısından farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin etik düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sınıf seviyeleri ile en çok kullanmayı tercih ettikleri bilişim teknolojilerinin öğrencilerin bilişim etik düzeyleri üzerinde bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Derslerde bilişim etiği konusu işlenirken ve ders içi etkinlikler planlanırken cinsiyete göre farklı davranış eğilimleri göz önüne alınmalıdır.

## **Analysation of Information Ethics Levels of Secondary School Students in Terms of Some Variables with Real-Life Scenarios**

### **ABSTRACT**

This study aimed to determine whether there is a statistically significant difference by variables of gender, grade level, school type, and information technology usage in the informatics ethics level of the students who continue their education in secondary education institutions throughout the province of Sinop. Since it was aimed to determine the informatics ethics levels of the study group students, the survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in the research. In the 2020-2021 academic year, students studying at the secondary level throughout the province of Sinop constitute the universe of the research. The scale was delivered to all students online, but 818 students responded. Of these students, 412 are female and 406 are male. When analyzed in terms of grade level, it was determined that 242 students were in 9th grade, 222 students were in 10th grade, 172 students were in 11th grade, and 182 students were in 12th grade. "Real Life Situation Scenario Information Technologies Scale" developed by Yoon and "Information Ethics Scale with Real Life Situation Scenarios" adapted into Turkish by Arıkan and Duymaz were used as data collection tools. The data collected after the application were interpreted with a statistical analysis program. According to the results obtained as a result of the research, it was determined that the secondary school students' informatics ethics average score was at a "Good" level, the gender status of the students affected their informatics ethical behavior, and the informatics ethics status of female students was better than male students. In terms of school types, it was observed that there was a significant difference in the ethical levels of the students studying in different school types. In addition, it has been determined that the students' grade levels and the information technologies they prefer to use the most do not have any effect on the students' information ethics levels. Different behavioral tendencies according to gender should be taken into consideration while teaching informatics ethics and planning in-class activities.



## GİRİŞ

Her toplum, genel kabul görmüş davranışların sınırlarını belirleyen bir dizi kurallar zinciri oluşturur. Bu kurallar genellikle insanların nasıl davranması gerektiği ile ilgili durumları ifade eder ve bireysel kurallar, birleşerek bir toplumun yaşadığı ahlaki kodu oluşturur. Ne yazık ki, farklı kuralların çoğu zaman çelişkileri de vardır ve insanlar bazen hangi kuralın uygulanacağı konusunda kararsız kalır. Ahlak terimi, yerleşik bir fikir birliğinin temeli haline gelecek kadar geniş çapta paylaşılan doğru ve yanlış hakkındaki sosyal sözleşmelere atıfta bulunur. Bununla birlikte, hangi davranışın ahlaki olduğuna ilişkin bireysel görüşler yaşa, kültürel gruba, etnik kökene, dine, yaşam deneyimlerine, eğitime ve cinsiyete göre değişebilir. Cinayet, hırsızlık ve kundaklamanın ahlak dışı olduğu konusunda yaygın bir görüş birliği vardır, ancak bir kültürde kabul edilen diğer davranışlar başka bir kültürde kabul edilemez olabilir. Çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bulunmaktadır. Bunu meslek etiği olarak da ifade edebiliriz.

Etik, insanın başka varlıklarla belirli normlara, ilkelere, kurallara, değerlere göre ilişki kurmasını, bu normlara göre eylemlerini düzenleyip anlamlandırmasını ifade eder (Cevizci, 2012, s.2-3). Etik, nasıl yaşamak gerektiği; doğru ve yanlışın, iyi ve kötünün ne olduğu, neyi yapmak neyi yapmamak gerektiği; görevler ve diğer kavramlar hakkındaki sorularla uğraşan felsefe dalıdır (Buckingham, 2012, s.341). Etik davranış ilkeleri yaşanan zamana ve mekâna göre değişiklik gösterebilir. Ancak küresel ölçekte kullanılan bilişim teknolojilerinde ortak etik davranış kurallarının gösterilmesi beklenir.

Bilişim etiği, bilişim teknolojileri araçlarını kullanırken uyulması gereken kuralları belirleyen normlar ve kodlar olarak tanımlanmaktadır. Bu norm ve kodların temel amacı bu araçları kullananların minimum zarar ve maksimum fayda ile elektronik ortamı kullanmasını güvence altına almaktır (Sevindik, 2011). Bilişim etiği, bilişim alanında hizmet sunanların ve alanların davranışlarını inceleyen bir felsefe dalı olup etiğin uygulamalı bir alt alanıdır (Türkiye Bilişim Derneği, 2010). Yirminci yüzyılda teknolojinin hızla gelişmesi hem ülkemizde hem de dünyada yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte eğitim kurumları, okullar ve üniversiteler teknolojiyi bünyelerine entegre etmek için büyük çaba sarf etmişlerdir (Baysan, 2020). Bu hızlı değişim dünyada birçok alanda internet tabanlı sistemlere geçiş sonucunu doğurmuştur. Artık e-ticaret, e-devlet, e-öğrenme gibi kavramlar günlük yaşantımızın önemli bir kısmını oluşturmaktadır. İnternet ve bilgisayar teknolojilerinin gelişmesi insanlara birçok alanda kolaylık sağladığı için kullanıcı sayısı her gün artmaktadır (Dedeoğlu, 2006a).

Teknoloji kullanımının insan yaşamına olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Ancak tüm teknolojik gelişmelerde olduğu gibi bilişim teknolojilerinin de insan hayatına olumlu katkılarının yanı sıra bazı "bireysel" ve "toplumsal" olumsuz etkileri bulunmaktadır (Arıkan ve Duymaz, 2014). Toplumlarda var olan sorunlar, bilişim teknolojilerinin etkisiyle, birey ve toplumun bugününü ve geleceğini tehdit eden yeni etik sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır (Kavi ve Koçak, 2010). Dedeoğlu (2006b) çalışmasında tespit ettiği belli başlı etik sorunları; bilginin doğruluğu, özel yaşama ilişkin sorunlar, mahremiyet, kişisel haklar, fikri mülkiyet hakları, işsizlik, sağlık sorunları, sosyal ilişkiler, ev ofisleri ve aileye

ilişkin sorunlar, sanal ortam, sanal ilişkiler, yapay zekâ şeklinde sıralamıştır. Çalışmada, yanlış bilginin kasıtlı olarak yayılması, gerçeğin bile isteye gizli tutulması, yöneticilerin çıkarlarına uygun inançların yeğlenmesi, kişilere özel bilgilerin gizliden izlenmesi ve kaydedilmesi, kişilerin sanal ortamlarda eriştiği sayfaların takip edilmesi, özel yaşam özerkliği gerektirirken her yere kamera takip cihazlarının konulması, kredi kartı dolandırıcılığı, virüs programlarıyla sistemlerin çökertilmesi, firmanın ticari sırlarını hackleme, sanal ortamlarda bulunan telif eserlerin çalınması, yayılması, sanal iletişim gruplarında iletişim üslubunu zedeleyici tavır takınılabilmesi ve yapay zeka kavramının öngörülemez sonuçları şeklinde sıralamıştır.

Çelen ve Seferoğlu (2016) eğitim çevrelerinde yapılan etik konulu yerli ve yabancı çalışmaları değerlendirmişlerdir. Araştırmaya göre incelenen makalelerin çalışma grupları arasında ortaöğretim düzeyi bulunmamaktadır. Çalışmaların %68 üniversite, %24 yetişkin, %8 ilköğretim düzeyinde yapılmıştır. İnternet, bilişim, hız, sanallık, teknolojinin sağladığı imkânlar sosyal hayatta mütevazî olan bir kişiyi siber âlemde etik dışı davranmaya, suç işlemeye teşvik edebilir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin etik ve yasal kullanımında sosyal normlar, cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, yaş, kişisel değerler, ahlaki yargı, toplumsal değerler, ahlaki sorumluluk gibi özelliklerin etkili olduğu görülmüştür. Etik olmayan davranışların fikri mülkiyet ihlali, bilgiye erişim ve paylaşım, sosyal ağlar, internet ve haberleşme alanında yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Çocukluktan ergenliğe geçiş süreci olan özellikle lise öğrencilerinde bilişim etiği konusunun her yönüyle incelenmesi ve gerekli tedbirler alınması gerekmektedir. Dijital yerli olarak tanımladığımız günümüz gençleri her türlü alanda teknoloji kullanımını ön planda tutmaktadır. Covid-19 salgını süresince verilen uzaktan eğitimlerde teknolojinin tüm sosyal katmanlarda en üst düzeyde kullanıldığı görülmüştür. Öğrencilerin dijital okuryazar olmalarının, okuma-yazma bilme kadar önemli hale geldiği söylenebilir. Etik değerleri hayata geçirebilmek yeni nesil dijital okuryazarların görevleri arasındadır (Moffat, 2013).

Bilişim etiği güncel birçok tartışma ve araştırmanın konusudur. Özellikle eğitim alanında yönetici, öğretmen ve öğrencilerin bilişim teknolojilerini etik kullanmaları ileride yaşanacak etik ihlallerin azaltılması açısından son derece önemlidir. Alanyazında yapılan taramaya göre, gerçek durum senaryolarıyla öğrencilerin bilişim etik düzeylerinin tespit edilmesine yönelik çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Gökçearslan, Günbatır ve Berikan (2015) tarafından ortaokul öğrencilerinin bilişim etik düzeyleri üzerine yapılan çalışmada bilişim etik düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Erdem (2008) tarafından üniversitelerin son sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini kullanımının etik açıdan değerlendirilmesi için yapılan çalışmada kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre bilişim teknolojilerini daha etik kullandıkları ortaya çıkmıştır. Söylemez ve Balaman (2015) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada, bilişimin etik kullanımı cinsiyete göre farklılık göstermekte iken yaş ve günlük bilgisayar kullanım süresine göre farklılık göstermemektedir.

Bu çalışma ile ortaöğretim öğrencilerinin bilişim teknolojilerini kullanımına yönelik doğru ve yanlış davranışlarının ortaya konulması ve bilişim etiği düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda öğrencilerin bilişim etiği

düzeylelerinin cinsiyet, sınıf seviyesi, okul türü ve bilişim teknolojileri kullanım tercihleri değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda konu ile ilgili yapılacak ileriki çalışmalara kaynaklık etmesi açısından bu çalışma önem arz etmektedir.

## YÖNTEM

Ortaöğretim öğrencilerinin bilişim etiği düzeylerinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nicel araştırma yöntemine uygun olarak, tarama modellerinden betimsel tarama kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020–2021 eğitim-öğretim yılında Sinop il genelinde öğrenimlerine devam eden ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. İl genelindeki tüm ortaöğretim öğrencilerine ulaşılması hedeflendiğinde örneklem tespiti yapılmamıştır. Çevrimiçi olarak hazırlanan veri toplama aracı tüm ortaöğretim öğrencilerine ulaştırılarak cevaplamaları istenmiştir. Araştırmaya katılan çalışma grubuna ait demografik veriler Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.**

*Katılımcıların Demografik Dağılımları*

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	412	50,4
	Erkek	406	49,6
	Toplam	818	100,0
Sınıf Seviyeleri	9.Sınıf	242	29,6
	10.Sınıf	222	27,1
	11.Sınıf	172	21,0
	12.Sınıf	182	22,3
	Toplam	818	100,0
Okul Türleri	Anadolu Lisesi	504	61,6
	Fen Lisesi	46	5,6
	Güzel Sanatlar Lisesi	30	3,7
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	118	14,4
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	120	14,7
	Toplam	818	100
En Çok Kullandıkları BT Cihazları	Bilgisayar	94	11,5
	Cep Telefonu	710	86,8
	Tablet	14	1,7
	Toplam	818	100,0

### İşlem Basamakları

Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sinop il genelinde aşağıdaki aşamalar doğrultusunda yürütülmüştür.

1. Ölçek kullanımı için izni alındı.
2. İl genelinde araştırma yapılabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından tüm

ortaöğretim kurumlarına duyuru yazısı yayımlandı.

3. Veri toplama aracı çevrimiçi hazırlanarak il genelindeki tüm ortaöğretim öğrencilerine ulaştırıldı.

4. Toplanan veriler SPSS22 istatistik analiz programı ile analizleri yapıldı.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Yoon (2011) tarafından geliştirilen “Real Life Situation Scenario Information Technologies Scale” ve Arıkan ve Duymaz (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Ölçeği (GYDSBE)” kullanılmıştır. Ölçek faktör yapısı Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Ölçek Faktör Yapısı*

Ölçek Tipi	Özellik
Puanlama	Tamamen Katılmıyorum=5 Katılmıyorum=4 Kararsızım=3 Katılıyorum=2 Tamamen Katılıyorum=1
AFA Değerleri	KMO= 0.901 ile 0.968 arasında; p=0,01
Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı	Senaryo 1 için ,92 Senaryo 2 için ,82 Senaryo 3 için ,88 Senaryo 4 için ,97
Açıklanan Toplam Varyans	Senaryo 1 için %58,87 Senaryo 2 için %51,68 Senaryo 3 için %51,43 Senaryo 4 için %64,13
Madde Sayısı	Her bir senaryo için 17 olmak üzere toplam 68
Alt Faktörler	Adalet (2 madde) Görecelik (3 madde) Egoizm (2 madde) Faydacılık (4 madde) Görev Bilgisi (3 madde) Etik Yargı (3 madde)

GYDSBE Ölçeğinde adalet ilkesi için iki madde, görecelik ilkesi için üç madde, egoizm ilkesi için iki madde, görev bilgisi ilkesi için dört madde, faydacılık ilkesi için üç madde ve etik davranışsal niyetlerin etkisini belirlemek için üç madde bulunmaktadır. Ölçeğin orijinali Güney Koreli 111 üniversite öğrencisiyle (Yoon, 2011), Türkçeye uyarlanması 362 ortaokul öğrencisiyle (Arıkan ve Duymaz, 2014) yapılmıştır. Tüm öğrencilerin bilişim teknolojilerine yoğun ilgi gösterdiği, günlük hayatlarında etik konulara muhatap oldukları ve etik konulu çalışmaların ortaöğretim kademesinde göz ardı edildiği (Çelen & Seferoğlu, 2016) düşünüldüğünde çalışmanın liseli öğrencilerle yapılması uygun

bulunmuştur.

Ölçekte yer alan birinci senaryo Mahremiyeti ölçmektedir. Senaryoda Berna, ünlü bir oyun şirketinden e-posta alır. Kendisinden ücretsiz oyun oynaması karşılığında arkadaşlarının iletişim bilgileri istenmektedir. İkinci senaryo İfade Özgürlüğünü ölçmektedir. Lise öğrencisi iki genç okulun imkânlarını kullanarak ahlak dışı yayınları olan bir müzik grubunun faaliyetlerini paylaştıkları web sitesi yapmışlardır. Okul müdürü öğrencilerden web sitesini kapamalarını istemektedir. Üçüncü senaryo Patent ve Telif Haklarını ölçmektedir. Can ücretli bir yazılım satın almıştır. Berke, arkadaşı Can'dan bu yazılımı kendisine ücretsiz olarak kopyalamasını istemektedir. Dördüncü senaryo Doğruluğu ölçmektedir. Berçin internet üzerinden aldığı kozmetik ürünleri sebebiyle çeşitli cilt sorunları yaşamıştır. Şirketin ürünü iade almaması ve parayı geri vermemesi üzerine internet forumlarında ürün aleyhine abartılı, isimsiz paylaşımlar yapmaya karar verir (Arıkan ve Duymaz, 2014).

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen sonuçların yorumlanabilmesi için bir puanlama çizelgesine ihtiyaç vardır. Ölçeğin uygulanması sonrası elde edilen verilerin yorumlanmasında "Tamamen Katılmıyorum=5", "Katılmıyorum=4", "Kararsızım=3", "Katılıyorum=2" ve "Tamamen Katılıyorum=1" olacak şekilde puanlama yapılmıştır. Kan (2009, s. 407) grup aralık katsayısının "ölçme sonuçları dizisindeki en büyük değer ile en küçük değer arasındaki farkın belirlenen grup sayısına bölünmesiyle" bulunabileceğini ifade etmektedir. Puan aralık değerlerinin tespitinde ölçek maddelerin en yüksek madde puanı ile en düşük madde puanı arasındaki fark seçenek sayısına bölünerek beş seviye belirlenmiştir  $[(5-1)/5=0,80]$ . Bu çalışma için hazırlanan seviye çizelgesi Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Bilişim Etiği Düzeyleri*

Ölçek Değer Aralıkları	Bilişim Etiği Düzeyi
1,0-1,8	Çok Düşük
1,8-2,6	Düşük
2,6-3,4	Orta
3,4-4,2	İyi
4,2-5,0	Çok İyi

Tablo 3'teki çizelgeye göre ölçekten alınabilecek en yüksek ortalama puan "5" ve alınabilecek en düşük ortalama puan ise "1"dir. Ölçekten alınan ortalamanın yüksek olması ortaöğretim öğrencilerinin bilişim teknolojilerinin etik kullanım düzeyinin yüksek olduğu, düşük ortalama ise bilişim teknolojilerinin etik kullanım düzeyinin düşük olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Analizler öncesinde verilerin normalliğinin test edilmesi gerekmektedir (Can, 2018). Bu çalışma için yapılan normallik test sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.***Normallik Testi Sonuçları*

Yapılan Testler	Ölçek Ort.	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör
Betitleyici İstatistik Analiz	X	X	X	X	X
Çarpıklık-Basıklık Analizi	X	X	X	X	X
Çar/ÇarSt. ve Bas/BasSt H	X	X	X	X	X
Kolmogorov-Smirnov Testi	X	X	X	X	X
Frekans Dağılım Grafiği	X	X	X	X	X
Gövde-Yaprak Grafiği	√	X	X	X	X
Normal Q-Q Grafiği	√	X	X	X	X
Eğiliminden Ar. Q-Q Grf.	X	X	X	X	X
Kutu-Çizgi Grafiği	X	X	X	X	X

√: Normal Dağılım (Parametrik), X: Normal olmayan dağılım (Non-parametrik)

Tablo 4'teki sonuçlara göre veri setinin normallik varsayımlarını karşılamadığı tespit edilmiş olup iki grup arasındaki analizlerde Mann Whitney U testi, üç veya daha fazla grup arasındaki analizlerde ise Kruskal Wallis H testi yapılması kararlaştırılmıştır.

### Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırmanın yapılması Sinop Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 24.02.2021 tarihinde E-25072426-605.01-21215270 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

## BULGULAR

Öğrencilerin bilişim etiği düzeylerine ilişkin betitleyici veriler ile çalışmanın alt amaçları paralelinde elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur. Ortaöğretim öğrencilerinin bilişim etiği düzeyleri için ölçek ortalaması ve senaryo bazında yapılan betitleyici analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Senaryonun konularına göre en uygun tema seçilerek senaryolar adlandırılmıştır. Buna göre 1. senaryo: Mahremiyet, 2. senaryo: İfade Özgürlüğü, 3. senaryo Patent ve Telif Hakları ve 4. senaryo: Doğruluk şeklinde adlandırılmıştır.

**Tablo 5.***Bilişim Etiği Ortalamalarına İlişkin Betitleyici Veriler*

Senaryolar	N	Ortalama	Min.	Max.	Etik Düzey
1. Senaryo (Mahremiyet)	818	4,23	1,00	5,00	Çok İyi
2. Senaryo (İfade Özgürlüğü)	818	3,96	1,00	5,00	İyi
3. Senaryo (Patent ve Telif Hakları)	818	4,07	1,00	5,00	İyi
4. Senaryo (Doğruluk)	818	2,86	1,00	5,00	Orta
Ortalama Bilişim Etiği Düzeyi	818	3,78	1,04	5,00	İyi

Tablo 5'teki sonuçlara göre ortaöğretim öğrencilerinin bilişim etiği düzeylerinin "İyi" ( $\bar{x}=3,78$ ) olduğu, senaryolar bazında ise 1. senaryo için "Çok İyi" ( $\bar{x}=4,23$ ), 2. senaryo için "İyi" ( $\bar{x}=3,96$ ), 3. senaryo için "İyi" ( $\bar{x}=4,07$ ) ve 4. senaryo için "Orta" ( $\bar{x}=2,86$ ) olduğu tespit edilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre bilişim etiği düzeyleri Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Katılımcıların Bilişim Etiği Düzeyleri*

Senaryolar	Aralıklar	Düzyey	f	%
1. Senaryo (Mahremiyet)	1,0-1,8	Çok Zayıf	7	0,9
	1,8-2,6	Zayıf	29	3,5
	2,6-3,4	Orta	80	9,8
	3,4-4,2	İyi	258	31,5
	4,2-5,0	Çok İyi	444	54,3
	Toplam		818	100
2. Senaryo (İfade Özgürlüğü)	1,0-1,8	Çok Zayıf	30	3,7
	1,8-2,6	Zayıf	32	3,9
	2,6-3,4	Orta	140	17,1
	3,4-4,2	İyi	268	32,8
	4,2-5,0	Çok İyi	348	42,5
	Toplam		818	100
3. Senaryo (Patent ve Telif Hakları)	1,0-1,8	Çok Zayıf	20	2,4
	1,8-2,6	Zayıf	26	3,2
	2,6-3,4	Orta	146	17,9
	3,4-4,2	İyi	244	29,8
	4,2-5,0	Çok İyi	382	46,7
	Toplam		818	100
4. Senaryo (Doğruluk)	1,0-1,8	Çok Zayıf	140	17,1
	1,8-2,6	Zayıf	234	28,6
	2,6-3,4	Orta	196	24,0
	3,4-4,2	İyi	112	13,7
	4,2-5,0	Çok İyi	136	16,6
	Toplam		818	100
Genel Ortalama	1,0-1,8	Çok Zayıf	6	0,7
	1,8-2,6	Zayıf	26	3,2
	2,6-3,4	Orta	182	22,2
	3,4-4,2	İyi	376	46,0
	4,2-5,0	Çok İyi	228	27,9
	Toplam		818	100

Tablo 6'daki sonuçlara göre ortaöğretim öğrencilerinin 1. senaryo bazında %85,8'inin (f=702), 2. senaryo bazında %75,3'ünün (f=616), 3. senaryo bazında %76,5'ünün (f=626), 4. senaryo bazında %30,3'ünün (f=248) ve genel ortalama bazında %73,9'unun (f=604) "Çok İyi ve İyi" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. "Çok Zayıf", "Zayıf" ve "Orta" düzeydeki öğrencilerin beklenen etik değerleri sağlayamadığı ve etik eğitime ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin etik eğitim ihtiyaçları hakkında veriler

Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Katılımcıların Etik Eğitim İhtiyaçları*

Senaryolar	f	%
1. Senaryo (Mahremiyet)	116	14,2
2. Senaryo (İfade Özgürlüğü)	202	24,7
3. Senaryo (Patent ve Telif Hakları)	192	23,5
4. Senaryo (Doğruluk)	570	69,7

Katılımcıların bilişim etiği düzeylerinden çok zayıf, zayıf ve orta olanlarının etik eğitime ihtiyaç duyulduğu varsayılmaktadır. Buna göre en çok dördüncü senaryodaki Doğruluk, en az birinci senaryodaki Mahremiyet konularında etik eğitime ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin bilişim etiği düzeyleri için ölçek alt faktörleri bazında yapılan betimleyici analiz sonuçları Tablo 8’te verilmiştir.

**Tablo 8.**

*Bilişim Etiği Alt Faktörleri Ortalamalarına İlişkin Betimleyici Veriler*

Alt Faktörler	N	Ortalama	Min.	Max.	Düzy
Adalet	818	3,72	1,00	5,00	İyi
Görecelik	818	3,81	1,00	5,00	İyi
Egoizm	818	3,78	1,00	5,00	İyi
Faydacılık	818	3,82	1,00	5,00	İyi
Görev Bilgisi	818	3,77	1,00	5,00	İyi
Etik Yargı	818	3,75	1,00	5,00	İyi

Bu sonuçlar ışığında ortaöğretim öğrencilerinin tüm alt faktörlerdeki ortalamalarının “İyi” düzeyde olduğu söylenebilir.

#### **Katılımcıların Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Senaryolarından Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu**

Farklı cinsiyetlerdeki öğrencilerin, gerçek yaşam durum senaryolarıyla bilişim etiği senaryolarından aldıkları ortalama puanların Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.



**Tablo 9.**

*Katılımcıların Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Senaryolarından Aldıkları Puanların Cinsiyetlerine Göre U Testi Sonuçları*

Senaryolar	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Anlamlı Fark
1. Senaryo (Mahremiyet)	Kadın	412	455,96	187856,00	64494,0	,000	p< ,05
	Erkek	406	362,35	147115,00			Cohen d ,404
2. Senaryo (İfade Özgürlüğü)	Kadın	412	448,85	184928,00	67422,0	,000	p< ,05
	Erkek	406	369,56	150043,00			Cohen d ,34
3. Senaryo (Patent ve Telif Hakları)	Kadın	412	450,42	185574,00	66776,0	,000	p< ,05
	Erkek	406	367,97	149397,00			Cohen d ,354
4. Senaryo (Doğruluk)	Kadın	412	409,19	168586,00	83508,0	,970	p>,05
	Erkek	406	409,82	166385,00			
Genel Ort.	Kadın	412	448,82	184912,00	67438,0	,000	p< ,05
	Erkek	406	369,60	150059,00			Cohen d ,34

Tablo 9'daki verilere göre 4. senaryo dışındaki ikili grupların ölçeğin senaryolarından aldıkları ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sıra ortalaması dikkate alındığında yüksek puanlı olmak, daha etik davranış sergilemek anlamına gelmektedir. Anlamlı fark olan senaryolarda kadınların daha etik davrandıkları görülmektedir.

Anlamlı farklılığın görüldüğü karşılaştırmaların yorumlanmasında dikkate alınacak bir başka istatistik de etki büyüklüğüdür. En sık kullanılan etki büyüklüğü istatistiklerinden biri karşılaştırılan ortalamaların birbirlerinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlama imkânı veren Cohen d etki büyüklüğü indeksidir. Etki değeri potansiyel olarak eksi sonsuzdan artı sonsuza kadar değişebilir. Hesaplanan Cohen d değeri işaretine bakılmaksızın Mann Whitney U testi için 0,8 üzeri geniş etki, 0,5 üzeri orta etki, 0,2 üzeri küçük etki büyüklüğünü; Kruskal Wallis testi için 0,4 üzeri geniş etki, 0,25 üzeri orta etki, 0,1 üzeri küçük etki büyüklüğünü göstermektedir (Büyüköztürk, 2012, s.44; Şevgin ve Çetin, 2017). Etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için *psychometrica.de* internet sitesindeki çevrimiçi hesaplama yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 9'da anlamlı fark çıkan senaryolardaki Cohen d etki büyüklüğü değerleri 0,2 ile 0,5 arasında yer aldığı için grupların anlamlı fark oluşturmada küçük etki düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin, gerçek yaşam durum senaryolarıyla bilişim etiği alt faktörleri ortalama puanları Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.**

*Katılımcıların Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Alt Faktörleri Ortalamalarının Cinsiyetlerine Göre U Testi Sonuçları*

Alt Faktörler	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Anlamli Fark
Adalet	Kadın	412	450,09	185438,00	66912,0	,000	p< ,05
	Erkek	406	368,31	149533,00			Cohen d ,35
Görecelik	Kadın	412	438,29	180576,00	71774,0	,000	p< ,05
	Erkek	406	380,28	154395,00			Cohen d ,24
Egoizm	Kadın	412	446,33	183886,00	68464,0	,000	p< ,05
	Erkek	406	372,13	151085,00			Cohen d ,31
Faydacılık	Kadın	412	451,51	186024,00	66326,0	,000	p< ,05
	Erkek	406	366,86	148947,00			Cohen d ,36
Görev Bilgisi	Kadın	412	444,49	183128,00	69222,0	,000	p< ,05
	Erkek	406	374,00	151843,00			Cohen d ,30
Etik Yargı	Kadın	412	449,06	185012,00	67338,0	,000	p< ,05
	Erkek	406	369,36	149959,00			Cohen d ,34

Tablo 10'daki verilere göre tüm alt faktörlerin ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Anlamlı fark olan senaryolarda kadınların daha etik davrandıkları görülmektedir. Cohen d etki büyüklüğü açısından cinsiyet değişkeninin bilişim etiği alt faktörleri üzerinde düşük etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

#### **Katılımcıların Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Senaryolarından Aldıkları Puanların Sınıf Seviyelerine Göre Farklılaşma Durumu**

Farklı sınıf seviyelerinde yer alan öğrencilerin, gerçek yaşam durum senaryolarıyla bilişim etiği senaryolarından aldıkları ortalama puanların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11.**

*Katılımcıların Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Senaryolarından Aldıkları Puanların Sınıf Seviyelerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Senaryolar	Sınıf	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamli Fark
1. Senaryo (Mahremiyet)	9. Sınıf	242	420,24	3	1,313	,726	p> ,05
	10. Sınıf	222	413,71				
	11. Sınıf	172	403,38				
	12. Sınıf	182	395,86				

**Tablo 11.***Devam*

	9. Sınıf	242	404,93				
2. Senaryo (İfade Özgürlüğü)	10. Sınıf	222	411,85	3	,147	,986	p> ,05
	11. Sınıf	172	412,76				
	12. Sınıf	182	409,63				
	9. Sınıf	242	415,36				
3. Senaryo (Patent ve Telif Hakları)	10. Sınıf	222	419,30	3	1,556	,669	p> ,05
	11. Sınıf	172	406,93				
	12. Sınıf	182	392,18				
	9. Sınıf	242	381,84				
4. Senaryo (Doğruluk)	10. Sınıf	222	406,19	3	7,489	,058	p> ,05
	11. Sınıf	172	445,34				
	12. Sınıf	182	416,45				
	9. Sınıf	242	396,87				
Genel ortalama	10. Sınıf	222	419,49	3	2,041	,564	p> ,05
	11. Sınıf	172	424,23				
	12. Sınıf	182	400,18				

Tablo 11'deki analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin tüm senaryolar için aldıkları puanların, sınıf seviyelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin, gerçek yaşam durum senaryolarıyla bilişim etiği alt faktörleri ortalama puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12.**

*Katılımcıların Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Alt Faktörlerinin Sınıf Seviyelerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Alt Faktörler	Sınıf	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Adalet	9. Sınıf	242	392,27	3	2,267	,519	p> ,05
	10. Sınıf	222	418,60				
	11. Sınıf	172	423,83				
	12. Sınıf	182	407,77				

**Tablo 12.***Devam*

Görecelik	9. Sınıf	242	387,53	3	5,467	,141	p>,05
	10. Sınıf	222	429,01				
	11. Sınıf	172	429,60				
	12. Sınıf	182	395,91				
Egoizm	9. Sınıf	242	410,97	3	1,044	,790	p>,05
	10. Sınıf	222	415,06				
	11. Sınıf	172	416,41				
	12. Sınıf	182	394,24				
Faydacılık	9. Sınıf	242	401,50	3	,528	,913	p>,05
	10. Sınıf	222	414,72				
	11. Sınıf	172	415,99				
	12. Sınıf	182	407,64				
Görev Bilgisi	9. Sınıf	242	400,37	3	1,333	,721	p>,05
	10. Sınıf	222	415,72				
	11. Sınıf	172	423,26				
	12. Sınıf	182	401,06				
Etik Yargı	9. Sınıf	242	394,76	3	2,015	,569	p>,05
	10. Sınıf	222	414,78				
	11. Sınıf	172	426,80				
	12. Sınıf	182	406,31				

Tablo 12'deki analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin tüm alt faktörler için aldıkları puanların, sınıf seviyelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

#### **Katılımcıların Gerçek Yaşam Durum Senaryolarından Aldıkları Bilişim Etiği Puanlarının Okul Türlerine Göre Farklılaşma Durumu**

Farklı okul türlerinde okuyan öğrencilerin, gerçek yaşam durum senaryolarıyla bilişim etiği senaryolarından aldıkları ortalama puanların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13.**

*Katılımcıların Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Senaryolarından Aldıkları Puanların Okul Türlerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Senaryolar	Lise	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
1. Senaryo (Mahremiyet)	Anadolu L.	504	422,34				
	Fen L.	46	439,93				
	Güzel S.L.	30	363,03	4	7,006	,136	p> ,05
	Anadolu İ.H.L.	118	391,06				
	Mesleki ve T.A.L.	120	373,65				
2. Senaryo (İfade Özgürlüğü)	Anadolu L.	504	404,62				
	Fen L.	46	367,46				
	Güzel S.L.	30	450,23	4	4,057	,398	p> ,05
	Anadolu İ.H.L.	118	435,62				
	Mesleki ve T.A.L.	120	410,27				
3. Senaryo (Patent ve Telif Hakları)	Anadolu L.	504	416,22				
	Fen L.	46	392,98				
	Güzel S.L.	30	498,17	4	15,135	,004	p< ,05 Cohen d ,24
	Anadolu İ.H.L.	118	430,72				
	Mesleki ve T.A.L.	120	344,57				
4. Senaryo (Doğruluk)	Anadolu L.	504	412,08				
	Fen L.	46	515,07				
	Güzel S.L.	30	471,77	4	16,209	,003	p< ,05 Cohen d ,25
	Anadolu İ.H.L.	118	376,52				
	Mesleki ve T.A.L.	120	375,05				
Genel Ortalama	Anadolu L.	504	413,42				
	Fen L.	46	438,24				
	Güzel S.L.	30	479,83	4	6,973	,137	p> ,05
	Anadolu İ.H.L.	118	404,31				
	Mesleki ve T.A.L.	120	369,52				

Tablo 13'te verilen analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin birinci ve ikinci senaryolar için aldıkları puanların okul türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgulara göre üçüncü ve dördüncü senaryolarda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için kademeler arası Mann Whitney U testi yapılmıştır. Genel ortalamaya baktığımızda en etik davranan grup

Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri olurken, en etik dışı davranan grup Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri olmuştur.

Okul türü değişkenine göre öğrencilerin üçüncü senaryodan aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14.**

*Katılımcıların Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Üçüncü Senaryosundan Aldıkları Puanların Okul Türüne Göre U Testi Sonuçları*

Lise	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Anlamlı Fark
Anadolu	504	322,94	162764,00	24976,0	,003	p< ,05 Cohen d ,24
Mesleki ve Teknik A.L.	120	268,63	32236,00			
Güzel Sanatlar L.	30	96,97	2909,00	1156,0	,002	p< ,05 Cohen d ,51
Mesleki ve T.A.L.	120	70,13	8416,00			
Anadolu İ.H.L.	118	133,04	15699,00	5482,0	,002	p< ,05 Cohen d ,34
Mesleki ve T.A.L.	120	106,18	12742,00			

Tablo 14'te verilen ikili grupların ölçeğin üçüncü senaryosundan aldığı ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Tablo 14'te anlamlı fark çıkan grupların Cohen d etki büyüklüğü değerleri 0,2 ila 0,5 arasında yer alanlar için grupların anlamlı fark oluşturmada küçük etki düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Cohen d değeri 0,5 ve üzeri olanlar orta etki düzeyinde yer almaktadır. Diğer bir ifade ile Güzel Sanatlar Lisesi öğrencisi olmak ile Meslek lisesi öğrencisi olmak arasında üçüncü senaryo bağlamında beliren fark diğer gruplardan daha etkilidir.

Okul türü değişkenine göre öğrencilerin dördüncü senaryodan aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırıldığı Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

**Tablo 15.**

*Katılımcıların Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Dördüncü Senaryosundan Aldıkları Puanların Okul Türüne Göre U Testi Sonuçları*

Lise	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	Anlamlı Fark
Anadolu Lisesi	504	269,64	135898,00	8638,0	,004	p< ,05 Cohen d ,25
Fen L.	46	339,72	15627,00			
Fen L.	46	101,80	4683,00	1826,0	,001	p< ,05 Cohen d ,53
Anadolu İ.H.L.	118	74,97	8847,00			
Fen L.	46	103,41	4757,00	1844,0	,001	p< ,05 Cohen d ,53
Mesleki ve T.A.L.	120	75,87	9104,00			
Güzel Sanatlar L.	30	88,70	2661,00	1344,0	,042	p< ,05 Cohen d ,34
Anadolu İ.H.L.	118	70,89	8365,00			
Güzel Sanatlar L.	30	90,50	2715,00	1826,0	,001	p< ,05 Cohen d ,35
Mesleki ve T.A.L.	120	71,75	8610,00			

Tablo 15'te verilen ikili grupların ölçeğin dördüncü senaryosundan aldığı ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Tablo 15'de anlamlı fark çıkan grupların Cohen d etki büyüklüğü değerleri 0,2 ile 0,5 arasında yer alanlar için grupların anlamlı fark oluşturmada küçük etki düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Cohen d değeri 0,5 ve üzeri olanlar orta etki düzeyinde yer almaktadır. Diğer bir ifade ile Fen Lisesi öğrencisi olmak ile Anadolu imam Hatip ve Meslek Lisesi öğrencisi arasında dördüncü senaryo bağlamında beliren fark diğer gruplardan daha etkilidir.

Farklı okul türlerinde okuyan öğrencilerin, gerçek yaşam durum senaryolarıyla bilişim etiği alt faktörlerinden aldıkları ortalama puanların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

**Tablo 16.**

*Katılımcıların Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Alt Faktörleri Ortalamalarının Okul Türlerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Alt Faktör	Lise	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Adalet	Anadolu Lisesi	504	409,61	4	1,943	,746	p> ,05
	Fen Lisesi	46	417,28				
	Güzel Sanatlar Lisesi	30	456,63				
	Anadolu İmam Hatip L.	118	412,06				
	Mesleki ve Teknik A. L.	120	391,75				
Görecelik	Anadolu Lisesi	504	411,15	4	11,669	,020	p< ,05
	Fen Lisesi	46	431,46				
	Güzel Sanatlar Lisesi	30	534,70				
	Anadolu İmam Hatip L.	118	396,19				
	Mesleki ve Teknik A. L.	120	375,93				
Egoizm	Anadolu Lisesi	504	416,61	4	13,288	,010	p< ,05 Cohen d ,22
	Fen Lisesi	46	484,11				
	Güzel Sanatlar Lisesi	30	445,10				
	Anadolu İmam Hatip L.	118	400,33				
	Mesleki ve Teknik A. L.	120	351,17				
Faydacılık	Anadolu Lisesi	504	416,07	4	12,458	,014	p< ,05 Cohen d ,21
	Fen Lisesi	46	466,67				
	Güzel Sanatlar Lisesi	30	478,83				
	Anadolu İmam Hatip L.	118	397,19				
	Mesleki ve Teknik A. L.	120	354,75				

**Tablo 16.***Devam*

Görev Bilgisi	Anadolu Lisesi	504	416,47	4	4,379	,357	p< ,05
	Fen Lisesi	46	415,98				
	Güzel Sanatlar Lisesi	30	441,03				
	Anadolu İmam Hatip L.	118	413,99				
	Mesleki ve Teknik A. L.	120	390,78				
Etik Yargı	Anadolu Lisesi	504	406,87	4	3,696	,449	p< ,05
	Fen Lisesi	46	431,93				
	Güzel Sanatlar Lisesi	30	476,50				
	Anadolu İmam Hatip L.	118	413,99				
	Mesleki ve Teknik A. L.	120	390,78				

Tablo 16’da verilen analiz sonuçlarına göre “Görecelik, Egoizm ve Faydacılık” alt faktörlerinde düşük etki düzeyinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

#### **Katılımcıların Gerçek Yaşam Durum Senaryolarından Aldıkları Bilişim Etiği Puanlarının Kullandıkları Cihazlara Göre Farklılaşma Durumu**

Farklı bilişim teknolojileri cihazları kullanmayı tercih eden öğrencilerin, gerçek yaşam durum senaryolarıyla bilişim etiği senaryolarından aldıkları ortalama puanların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17.**

*Katılımcıların Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Senaryolarından Aldıkları Puanların Kullandıkları Cihazlara Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Senaryolar	Cihaz	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
1. Senaryo (Mahremiyet)	Bilgisayar	94	399,90	2	,374	,829	p> ,05
	Cep Telefonu	710	410,20				
	Tablet	14	438,21				
2. Senaryo (İfade Özgürlüğü)	Bilgisayar	94	372,27	2	4,769	,092	p> ,05
	Cep Telefonu	710	412,56				
	Tablet	14	504,36				
3. Senaryo (Patent ve Telif Hakları)	Bilgisayar	94	440,99	2	1,933	,380	p> ,05
	Cep Telefonu	710	405,27				
	Tablet	14	412,50				



**Tablo 17.***Devam*

4. Senaryo (Doğruluk)	Bilgisayar	94	403,12	2	,178	,915	p> ,05
	Cep Telefonu	710	410,72				
	Tablet	14	390,50				
Genel Ortalama	Bilgisayar	94	381,59	2	1,648	,439	p> ,05
	Cep Telefonu	710	412,62				
	Tablet	14	438,50				

Tablo 17’de verilen analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin tüm senaryolar için aldıkları puanların, kullandıkları cihazlara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

Farklı bilişim teknolojileri cihazları kullanmayı tercih eden öğrencilerin, gerçek yaşam durum senaryolarıyla bilişim etiği alt faktörlerinden aldıkları ortalama puanların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18.**

*Katılımcıların Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Alt Faktörü Ortalamalarının Kullandıkları Cihazlara Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Alt Faktör	Lise	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Adalet	Bilgisayar	94	392,18	2	1,061	,588	p> ,05
	Cep Telefonu	710	410,89				
	Tablet	14	455,36				
Görecelik	Bilgisayar	94	401,67	2	,316	,854	p< ,05
	Cep Telefonu	710	409,97				
	Tablet	14	438,36				
Egoizm	Bilgisayar	94	381,27	2	2,300	,317	p< ,05
	Cep Telefonu	710	412,08				
	Tablet	14	468,07				
Faydacılık	Bilgisayar	94	382,84	2	1,847	,397	p< ,05
	Cep Telefonu	710	412,10				
	Tablet	14	456,79				
Görev Bilgisi	Bilgisayar	94	378,07	2	2,009	,366	p< ,05
	Cep Telefonu	710	413,14				
	Tablet	14	417,50				
Etik Yargı	Bilgisayar	94	371,73	2	2,724	,366	p< ,05
	Cep Telefonu	710	414,34				
	Tablet	14	417,50				

Tablo 18’de verilen analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin tüm alt faktörlerden aldıkları puanların, kullandıkları cihazlara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir.

### **Katılımcıların Gerçek Yaşam Durum Senaryolarının Teleolojik Maddelerinden Aldıkları Bilişim Etiği Puanlarının Farklılaşma Durumu**

Ölçekte yer alan 6. ve 7. sorular egoizm, 8, 9 ve 10. sorular faydacılık kavramıyla ilgilidir. Bu iki kavram teleolojik etik yaklaşımının iki alt başlığıdır. Teleolojik yaklaşım egoizm ve faydacılık olarak ikiye ayrılır. Faydacılık da kendi içerisinde eylem faydacılığı ve kural faydacılığı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Egoizm, eylemin etik olup olmamasını bireysel menfaatlere dayandırır. Eylem onu gerçekleştiren kişiye en fazla faydayı sağlıyorsa etik kabul edilmektedir. Eylem faydacılığı, farklı eylemler arasında en fazla kişiye en fazla yararı sağlayacak eylem seçilir. Çocuk işçi çalıştırmak örneğinde olduğu üzere toplumsal fayda bireysel faydanın önüne alınmıştır. Kural faydacılığı, en iyi eylem en fazla faydayı sağlayan kurala göre değerlendirilir. Buna göre yalan söylemek fayda sağlayacaksa o yalan söylenebilir (Vatandaş, 2013, s.311-319).

Sonuççu kuramda, bir eylemin doğruluk veya yanlışlığı bütünüyle o eylemin ortaya çıkardığı sonuçlara bağlıdır. Sonuççu kuram hazcı sonuççu ve agatistik sonuççu olmak üzere ikiye ayrılır. Hazcı sonuççu anlayışta haz veren iyidir, acı veren kötüdür anlayışı hâkimdir. Agatistik sonuççu anlayışta bir eylemin doğruluğu ya da yanlışlığı o eylemin ortaya çıkardığı iyilik ya da kötülük miktarına bağlıdır (Stroll, Long, Bourke ve Campbell, 2013, s.139-148).

Katılımcıların egoizm ve faydacılık alt boyutlarından aldığı ortalama puanlarının düzeylere göre dağılımı Tablo 19’de verilmiştir.

#### **Tablo 19.**

*Katılımcıların Gerçek Yaşam Durum Senaryolarıyla Bilişim Etiği Senaryolarının Teleolojik Maddelerinden Aldıkları Puanlara Göre Etik Düzeyleri*

Senaryolar	Değer Aralıkları	Bilişim Etik Düzeyi	f	%
1. Senaryo (Mahremiyet)	1,0-1,8	Çok Egoist ve Faydacı	14	1,7
	1,8-2,6	Egoist ve Faydacı	26	3,2
	2,6-3,4	Orta	94	11,5
	3,4-4,2	Egoist ve Faydacı Değil	236	28,9
	4,2-5,0	Egoist ve Faydacı Hiç Değil	448	54,7
	Toplam		818	100
2. Senaryo (İfade Özgürlüğü)	1,0-1,8	Çok Egoist ve Faydacı	28	3,4
	1,8-2,6	Egoist ve Faydacı	38	4,6
	2,6-3,4	Orta	136	16,6
	3,4-4,2	Egoist ve Faydacı Değil	266	32,5
	4,2-5,0	Egoist ve Faydacı Hiç Değil	350	42,8
	Toplam		818	100

**Tablo 19.***Devam*

	1,0-1,8	Çok Egoist ve Faydacı	26	3,2
	1,8-2,6	Egoist ve Faydacı	44	5,4
3. Senaryo (Patent ve Telif Hakları)	2,6-3,4	Orta	150	18,3
	3,4-4,2	Egoist ve Faydacı Değil	262	32,0
	4,2-5,0	Egoist ve Faydacı Hiç Değil	336	41,1
	Toplam		818	100
	1,0-1,8	Çok Egoist ve Faydacı	158	19,3
	1,8-2,6	Egoist ve Faydacı	216	26,4
4. Senaryo (Doğruluk)	2,6-3,4	Orta	176	21,5
	3,4-4,2	Egoist ve Faydacı Değil	138	16,9
	4,2-5,0	Egoist ve Faydacı Hiç Değil	130	15,9
	Toplam		818	100
	1,0-1,8	Çok Egoist ve Faydacı	6	0,7
	1,8-2,6	Egoist ve Faydacı	34	4,2
Genel Ortalama	2,6-3,4	Orta	166	20,3
	3,4-4,2	Egoist ve Faydacı Değil	384	46,9
	4,2-5,0	Egoist ve Faydacı Hiç Değil	228	27,9
	Toplam		818	100

Tablo 19'daki verilerde görüldüğü üzere dört senaryoya ve bu senaryoların genel ortalamasına göre beş düzeye ait öğrenci sayıları ve yüzdeleri verilmiştir. İlk üç düzeyin egoist ve faydacı yönlerinin ağır bastığı söylenebilir. İlk üç düzeyde yer alan öğrencilerin sayıları ve yüzdeleri Tablo 20'de verilmiştir.

**Tablo 20.***Katılımcıların Teleolojik Davranışlarının Senaryolara göre betimsel istatistikleri*

Senaryolar	f	%
1.Senaryo (Mahremiyet)	134	16,4
2.Senaryo (İfade Özgürlüğü)	202	24,7
3.Senaryo (Patent ve Telif Hakları)	220	26,9
4.Senaryo (Doğruluk)	550	67,2
Genel Ortalama	206	25,2

Tablo 20'deki verilere göre katılımcılar en çok 4. senaryoda sonuç odaklı, egoist ve faydacı davrandığı görülmektedir. Senaryo içeriği dikkate alındığında katılımcıların, diğer

kozmetik kullanıcılarının böyle bir şikâyetinin olmaması ve ürünü kullanan kişinin cildinin hassas olması ihtimalini göz önünde bulundurarak ürün hakkında karalama yapmaması beklenirdi.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çelen ve Seferoğlu'nun (2016) çalışmasından anlaşıldığı üzere etik konulu çalışmaların çoğunluğu yükseköğretim ve yetişkinler ile yapılmaktadır. Bu makale lise öğrencileriyle çalışılarak hazırlanmış, ortaöğretim düzeyindeki eksiklik bir nebze olsun giderilmeye çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ortaöğretim öğrencilerinin bilişim etiği puan ortalamalarının "İyi" ( $\bar{X}=3,78$ ) düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan senaryolar bazında öğrencilerin bilişim etik düzeylerinin farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin bilişim etik düzeyleri, "Mahremiyet" temalı 1. senaryoda "Çok İyi"; "İfade Özgürlüğü" temalı 2. senaryoda "İyi"; "Patent ve Telif Hakları" temalı 3. senaryoda "İyi"; "Doğruluk" temalı 4. senaryoda "Orta" olduğu bulunmuştur. Ölçek alt faktörleri bazında yapılan analiz sonuçlarına göre tüm alt faktörlerde (Adalet, Görecelik, Egoizm, Faydacılık, Görev Bilgisi ve Etik Yargı) öğrencilerin bilişim etik düzeylerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Karşılaşılan farklı durumlara göre öğrencilerin bilişim etik davranışlarının da değiştiği ve en çok doğruluk konusunda eğitime ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bilişim teknolojilerini etik kullanabilen öğrenciler, aleyhlerine gelişen bir durumda, davranışlarını değiştirdiği görülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre bilişim etik düzeyleri 1., 2. ve 3. senaryolarda ve ölçek ortalamasında kadın öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca ölçek alt faktörleri bazında yapılan analiz sonuçlarına göre tüm alt faktörlerde kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyet durumları bilişim etik davranışlarını etkilediği ve kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre bilişim etiği durumlarının daha iyi olduğu söylenebilir. Bilişim etiği kazanımlarına göre ders etkinlikleri hazırlanırken cinsiyet durumuna göre farklı etkinlikler planlanabilir.

Çelen ve Seferoğlu'nun (2016) belirttiği üzere bilgi ve iletişim teknolojilerinin etik ve yasal kullanımında sosyal normlar, cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu, yaş, kişisel değerler, ahlaki yargı, toplumsal değerler, ahlaki sorumluluk gibi özelliklerin etkili olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumu Türkiye için ayırt edici özellik taşımaktadır. Çalışmamız kapsamında da kadınların daha etik davrandıkları, cinsiyetin anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Anne-baba eğitimi çocuklarının da davranışlarını etkilediği anlaşılmaktadır. Etik eğitim hem öğrenciyi yetiştireceği hem de gelecek nesle katkı sağlayacağı söylenebilir.

Dedeoğlu'nun (2006b) belirttiği üzere bilginin doğruluğu, yanlış bilginin kasıtlı olarak yayılması, kişilere özel bilgilerin gizliden izlenmesi, özel yaşam özerkliği gerektirirken her yere kamera takip cihazlarının konulması, sanal ortamlarda bulunan telif eserlerin çalınması, sanal iletişim gruplarında iletişim üslubunu zedeleyici tavır takınılabilmesi belli başlı etik sorunlar arasında gelmektedir. Bu çalışma kapsamında ifade özgürlüğü adı

altında öğrencilerin yalan ifadeler kullanabildiği, üslubu zedeleyici tavır takınılabildiği ve telif eser haklarını ihlal edebildiği tespit edilmiş, konu hakkındaki eğitim ihtiyaçlarına vurgu yapılmıştır.

Veri toplama aracı olarak aynı ölçeği kullanan ve ortaokul kademesinde çalışma yapan Duymaz (2013), öğrencilerin bilişim etiği konularına yönelik olumlu tutum sergiledikleri, bu konuda cinsiyetler arasında fark olmadığını belirtmiştir. Çalışmada uygulanan "Bilişim Etiği Öğretim Programı" sayesinde öğrencilerin ifade özgürlüğü, telif hakları ve doğruluk senaryolarında etik tutumlarında anlamlı şekilde iyileşmeler olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre öncelikle etik ihtiyaçların belirlenmesi ve sonrasında yapılacak eğitsel faaliyetlerle sorunların çözülebilmesi mümkün görülmektedir. Çalışmamızda öğrencilerin bilişim etiği konusundaki eksiklikleri tespit edilmiş, konu bağlamında eğitsel ihtiyaç duyulan temalar belirlenmiş ve hazırlanacak eğitsel içeriklere referanslar oluşturulmuştur.

Veri toplama aracı olarak aynı ölçeği kullanan ve yükseköğretim kademesinde çalışma yapan Söylemez ve Balaman (2015), bilişimin etik kullanımının cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı farklılık gösterdiğini; yaş ve günlük bilgisayar kullanım sürelerinin etik kullanım düzeyleri üzerinde etkisi bulunmadığını tespit etmiştir. Veri toplama aracı olarak aynı ölçeği kullanan Gökçearslan, Günbatır ve Berikan (2015) ortaokul öğrencilerinin bilişim etik düzeylerinin cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı şekilde farklılaştığını bulmuşlardır. Erdem (2008) tarafından üniversitelerin son sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini kullanımının etik açıdan değerlendirilmesi için yapılan çalışmada kadın öğretmen adayların erkeklere göre bilişim teknolojilerini daha etik kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Veri toplama aracı olarak aynı ölçeği kullanan ve ortaokul ve lise kademesinde çalışma yapan Biber ve Biber (2020), öğrencilerin mahremiyet, ifade özgürlüğü ve fikri mülkiyet konularındaki etik bilgilerinin düşük düzeyde, doğruluk konusuna yönelik etik bilgilerinin ise orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. İki kademedeki öğrenciler arasında bilişim etiği düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bulgulara göre bilişim etiği düzeyleri erkekler lehine anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Bilgisayar derslerinde bilişim etiği konusunda iyileştirmelere gerek duyulduğu tespit edilen diğer bir durum olduğu görülmektedir.

Çelen (2012) yaptığı çalışmasında bilişim teknolojilerinin etik kullanımına ilişkin ilköğretim öğrencilerinin görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya 358 tane ortaokul öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımında Etik Olmayan Davranışların İncelenmesi Anketi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların etik olmayan davranışlara yönelik farkındalıkların yüksek olduğu görülmüştür. Etik dışı kullanım genellikle arkadaş çevresi, yakalanma endişesinin olmaması, kanuni yükümlülüklerin farkında olmama gibi gerekçelerle açıklanmıştır. Normalde etik duyarlılığı olduğu tespit edilen öğrenciler, kendi aleyhlerine gelişen bir durum söz konusu olduğu zaman etik dışı tutum sergileyebilmektedirler. Gerekli eğitimlerin sağlanmasının ardından alınacak, kanuni yükümlülüklerin farkında olmak gibi, ikincil önlemler ile öğrencilerin etik dışı davranışlarının önüne geçilebilir. Çalışmamızda dördüncü senaryoda katılımcıların çoğunluğu kendi aleyhlerinde gelişen

olay karşısında doğruluk ilkesinden taviz verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin aleyhlerinde gelişen olaylar karşısında da tutumlarının değişmemesini sağlayacak, sonuçcu, çıkarıcı, egoist değil; süreç odaklı erdemli yaklaşımı benimsetecek tutum geliştirici eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Fidan (2016), bilişim etiği boyutlarına göre ortaokul 5 ve 6. sınıflarda verilen Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi kazanımlarını incelemiştir. Çalışmada, "temel ilkeler; gizlilik ve güvenlik; iletişim ve sosyal etki; fikri mülkiyet, lisans, telif hakları ve patent; bilişim suçları ve siber zorbalık" şeklinde bilişim etiği alt boyutları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ders kitabında siber zorbalık ve bilişim suçlarına yönelik hiçbir kazanım yer almamaktadır. Telif haklarından bahsedilirken, fikri mülkiyet ve patent ihlali gibi kavramlara açıkça yer verilmemiştir. İletişim ve sosyal etki yüzeysel bırakılmıştır. Çalışmamızda tespit edilen etik eğitime ihtiyaç duyulan temalar da dahil olmak üzere bilişimle ilgili ders kitaplarının güncellenmesi ve etik ile ilgili yaşanabilecek problemleri en aza indirebilmek için bireylere erken yaşta eğitim verilmesi gerekmektedir.

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin etik puanları tüm senaryolarda ve alt faktörde sınıf seviyelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Sınıf seviyelerinin öğrencilerin bilişim etik düzeyleri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir. Gökçearslan, Günbatır ve Berikan'ın (2015) çalışmasına göre bilişim etiği puanlarının ortaokul sınıf seviyelerine göre farklılaştığı, en etik davrananların 5. sınıflar, en etik dışı davrananların 8. sınıflar olduğu tespit edilmiştir. Farklı yaş seviyelerinde olmaları nedeniyle yaşlara göre farklı etik konuları işlenebilir.

Analiz sonuçlarına göre "Patent ve Telif Hakları" temalı 3. senaryoda ve "Doğruluk" temalı 4. senaryoda okul türleri değişkenine göre öğrencilerin bilişim etik düzeylerinin farklılaştığı görülmektedir. Bu iki temaya ve genel ortalamaya baktığımızda en etik davranan grup Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri olurken, en etik dışı davranan grup Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri olduğu görülmektedir. Ölçek alt faktörleri bazında yapılan analiz sonuçlarına göre "Görecelik, Egoizm ve Faydacılık" alt faktörlerinde Güzel Sanatlar Liselerinde ve Fen Liselerinde öğrenim gören öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin bilişim etik düzeylerinin de farklılaştığını göstermiştir. Bu okul türleri için ders etkinlikleri planlanırken öğrenci profilleri de dikkate alınması gerektiği açıktır.

Ortaöğretim öğrencilerinin en çok kullanmayı tercih ettikleri bilişim teknolojileri değişkeni analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğrencilerin tüm senaryolar ve alt faktörlerden aldıkları puanların ortalamasının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre kullandıkları bilişim teknolojilerinin öğrencilerin bilişim etik düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinin bilişim etik düzeyleri öğretim programında amaçlanan düzeyi tam karşılamamaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde etik ve bilişim etiği konulu eğitimlerle bu eksiklik giderilebilir.

Araştırma sonucuna göre cinsiyet değişkeninin bilişim etiği üzerinde etkili olduğu, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha etik davranış gösterdiği görülmektedir.

Derslerde bilişim etiği konusu işlenirken bu farklılığın dikkate alınması ve ders içi etkinlikler planlanırken cinsiyete göre farklı davranış eğilimleri göz önüne alınmalıdır.

Okul değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortaöğretim ders çizelgeleri incelendiğinde Fen ve sosyal bilimler liselerinin 9. ve 10. sınıflarında Bilgisayar Bilimi dersi zorunlu okutulmakta olup diğer ortaöğretim kurumlarında bu ders seçmeli olarak okutulmaktadır. Senaryoların genel ortalamasına bakıldığında en etik davranan okul türünden en etik dışı davranana sırasıyla Güzel Sanatlar Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip L. ve Mesleki ve Teknik A. L. şeklindedir. Etik konulu içeriklerin diğer okullarda da zorunlu olarak okutulması önerilir. Tüm okul çeşitlerinde bilişim, kodlama, bilgisayar derslerinde etik içerikli konular öğretim programlarına alınabilir. Gerçek durum senaryoları zenginleştirilerek İletişim, Habersiz Takip, Erişebilirlik, Güven ve Materyal gibi farklı altboyutları da ölçen benzer çalışmalar yapılabilir. Bu şekilde bilişim etik ihtiyacına dönük tedbirler alınabilir. Nicel araştırma sonuçlarını destekleyici nitel veya karma yöntem kullanılarak bilişim etiği konusu derinlemesine incelenebilir.

### KAYNAKLAR

- Arıkan, Y. D., & Duymaz, S. H. (2014). Practice of information technology ethics education. *Elementary Education Online*, 14(1), 188-199.
- Baysan, E. (2020). *Bilişim teknolojilerinin etik kullanımına ilişkin öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Biber, S. K., & Biber, M. (2020). Ortaokul öğrencileri ile meslek lisesi öğrencilerinde bilişim etiği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(2), 504-525.
- Buckingham, W. (2012). *Felsefe kitabı* (E. Lakşe, Çev.). İstanbul: Alfa Kitap.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelen, F. K. (2012). *Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımında ilköğretim öğrencilerinin etik olmayan davranışlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelen, F. K., & Seferoğlu, S. S. (2016). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ve etik olmayan davranışlar: Sorunlar, araştırmalar ve değerlendirmeler. *Journal of Computer and Education Research*, 4(8), 124-153.
- Cevizci, A. (2012). *Etiğe giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Dedeoğlu, G. (2006a). *Bilişim toplumu ve etik sorunlar*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Dedeoğlu, G. (2006b). Bilişim toplumunda etik sorunlar. II. *Uygulamalı Etik Kongresi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Duymaz, S. H. (2013). *Ortaokul öğrencilerine yönelik "Bilişim Etiği Öğretim Programı" uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

- Erdem, Z. (2008). *Öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini kullanımlarının etik açıdan değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Fidan, M. (2016). Bilişim etiği boyutlarına göre bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1641-1654.
- Gökçearslan, Ş., Günbatır, M. S., & Berikan, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinde bilişim etiği: gerçek yaşam durumu senaryolarıyla bir değerlendirme. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 254-273.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kavi, E., & Koçak, O. (2010). Bilgi toplumunda evden çalışmasının etik boyutu. *Sosyal Siyaset Konferansları*, 59(2), 69-88.
- Moffat, D. (2013). Clark and kozma debate is it still relevant. <https://dcmoffat71.wordpress.com/2013/04/17/clark-and-kozma-debate-is-it-still-relevant/> sayfasından erişilmiştir.
- Şevgin, H., & Çetin, B. (2017). Eğitim araştırmalarında güç analizi ve bir uygulama. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1462-1480.
- Sevindik, T. (2011). *Matematik mühendisliği 2011 bahar yarıyılı bilişim ve etik ders notları*. İstanbul.
- Söylemez, M., & Balaman, F. (2015). Bilişimin etik olarak kullanımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 115-128.
- Stroll, A. A., Long, A. A., Bourke V. J., & Campbell, R. (2013). *Etik kuramları*. (M. Türkeri, Çev.). Ankara: Lotus Yayınevi.
- Türkiye Bilişim Derneği (2010). *Bilişim etiği nihai rapor*, [https://eski.tbd.org.tr/usr\\_img/kamu\\_bib/CG2%20Rapor-28.04.2011.pdf](https://eski.tbd.org.tr/usr_img/kamu_bib/CG2%20Rapor-28.04.2011.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Vatandaş, C. (2013). *Bilim ve ahlak*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Yoon, C. (2011). Ethical decision-making in the Internet context: Development and test of an initial model based on moral philosophy. *Computers in Human Behavior*, 27(6), 2401-2409.



# GAZİ

## EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

### TRT Türk Halk Müziği Çocuk Korolarına Yönelik Öğretim Programı Önerisi: Bir Delphi Çalışması

Gülay Laçın<sup>a</sup>, Gül Fahriye Evren<sup>b</sup>

Yükleme: 09.10.2021; Kabul: 24.02.2022; Yayınlanma: 27.03.2022

DOI: 10.30855/gjes.2022.08.01.007

#### ÖZET

Ülkemizde yayıncılık görevinin yanında müzik konusunda eğiticilik, yetiştiricilik görevini de başarıyla üstlenen TRT kurumu bünyesinde, birçok koro çalışmaları yapılmaktadır. Bu koro çalışmalarından biri olan Türk Halk Müziği Çocuk Koroları, 7 Bölge Müdürlüğü'nde faaliyet göstermektedir. Faaliyet gösteren çocuk korolarında 3 sene boyunca müzik eğitimi, ses eğitimi ve repertuar dersleri verilmektedir. TRT bünyesinde bulunan Türk Halk Müziği Çocuk Korolarının koro öğretmenlerine yapılandırılmış görüşme uygulanarak durum tespiti yapılmış, çalışmalarını bir öğretim programı dahilinde yapıp yapmadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerini kapsamakta olup ilk aşamasını oluşturan bu görüşmede, koro öğretmenlerine bir bölümü demografik bilgileri içeren, toplamda 5 ayrı bölümden oluşan açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu çerçevede ikinci aşama olarak ses eğitimi dersine yönelik oluşturulan makamsal ses egzersizlerini ve ses eğitimi dersi kapsamında verilecek amaç-kazanımları içeren bir öğretim programı önerisi oluşturulmuştur. Çalışmanın son aşamasında ise programın içeriğine yönelik uzman görüşlerinin değerlendirilmesi için kullanılan Delphi tekniği, 8 uzmana uygulanmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda, koroların izledikleri bir öğretim programı olmadığı tespit edilmiş ve bu bağlamda çalışmaların düzenli ve nitelikli yürütülmesi için bir öğretim programı önerisi oluşturulmuştur. Bu çalışma TRT bünyesinde faaliyet gösteren Türk Halk Müziği Çocuk Koroları için hazırlanmış ilköğretim programı olması açısından önem arz etmektedir.

#### Anahtar Kelimeler:

Öğretim Programı,  
Repertuar,  
Ses Eğitimi,  
Türkiye Radyo ve Televizyon  
Kurumu,  
Türk Halk Müziği Çocuk Korosu

#### Keywords:

Curriculum,  
Repertoire,  
Voice Education,  
Turkish Radio and Television  
Association,  
Turkish Folk Music Children's  
Choir

<sup>a</sup> Milli Eğitim Müdürlüğü,  
Ankara, Türkiye  
Orcid: 0000 0002 0515 0257  
gulay-batur@hotmail.com  
Sorumlu Yazar

<sup>b</sup> Erciyes Üniversitesi,  
Güzel Sanatlar Fakültesi,  
Kayseri, Türkiye  
Orcid: 0000 0003 4754 3312  
gevren@erciyes.edu.tr

Bu çalışma, Doç. Dr. Gül Fahriye Evren danışmanlığında Gülay Laçın tarafından hazırlanan ve Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından ID 9169- SYL 2019-9169 proje kodu ile desteklenen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Bu çalışma VII<sup>th</sup> International Eurasian Educational Research Congress (EJER Congress) 2020'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Laçın, G., & Evren, G. F. (2022). TRT Türk halk müziği çocuk korolarına yönelik öğretim programı önerisi: Bir delphi çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 108-124. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2022.08.01.007>.

## **Curriculum Proposal of Turkish Radio and Television Association for Turkish Folk Music Children's Choir: A Delphi Study**

### **ABSTRACT**

In Turkey, many choir studies are carried out within the body of TRT, which successfully undertakes the task of music educating and training in addition to its broadcasting task. Turkish Folk Music Children's Choirs, which is one of these choral works, operates in seven Regional Directorates. In children's choir classes, music education, voice education, and repertoire lessons are provided for 3 years. The study aims to determine whether choir trainers of the Turkish Folk Music Children's Choirs within the body of TRT carry out their studies within a curriculum by applying structured interviews to them. This research includes qualitative research methods. Open-ended questions consisting of 5 separate sections, some of which include demographic information, were asked to the choir trainers as the first step. As for the second step, a curriculum proposal was created that includes modal voice exercises for the voice education lesson and the objectives-gains to be given within the scope of the voice education lesson. In the last stage of the study, the Delphi technique, which was used to evaluate expert opinions on the content of the program, was applied to 8 experts. As a result of the study, it was determined that there was no curriculum followed by the choirs, and in this context, a curriculum proposal was created for the regular and competent conduct of the studies. This study is important in terms of being a primary education program prepared for Turkish Folk Music Children's Choirs facilitating in TRT.

Bu çalışma, Doç. Dr. Gül Fahriye Evren danışmanlığında Gülay Laçın tarafından hazırlanan ve Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından ID 9169- SYL 2019-9169 proje kodu ile desteklenen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Bu çalışma VII<sup>th</sup> International Eurasian Educational Research Congress (EJER Congress) 2020'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Laçın, G., & Evren, G. F. (2022). TRT Türk halk müziği çocuk korolarına yönelik öğretim programı önerisi: Bir delphi çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 108-124. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2022.08.01.007>.

## GİRİŞ

Eğitim; bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerini geliştirilmesi için önemli bir süreçtir. Erdem (2005) eğitimi; bireylerin yeteneklerini özgürce ifade etmelerine ve geliştirmelerine olanak sağlayan bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Eğitimin düzenli bir şekilde uygulanması ve verilen eğitimin işlerlik kazanması için de bir programın olması, o program dahilinde hareket edilmesi gerektiğini vurgularken, Deryakulu (1992, s. 787) eğitimin genel amacının "bireyi bilgi ile donatmaktan öte, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda hareket etmesini sağlamak" olduğunu vurgular.

Evren (2018), eğitimde yeni yaklaşımların, yöntemlerin ve önerilerin mevcut durumun iyileştirilmesinde önemli bir rol oynadığını savunmaktadır. Bilinen yöntemlerin dışına çıkmadan yani doğru yöntemden sapmadan ders içeriğinde uygulanan yeni yöntem ve tekniklerin müzik eğitiminin kalitesini artırılabilirliğini belirtmektedir. Eğitim programının bünyesinde bulunan öğretim programını Demirel (2009), derse ait tüm etkinliklerin nasıl öğretileceği konusunu kapsayan bir plan olarak değerlendirmekte, Varış (1996) ise, öğretim programını, bireyin yaşamı boyunca belli dönemlerde aldığı planlı ve programlı süreç olduğunu açıklamaktadır.

Müzik eğitimi, eğitimin dallarından biri olarak, bireyde müzikal davranışlar kazandırmayı amaçlar. Bu kazanımların sonucunda, müziksel işitme, nota okuma ve yazma, düzgün ve temiz şarkı söyleme, bir enstrüman çalma ve daha pek çok müzikal değişiklikler meydana gelmektedir. Shively (2015) yapmış olduğu çalışmada müzik eğitiminin son yirmi yıl süresince yapılandırmacı bir öğrenme teorisi üzerinde kurulu olduğunu ve bu öğrenmenin müzik eğitimi alanında önemli rol üstlendiğini belirtmektedir.

Uçan (2005) Müzik eğitimi; 'genel müzik eğitimi, özengen müzik eğitimi ve mesleki müzik eğitimi' olmak üzere üç ana başlık altında inceleyerek, genel müzik eğitiminin temel olarak alınması gerektiğini ve her yaşta insan için gerekli olduğunu belirtmektedir. Mesleki müzik eğitimi ise; müziği meslek olarak seçen bireylerin müzik alanında kendilerini geliştirmek için aldıkları eğitimdir. Özengen müzik eğitimi kavramına bakıldığında; genel müzik eğitimi almış bireylerin müziği meslek olarak seçmedikleri sadece bireylerin müziğe karşı duydukları ilgi doğrultusunda aldıkları ve gönüllülük esasına dayalı olan eğitimdir.

Türkiye'de amatör müziğe ilgi duyan geniş bir kitlenin olduğu söylenebilir. Amatör müzik eğitimi bünyesinde bireyler ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda müziğin her alanında eğitim alabilmektedirler. Bu eğitimlerden biri olan 'koro eğitimi' müzik eğitiminin her alanında temel olarak verilebilecek bir eğitimdir.

Amatör müzik eğitimi bünyesinde çalıştırılan korolara 'amatör korolar' denilmektedir. Amatör korolar sadece her meslekten değil, her yaşta müziğe gönül vermiş insanlardan oluşabilir. Bu koroda görev almak, kişilere herhangi bir maddi fayda sağlanmamakta olup, çalışmalar gönüllülük esasına göre yapılmaktadır. Bu tür koroların amacı sanatçı yetiştirmek değildir. Bu korolara koro üyeleri kültürlerini ve müziklerini öğrenmek, kendilerini geliştirmek ve yaptıkları işten keyif almak için katılırlar. Her yaş ve mesleğe uygun olan amatör korolar, müziğe amatör olarak ilgi duyan geniş bir kitleye müzik

eğitimi olanağı sağlamaktadır.

Amatör korolara açıklık getirirken Türkmen (2010), Türkiye’de müzik ile profesyonel olarak ilgilenenlerin yanı sıra amatör müzisyenlerin de varlığının göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Amatör olarak müzik ile ilgilenen kişilerin bu eğitimleri, Halk evleri, TRT (Türkiye Radyo Televizyon Kurumu), Dershane, Dernek, Belediye ve müzik kursları gibi kurum ve kuruluşlar bünyesinde yapılan müzikal faaliyetler aracılığıyla aldıklarını belirtmektedir.

Çalışmanın ana konusu olan TRT Kurumu, kamu yayıncılığında sorumlu olup bunun yanı sıra kültür, sanat ve eğitimimize büyük katkı sağlamaktadır. 7 bölge müdürlüğünde faaliyet gösteren TRT’ de radyo ve televizyon yayınları yapılmakta, kültürümüzü en iyi şekilde kitlelere ulaştırılması için çalışmalar yürütülmektedir. TRT, yayıncılık misyonunun yanı sıra müzik alanındaki eğitim ve öğretim çalışmalarını da başarıyla sürdürmektedir. Bünyesinde çalışma yürüten Türk Halk Müziği (THM) ve Türk Sanat Müziği (TSM) Gençlik Koroları sayesinde müziğe gönül vermiş sayısız insan yetişmiştir. Ayrıca düzenli olarak yapılan amatör şarkı yarışmaları, genç yeteneklerin Türk halk müziğine ve Türk sanat müziğine olan ilgilerinin artmasına yardımcı olmaktadır. THM, TSM ve Çoksesli korolar gibi çeşitli müzik türlerinde müzik eğitimi veren TRT, ilgili alanlarda kendilerini geliştirmek isteyen kişileri bir araya getirerek çalışmalar yapmaktadır.

TRT Radyoları bünyesinde profesyonel olarak çalışma yürüten korolarının yanında, ülke müziğinin gelişmesine, yayılmasına olanak sağlayan amatör korolar da faaliyet göstermektedir. Amatör olarak faaliyet gösteren korolar çocuk ve gençlik koroları olmak üzere farklı yaş gruplarına hitap ederek çalışmalarını yürütmektedir (Ulusal, 2019). Koro, ‘tek sesli koro’ ve ‘çoksesli koro’ olmak üzere iki ana grupta incelenmektedir. Ayrıca korolar ses türlerine, kuruluş amaçlarına, müzik türüne, yaş gruplarına ve sayısal oluşumlarına göre de değerlendirilmektedir. Ses türlerine ve yaş gruplarına göre ayrılan korolar da bulunan *çocuk koroları* müzik eğitiminin temelini atıldığı korolardır. Çocuklarla yapılan koro çalışmalarında onların ses özellikleri, ses sınırları dikkate alınmalı, eser seçimleri, uygulanan çalışmalar bu özellikler doğrultusunda yapılmalıdır. Çevik (1999), çocuk seslerinin kadın sesleriyle benzerlik gösterdiğini, çocukların şarkı söylerken annelerinin seslerini taklit ettiklerini belirtmektedir. Çocuk seslerinin pürüzsüz, parlak bir özelliğe sahip olduğunu ifade ederken çocukların sahip olduğu üst ve alt tonlara göre şu sınıflandırmayı yapmaktadır.

1. Soprano ÇocukSesi (1. Ses)
2. Alto Çocuk Sesi (2. Ses)

Birol (1992), çocukların ses genişliklerini 1.2.3. sınıfları 6-7-8-9 yaşlar arasında, 4. ve 5. sınıfları 9-10-11-12 yaşlar arasında değerlendirmiş ve bunu 1. yaş dönemi kategorisi olarak ele almıştır. 1. yaş dönemi olarak nitelendirdiği sınıflardaki ses genişliğini şu şekilde açıklamıştır;

1. sınıf düzeyindeki öğrencinin (re<sup>1</sup>.sol<sup>1</sup>) daha sonra (la<sup>1</sup>)
2. sınıf düzeyindeki öğrencinin (re<sup>1</sup>.la<sup>1</sup>) daha sonra (mi<sup>1</sup>-si), (re<sup>1</sup> -si)

3. sınıf düzeyindeki öğrencinin (re<sup>1</sup> -do<sup>2</sup>) bazen (do<sup>1</sup>-do<sup>2</sup>)
4. sınıf düzeyindeki öğrencinin (re<sup>1</sup> -re<sup>2</sup>)
5. sınıf düzeyindeki öğrencinin (do<sup>1</sup> -re<sup>2</sup>) mi<sup>2</sup> geçici olarak olabilir.

Cevanşir ve Gürel (1982) ise 1- 2 yaşına kadar çocukların ses kapasitesinin 5 yarım ton olduğunu, 12 yaşında ise ses kapasitesinin 1,5 oktavlık bir genişliğe ulaştığını belirtmektedir. Kız ve erkek çocuklarında bu dönemlerde seslerinde büyük bir fark olmadığını belirterek çocuk seslerinin sadece alto ve soprano olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Ses alanının genişliği çocuk ve yaşa göre de farklılıklar gösterebilir. Bir çocuğun sesi, içinde yaşadığı doğal, sosyal ve kültürel çevreye bağlı olarak değişebilir. Özellikle ilköğretimde çocuklara bağırmeden şarkı söyleyebileceklerini öğretmek esastır. Sınıfta uygulanacak ses eğitimi, toplu ses eğitiminin ana öğeleriyle birlikte harmanlanarak şarkı söylemeye elverişli, yumuşak, etkili, kaynaşabilen, anadilin özelliklerine uygun, ses eğitiminin hedef davranışlarına yönelik işlenmelidir.

Araştırmanın ana konusunu oluşturan TRT Türk Halk müziği Çocuk Koroları, 8-13 yaş grubundaki çocukların bir araya gelerek sosyal ilişkiler kurdukları, temel müzik eğitimi aldıkları, seslendirme çalışmaları yürüttükleri bir kuruluş olup çocukların bu doğrultuda bilinçli olarak müzik yapmalarını olanak sağlamaktadır.

Yapılan literatür araştırmasında 7 Bölge müdürlüklerinde aktif olarak çalışma yürüten THM çocuk korolarında 3 sene boyunca genel müzik eğitimi, ses eğitimi ve repertuar dersleri verilmektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda koroların izledikleri düzenli bir eğitim-öğretim programının olmadığı tespit edilmiş ve bu bağlamda ilgili alanda müzik eğitiminin daha nitelikli bir şekilde yürütülmesine yönelik bir öğretim programı oluşturulmuştur. Çalışmada TRT bünyesinde faaliyet gösteren THM Çocuk Korolarına yönelik ortak bir program çerçevesinde, nitelikli ses eğitimi doğru bir şekilde aktarmak, ses özelliklerini dikkate alarak çocuk seslerini geliştirmek, türküler hakkında bilgi vermek ve ortak bir program çerçevesinde ses aralığına göre belirli bir repertuar oluşturmak amaçlanmaktadır.

Bu araştırma, Türkiye'de TRT çocuk koroları için oluşturulmuş ilk ve tek program olması açısından önemlidir. Bu anlamda TRT bünyesinde faaliyetlerini sürdürmekte olan Türk Halk Müziği Çocuk Korolarının 3 yıl içerisinde ses ve repertuar eğitimi derslerinde yapacakları çalışmalar belirli bir program çerçevesinde yürütülecektir. Bu bağlamda;

### **Problem Cümlesi**

“TRT Türk Halk Müziği Çocuk Korolarına Yönelik Öğretim Programı Önerisi nasıl yapılandırılmalıdır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

#### *Araştırmanın alt problemleri*

1. TRT' ye bağlı THM Çocuk Korolarında çalışan koro eğitimcilerinin görüşleri nelerdir?
2. TRT THM Çocuk Koroları için önerilen öğretim programı önerisi hakkında uzman görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerini kapsamaktadır. Nitel araştırma; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 45). Çalışmada, öncelikli olarak literatür taraması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 8 bölgede bulunan, Uzman görüşü alınarak hazırlanan görüşme soruları doğrultusunda TRT THM Çocuk Korolarında çalışma yürüten eğitmenlere yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Bu görüşmelerin sonuçlarına göre durum tespiti yapılmıştır. Uzman görüşünden de yararlanılarak üç yıllık ses eğitimi uygulaması ve repertuar dersleri için bir program önerisi oluşturulmuştur. Hazırlanan program önerisi kapsamında ses eğitimi dersleri için amaç-kazanımlar, ses eğitimi çalışmaları, ses egzersizleri hazırlanarak, repertuar dersleri için çocuk sesine ve yaşına uygun olan türküler seçilip örnek bir repertuar oluşturulmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında Delphi yöntemi kullanılmıştır. Delphi yöntemi daha kapsamlı araştırma olanağı sağlayan nitel araştırma yöntemlerinden biridir. Programın içeriğine ilişkin uzman görüşleri Delphi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu yöntemin amacı; “geleceğe ilişkin tahminlerde bulunmak, uzman görüşlerini ortaya çıkarmak ve uzlaşma sağlamaktır” (Akpınar, 2017, s. 107). Delphi değerlendirmesine katılım e-posta aracılığıyla yapılmıştır. Delphi tekniği, uzman gruba uygulanan anketin değerlendirilmesine ardından varsa düzenlenecek bölümlerin düzenlenerek tekrarlanmasına ve sonuç olarak ortak bir görüş elde edilmesine kadar süren bir süreçtir.

Delphi yönteminde izlenmesi gereken adımlar şunlardır:

1. “Problemin belirlenmesi
2. Katılımcıların seçimi
3. I. Delphi anketinin üyelere gönderilmesi
4. I. Delphi anketinin cevaplanması
5. II. Delphi anketinin düzenlenmesi ve gönderilmesi
6. II. Delphi anketinin cevaplanması
7. II. Delphi anketinin analizi ve uygulamalarının sonuçlandırılması” (Akpınar, 2017,s. 107).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Yüksek Öğretim Kurumları’nda ses eğitimi dersi veren akademisyenler ve TRT Bölge Müdürlükleri’nde görev yapan Türk Halk Müziği çocuk korusu eğitmenlerinden oluşturmaktadır. TRT bünyesinde bulunan 8 Bölge Müdürlüğünde yapılan ön çalışmada TRT İzmir Radyosunda Türk Halk Müziği Çocuk Korosunun kapatıldığı tespit edilmiş olup araştırma diğer bölge müdürlüklerinde bulunan toplamda 7 koro eğitmeniyle gerçekleştirilmiştir. Delphi değerlendirmesi için 14 kişi çalışma grubuna alınmasına rağmen toplamda 8 kişi değerlendirme sonuçları ile dönüş yapmıştır. Delphi turlar, alanında uzman üç ses eğitimcisi ve beş Türk halk müziği

koro eğitimcisi tarafından tamamlanmıştır. Araştırmada, çalışma grubu belirlenirken örneklem çeşitlerinden amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Örneklem oluşturulurken araştırma amaçlarına en uygun olduğu düşünülen birim dikkate alınır. Bu tür örneklemin kullanıldığı çalışmalarda, elde edilen sonuçlar evrene genellenmez ve örneklemler evrenin temsili ile ilgili olmadığı için sadece araştırma amaçlarına ve incelenen örneklem bazında yorumlanır. Yani örnek yalnızca kendini temsil eder (Baştürk ve Taştepe, 2013).

**Tablo 1.**

*Koro Eğitimcilerinin Demografik Bilgileri*

Uzman	Yaş Aralığı	Cinsiyet	Eğitim	Mezun Olduğu Bölüm	Halk Müziği Geçmiş Var mı?
Uzman 1	40-45	Kadın	Lisans	Konservatuar Temel Bilimler	Evet
Uzman 2	55-65	Erkek	Lise	Büyükşehir Bel. Konservatuar	Evet
Uzman 3	35-40	Erkek	Yüksek Lisans	Konservatuar Temel Bilimler	Evet
Uzman 4	55-65	Erkek	Lisans	Müzik Öğretmenliği	Evet
Uzman 5	55-65	Erkek	Lisans	Konservatuar Temel Bilimler	Evet
Uzman 6	35-40	Erkek	Lisans	Müzik Öğretmenliği	Evet
Uzman 7	55-65	Erkek	Lisans	Konservatuar Temel Bilimler	Evet

Elde edilen bilgilere göre 4 koro eğitimcinin 55-65 yaş aralığında, 1 koro eğitimcinin 40-45 yaş aralığında, 2 koro eğitimcinin 35-40 yaş aralığında olduğu, koro çalışmaları yürüten eğitimcilerden birinin kadın, diğer eğitimcilerin ise erkek olduğu tespit edilmiştir. Eğitimcilerinin eğitim durumları incelendiğinde 6 koro eğitimcinin lisans ve 1 koro eğitimcinin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Koro eğitimcilerinin Halk müziği geçmişine dair veriler incelendiğinde bütün koro eğitimcilerinin halk müziği bilgi ve birikimine sahip oldukları ve halk müziği ile yakından ilgilendikleri gözlemlenmiştir.

Koro eğitimcilerinin mezun oldukları okullar incelendiğinde, 2 koro eğitimcinin İstanbul Teknik Üniversitesi'nden, 1 koro eğitimcinin Adana Büyükşehir Belediye Konservatuarı'ndan, 1 koro eğitimcinin Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi'nden, 2 koro eğitimcinin Ege Üniversitesi Temel Bilimler mezunu ve aynı zamanda İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Müziği Konservatuarında doktora öğrencisi, 1 koro eğitimcinin Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümü mezunu ve aynı zamanda İnönü Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü'nde yüksek lisans öğrencisi olduğu görülmüştür. TRT bünyesinde bulunan Türk Halk Müziği Çocuk Korosu eğitimcilerinin hepsinin müzik alanında eğitim aldıkları ve 2 eğitimcinin akademik olarak eğitim almaya devam ettiği görülmektedir. Bu durumdan yola çıkarak çocuklara eğitim veren eğitimcilerimizin Türk Halk Müziği hakkında bilgi birikime sahip oldukları, deneyimleri bakımından çocuklara faydalı olabilecekleri söylenebilir.

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Çalışmanın ilk aşamasında, TRT bünyesindeki 7 Bölge Müdürlüklerinde faaliyet gösteren THM Çocuk Korolarının eğitimcilerine yapılandırılmış görüşme uygulanarak, koro çalışmalarıyla ilgili sorular yöneltilmiştir. Koro eğitimcilerine bir bölümü demografik bilgileri içeren 5 ayrı bölümden oluşan toplam 19 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı ve araştırılan arasında uzun süreli bir iletişim yoktur. Araştırmacılar önceden görüşme soruları hazırlayarak araştırma sürecini yönetirler. Başka bir deyişle, önceden hazırlanan soruların araştırılan kişilerin ileri sürdüğü düşünceleri yeniden düzenlemesi, tartışılması, bu kişilere esneklik sağlanması durumu yoktur. Kısacası, burada araştırılan kişi ikinci plandadır ve araştırmacıların kontrolindedir (Ekiz, 2017).

Koro eğitimcilerine uygulanan yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler tablo haline getirilmiş, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen veriler değerlendirildikten sonra uzman görüşlerine ve literatüre dayalı olarak örnek bir öğretim programı önerisi geliştirilmiştir. Öğretim programı önerisi oluşturulurken MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nca hazırlanan Güzel Sanatlar Lisesi Ses Eğitimi ve Güzel Sanatlar Lisesi Türk Halk Müziği Koro dersi öğretim programlarından (2018) ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Delphi yöntemi, ses eğitimi ve repertuar müfredat önerileri konusunda uzmanlar tarafından değerlendirilmek üzere kullanılmıştır. Uygulanan Delphi tekniğinde, 3 yıl her dönem 14 haftayı içeren *Ses Eğitimi* dersi amaç kazanımları, Hicaz, Hüseyini ve Kürdi makamları İçeren *Makamsal Ses Egzersizleri* bulunmaktadır. Birinci ve ikinci Delphi tur değerlendirmeleri üç bölümden ve toplam 143 maddeden oluşmaktadır. Uzmanların değerlendirmesi olumlu ve olumsuz olarak belirtilmiştir. Olumsuz olarak işaretlenen maddeler için uzmanlardan detaylı açıklama istenmiştir. Delphi ilk tur ve Delphi ikinci tur olarak yürütülen Delphi süreci sonucunda uzmanlar arasında fikir birliğine varılmış ve uzmanlar tarafından değerlendirilen model önerisi süreci tamamlanmıştır. Delphi değerlendirme sürecinin verileri frekans ve yüzde olarak belirtilmiştir. Bulgular önce tablo halinde sunulmuş, ardından yorumlanmıştır.

### Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma 2019 yılında tamamlanmış yüksek lisans tezinden üretildiğinden etik kurul kararı koşulu taşımamaktadır.

## BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizlerine ilişkin bulgular aşağıda açıklanmıştır.



**Tablo 2.***Koro Eğitimcilerinin Giriş Sınavıyla İlgili Görüşleri (n: Kişi Sayısı)*

Giriş Sınavında Uygulanan Aşamalar	Sınavda Kullanılan Enstrüman	Sınav Duyurusunun Yapılma Şekli	Öğrenci Alım Sayısının Belirlenme Kriteri	Seçilen Öğrencilerin Kız-Erkek Dağılımını
n: 7 (İşitme-Ezgi, Ritm Tekrarı-Türkü Söyleme)	n:4 (Bağlama) n: 3 (Bağlama-Piyano)	n:3 (Milli Eğt.-Radyo-TV) n: 2 (TRT Kurumu) N: 1 (Radyo-TV-TRT Kurumu )	n: 2 (Sayı Kısıtlaması Yok) n :1 (Sınıf Kapasitesine) n:1 (Koral Ses Yoğunluğuna) n:1 (İhtiyaç Durumuna Göre) n:1 (Kız-Erkek Seslerindeki Dengeye) n: 1 (Çocuk Korosu Yapılanmasına)	n:3 (Cinsiyet Ayrımı Yok) n:1 (Sayı Dengesine) n:1 (Çocuk Korosu Yapılanmasına) n:1 (Eşit Olmasına) n:1 (Ses Uyumuna)

Tablo 2'den elde edilen bulgulara göre farklı bölgelerde bulunan radyo müdürlüklerinde yapılan çocuk korolarına giriş sınavlarının içeriklerinin aynı olduğu tespit edilmiştir. Koroya öğrenci alım sınavında işitme, ezgi-ritm tekrarı ve son olarak da türkü söyleme aşamalarına yönelik bir sınav programının uygulandığı görülmektedir.

Halk müziğinin ana çalgısı olan bağlamanın sınavda sıklıkla kullanıldığı ancak piyanoya da yer verildiği anlaşılmaktadır. Sınavda sadece piyano kullanımı tercih edilmemektedir. Dört koro eğitimcinin sınav esnasında bağlama, üç koro eğitimcinin sınav esnasında ise bağlama ve piyano kullandığı gözlemlenmiştir. Öğrenci alım sınavında kullanılacak enstrümanın seçiminde koro şefinin uygun gördüğü enstrümanın seçildiği, sınavda sadece piyano veya sadece bağlamanın kullanımına yönelik bir zorunluluğunun olmadığı söylenebilir. Bağlamanın, öğrenci alım sınavında eşlik çalgı olarak kullanıldığı görülmektedir. Buna göre sınava giren öğrencinin söylediği eserin türkü formatına uygun bir söyleyişle ifade etmesinin sağlandığı söylenebilir.

Yapılacak olan sınav duyurusunu 2 koro eğitimci Milli Eğitim ve Radyo Anonsları, 2 koro eğitimci TRT kurum ilanıyla, 1 koro eğitimci milli eğitim, radyo-tv ve TRT kurum ilanıyla, 1 koro eğitimci Radyo-TV, TRT kurum ilanıyla yapıldığını belirtmiş olup 1 koro eğitimimiz ise görüş bildirmemiştir. Duyurunun tek bir kaynaktan değil, çeşitli kaynaklardan yapıldığı söylenebilir.

Koroya alınacak olan öğrenci sayısını belirlerken 2 kişi sayı kısıtlaması olmadığını ifade ederken diğer koro eğitimcileri seçilecek öğrenci sayısını sınıf kapasitesine, kız-erkek seslerindeki dengeye, koral yoğunluğa, ihtiyaç durumuna ve çocuk korosu yapılanmasına göre yaptıklarını belirtmiştir. Koroya öğrenci alım sayısı ile ilgili her koronun mevcut durumu göz önünde bulundurularak alım yapıldığı, bu konuda herhangi kesin bir sayının ve kriterin bulunmadığı görülmektedir.

Koroya seçilen öğrencilerin kız-erkek dağılımında ise; 3 koro eğitimci cinsiyet ve ses ayrımı yapmadıklarını, diğer eğitimciler ise, çocuk korosu yapılanmasına, eşit olmasına, ses uyumuna ve sayı dengesine dikkat ederek sayıyı ayarladıklarını belirtmektedirler.

**Tablo 3.***Öğrencilerle İlgili Uzman Görüşleri*

Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumları	Öğrencilerin Enstrüman Çalma Oranı	Koroda Ses Rahatsızlığı Olan Öğrenci Var mı?	Ses Rahatsızlığı Olan Öğrenciye Yardımcı Olabiliyor musunuz?
n: 3 (Orta Gelir)	n: 7 (Az)	n: 6 (Hayır)	n 6 (Hayır)
n: 2 (Orta-Yüksek Gelir)		n:1 ( Evet)	n:1 ( Evet)
n: 1 (Düşük-Yüksek Gelir)			
n: 1 (Düşük-Yüksek Gelir)			

Tablo 3'ten elde edilen bulgulara göre koroya başvuran öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarını 3 koro eğitimci 'orta gelir', 2 koro eğitimci 'orta ve yüksek gelir', 1 koro eğitimci 'düşük ve yüksek gelir', 1 koro şefi ise 'düşük, orta ve yüksek gelir' olarak belirtmişlerdir. Tabloya göre çalışmaya daha çok orta gelirli öğrencilerin katıldığı ama bunu yanında düşük gelirli ve yüksek gelirli öğrencilerin de çalışmaya katıldığı görülmektedir. Buna göre, TRT bünyesinde faaliyet gösteren çocuk korolarında her seviyede geliri olan ailelerin çocuklarının eğitim aldığı söylenebilir. Koroya seçilen öğrencilerin enstrüman çalma oranı bütün eğitimci tarafından 'az' olarak belirtilmiştir. 'Koroda Ses Rahatsızlığı Olan Öğrenci Var mı?' sorusuna 6 Koro eğitimci herhangi bir ses rahatsızlığı geçiren öğrencinin olmadığını, 1 koro eğitimci ise eğitimin son yılında çocukların yaşı gereği mutasyon sürecine girdiği ve ses değişikliğinden kaynaklı sorun yaşadığını belirtmektedir. 'Ses rahatsızlığı olan öğrenciye profesyonel olarak yardımcı olabiliyor musunuz?' sorusuna ise 6 koro eğitimci hayır, 1 koro eğitimci evet cevabını vermiştir.

**Tablo 4.***Kullanılan Repertuvar ile İlgili Uzman Görüşleri*

Türkü Seçiminde Dikkat Edilen Unsurlar	Repertuarınızı Bir ya da Birden Fazla Yöreye Yönelik Mi Belirliyorsunuz?	Repertuarınızda Türkçe Sözlü Eserler Dışında Başka Bir Dilde Türkü Söyletiyor musunuz?
n: 4 (Çocukların Ses Aralığına ve TRT Repertuarına)	n: 7 (Evet)	n: 4 (Hayır)
n: 2 (Çocukların Ses Aralığına, TRT Repertuarında, Ezgisel ve makamsal Olarak Basit Olmasına)		n: 3: (Evet- Kürtçe-Zazaca-Arapça)
n: 1 (Ezgisel Olarak Basit Olmasına ve TRT Repertuarında Olmasına)		

Tablo 4'ten elde edilen bilgilere göre repertuara eklenecek türkülerin seçiminde; dört koro eğitimcinin türkülerin çocukların ses aralığına uygun ve TRT repertuarında olmasına, iki koro eğitimcinin çocukların ses aralığına, ezgisel ve makamsal olarak basit olmasına, bir koro eğitimcinin de ezgisel olarak basit ve TRT repertuarında olmasına dikkat ettikleri anlaşılmaktadır.

Yedi koro eğitimcinin repertuarı belirlerken tek bir bölgeye bağlı kalmadan tüm yörelerden türküler yer verdikleri görülmüştür. 4 koro eğitimci Türkçe sözlü eserler dışında farklı bir dilde türkü söyletmediklerini, 3 koro eğitimci ise (Kürtçe-Zazaca), (Kürtçe -Arapça), (Zazaca, Kürtçe) gibi farklı dillerde eser okuttuklarını belirtmiştir.

Faaliyet gösterilen bölgelerde kullanılan farklı dillerin de koro çalışmalarında kullanılan repertuvarda yer aldığı söylenebilir.

**Tablo 5.**

*Genel Olarak Eğitim Sürecine Yönelik Uzman Görüşleri*

Eğitim Aşamasında Neler Uyguluyorsunuz?	Eğitim Süresi	Eğitim Süresince TRT Repertuarı Hariç Kaynak Kitap Kullanıyor musunuz?	Yön Gösterecek Basılı Bir Öğretim Materyalinin Önemli Olduğunu Düşünüyor Musunuz?
n: 6 (Ses Eğitimi-Temel Müzik Eğitimi-THM Repertuar)	n: 6 (1 Gün 3 Saat)	n: 6 (Hayır)	n: 7 (Evet)
n: 1 (Ses Eğitimi ve Temel Müzik Eğitimi)	n: 1 (2 Gün 6 Saat)	n:1 (Müzik Eğitimi ve Repertuar içeren kaynaklar)	

Tablo 5' ten elde edilen bilgilere göre 6 koro eğitmeninin çalışmalarında ses eğitimi, temel müzik eğitimi ve THM repertuar çalışması yaptığı, 1 koro şefinin ise ses eğitimi ve temel müzik eğitimi üzerinden çalışma yürüttüğü görülmektedir. Farklı bölgelerde faaliyet gösteren koroların çalışmalarının aynı olduğu söylenebilir.

Koro çalışma süresinde Milli Eğitimin iş takviminin esas alındığı, genelde hafta sonu çalışmaların yapıldığı belirtilmektedir. Ama koro çalışmalarını 6 koro eğitmeni 1 gün 3 saat, 1 koro eğitmeni ise çalışmanın 2 gün 6 saat şeklinde yaptıklarını belirtmektedir. Koro çalışmalarının genel olarak 1 gün 3 saat şeklinde yapıldığı söylenebilir.

Eğitim süresinde 6 koro eğitmeninin TRT repertuarı haricinde bir kaynak kitabı kullanmadığı, 1 koro eğitmeninin ise farklı kaynak kullandığı görülmektedir. Çalışmalarda genel olarak TRT repertuarından yararlandığı söylenebilir.

**Tablo 6.**

*Eğitim Sürecindeki Amaç -Kazanımlarla İlişkin Uzman Görüşleri*

Uzmanlar	Size göre TRT Türk Halk Müziği Çocuk korosunun amaçları nelerdir?
U1	"Çocuklara türkülerini sevdirmek, türkülerle aralarında bağ kurmak, ses eğitimi vermek, çocuklardaki yetenekleri ortaya çıkarmak.
U2	Türk halk müziğinde ulusal kültürel değerlerin kuşaktan kuşağa bilinçli olarak aktarılmasını sağlamak. Bu tür koroların sayısının artmasını özendirmek ve örnek olmak. Bu alanda faaliyet gösterecek profesyonel sanatçıların yetiştirilmesine yardımcı olmak.
U3	Çocukların genç yaşta kendi kültürlerini öğrenmeleri açısından iyi bir durum TRT bünyesinde bu işin yapılması. Bunun haricinde gençlik korolarına ya da meslek eğitimi gerçekleştirmeye yönelik bir basamak olarak değerlendirilebilir.
U4	Temel müzik altyapı bilgileri ve alanımızla ilgili, geleceğe doğru THM aktarıcıları yetiştirmek.
U5	Öncelikle çocuklarımıza kültürümüzü aşlamak ve sonrasında bunu meslek olarak yapmak isteyenleri motive etmek.
U6	Yeni yetişen kuşağa çocukluktan başlayarak Türk Halk Müziğini sevdirmek.
U7	Halk müziğinin nesilden nesile aktarılması, kendi kültürünün gerektirdiği değerlere yabancı olmayan, geçmiş ile geleceği birbirine bağlayan türkülerimizin vermiş olduğu mesajları iyi analiz edip buna göre örf, adet ve geleneklerine sıkı sıkıya bağlı olan nesiller yetiştirmek."

Elde edilen bulgular incelendiğinde, THM Çocuk Korolarının amaçlarının kültürümüzü çocuklarımıza aktarmak, yaymak ve sürdürmek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra

çocuklarda müzik bilincini geliştirmek, çocukların seslerini eğitmek, geleceğe dair müziği meslek edinmeleri için çocuklara yol göstermek de THM Çocuk Korolarının amaçları arasında gösterilmektedir.

**Tablo 7.**

*Eğitim Aşaması Sonucunda Öğrenci Kazanımına Dair Uzman Görüşleri*

Uzmanlar	Eğitim Aşaması Sonucunda Öğrenci Kazanımları Nelerdir?
U1	"Sesini eğitmiş, repertuarını geliştirmiş, kendindeki yeteneği fark etmiş oluyor.
U2	Öğrencilerimiz severek çalıştıkları için arkadaşlarının da koro çalışmalarına katılmalarını sağlıyor. Türküleri hissederek okumayı öğreniyorlar.
U3	Bölgemizde bir gençlik korosunun olmamasından ileriye dönük bir uygulama olmuyor.
U4	Temel müzik bilgileri, THM alan bilgileri ve THM repertuarı
U5	Sosyal hayata alıştırma, nota, solfej okuma, nazari bilgiler ve repertuar çalışması
U6	Öğrenciler isteyerek ve severek geldikleri için 3 yılın sonunda belirli bir halk müziği eğitimiyle mezun oluyorlar
U7	Birlikte türkü söyleme alışkanlığı, takım ruhu, sahne deneyimi ve toplumsal bir alanda doğru davranış sergileme, doğru türkü dinleme ve söyleme alışkanlıkları kazanıyorlar."

Eğitim sonunda çocukların seslerinin eğitildiği, THM hakkında bilgi sahibi oldukları, türkü dinlemeye ve söylemeye alıştıkları aynı zamanda çocukların sosyal olarak geliştikleri ve kendilerini ifade etmelerinde daha özgüvenli oldukları görülmektedir.

### **TRT Türk Halk Müziği Korolarına Yönelik Öğretim Programı için Uzman Görüşlerine sunulan Delphi Değerlendirmelerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar**

**Tablo 8.**

*Uzman Görüşlerinin Delphi 1. Tur Değerlendirmesinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar*

Görüşler	Karar	f	%
Ses Eğitimi Dersi Amaç ve Kazanımlara	Olumlu	7	87,50
Yönelik Uzman Görüşleri	Olumsuz	1	12,50
Sez Egzersizlerine Yönelik Uzman Görüşleri	Olumlu	7	87,50
	Olumsuz	1	12,50
Repertuvara Yönelik Uzman Görüşleri	Olumlu	8	100
	Olumsuz	0	0

Ses Eğitimi dersini içeren amaç kazanımları (3 yıl her dönem 14 haftayı içeriyor) Makamsal Ses Egzersizleri (Hicaz, Hüseyini ve Kürdi) ve dönem bazında 3 yıllık repertuvara yönelik yapılan Delphi 1. Tur değerlendirilmesinden elde edilen bulgulara göre, 1 kişi yalnızca ses eğitimi amaç- kazanımlarda olumsuz görüş bildirmiştir. Makamsal olarak yazılan *ses egzersizlerinde* de 7 uzmandan olumlu dönüt alınmış, uzman görüşlerinden yalnızca biri yazılan bazı notalara sözlerin durumuna göre hece bağı konulması gerektiğini ifade etmiştir. Tüm dönemlere yönelik toplamda yine 3 yıllık repertuarı içeren kısımdaki uzman görüşleri olumlu sonuçlanmıştır.

Delphi değerlendirilmesinde tespit edilen ses eğitimi alanındaki 1 uzmanın belirttiği düzeltmeler yapıp, Delphi 2. Tur değerlendirilmesi için tekrar uzmanlara gönderilmiştir.

**Tablo 9.***Uzman Görüşlerinin Delphi 2. Tur Değerlendirmesinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar*

Görüşler	Karar	f	%
Ses Eğitimi Dersi Amaç ve Kazanımlara Yönelik Uzman Görüşleri	Olumlu	8	100
	Olumsuz	0	0
Sez Egzersizlerine Yönelik Uzman Görüşleri	Olumlu	8	100
	Olumsuz	0	0
Repertuvara Yönelik Uzman Görüşleri	Olumlu	8	100
	Olumsuz	0	0

Yapılan Delphi 2. tur uzman değerlendirmesinde, ses eğitimi ve repertuvar alanında 8 uzman görüşü de olumlu yönde olmuştur.

### TARTIŞMA

Literatürde yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde; piyano eğitiminde makamsal eserlerin öğrencilerin hazır bulunuşluğuna etkisinin incelendiği benzer bir çalışmada da piyano eğitimi repertuarına Hüseyini, Karcıgar, Kürdi ve Hicaz makamlarında özgün etütler ve türkü düzenlemeleri kazandırılmıştır. Kullanılan makamlar (Hüseyini, Kürdi ve Hicaz) alanında bu çalışmayla benzerlik göstermektedir (Özparlak, 2019).

Sağır (2004), 'Okul şarkılarının Konuları Açısından Değerlendirilmesi' çalışması Türk halk müziği ezgilerinin okul müziği ders kitaplarında yer alma sürecine ışık tutmaktadır. Cumhuriyetten günümüze kadar yayınlanmış müzik kitapları ve bu kitaplarda kullanılan şarkılar tablo şeklinde gösterilerek yorumlanmış, kullanılan şarkıların konularına göre dağılımı yüzdesel olarak ifade edilmiştir. Halk müziği ezgilerinin ders kitaplarında daha yaygın hale geldiğine dikkat çekerek, türkülerin çocukların gelişimi ve müzik eğitimi için önemli olduğunu belirtmektedir.

Peker (2018) "Üniversitemizde Amatör Türk Halk Müziği Korolarının Eğitimi" adlı çalışmasında amatör koroları ele alarak, uzman koro eğitmenleriyle görüşme formundan elde edilen bulgularla araştırma yapmıştır. Kullanılan yöntem dolayısıyla benzerlik gösteren bu çalışma sonucunda Halk Müziği Korolarında ses eğitimi çalışmalarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uslu (1993), 'TRT Türk Halk Müziği Repertuarında Çocukların Söyleyebileceği Türkülerin İncelenmesi' adlı tez çalışmasında TRT repertuarına kayıtlı, çocuk gelişimine ve ses aralığına uygun, akılda kalıcı bir müzik yapısına sahip türküler seçilmiştir. Bu çalışmada repertuar seçme kriterleri ile Uslu'nun repertuar oluşturma kriterleri eşdeğerdir.

Öztop (2007), "Planlı ve programlı bir özengen koro eğitimi ile bireylere kazandırılması hedeflenen eğitsel, toplumsal ve kültürel yeterliklerin incelenmesi" başlıklı tez çalışmasında; Türkiye'de amatör bir koroda görev yapan kişilerin eğitim sürecinde ulaşması planlanan hedeflerin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda özengen koroların yaygınlaşmasının ve işlevsellik kazanmasının önemine dikkate çekilerek, bu korolarda eğitimin belli bir plan ve program dahilinde gerçekleşmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur.

## SONUÇ

TRT'ye bağlı THM Çocuk Korosu'nda görev yapan koro eğitimcilerinin görüşlerinden elde edilen sonuçlar.

- Görüşmelerden edinilen bilgiler sonucunda koro eğitimcilerinin müzik alanında eğitim aldıkları, Türk Halk Müziği ile yakından ilgili oldukları, sınavda ezgi-ritm tekrarı, işitme ve türkü söyleme alanlarında uygulamalar yaptıkları,
- Koro eğitimcilerinin koro üyelerini seçme yöntemlerinin benzerlik gösterdiği,
- Giriş sınavında enstrüman olarak bağlama ve piyanonun temel olarak kullanıldığı, çocuk korosuna giriş sınavlarının ne zaman ve nerede yapılacağına dair duyuruların MEB aracılığıyla okullara gönderildiği ve aynı zamanda duyuruların TRT radyo ve televizyon yayınları ile de yapıldığı, yapılan duyuru çalışmalarının uzmanlar tarafından herkese ulaşamadığı görüşü belirtilerek çalışmaların yeterli olmadığı, koroya eleman alınırken belli bir kontenjanın belirtilmediği, bölgeler arasında koronun genel durumu göz önünde bulundurularak öğrenci alım sayısının değişkenlik gösterdiğini,
- Koro eğitimi alan öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının genel olarak orta düzeyde olduğu ve aynı zamanda öğrencilerin müzik aleti çalma oranlarının düşük olduğu,
- Koro eğitimcilerinin ses sağlığı konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığı ve ses sağlığı sorunu olan öğrencilere bu konuda yardımcı olamadıkları,
- Repertuvar hazırlığında genel olarak çocukların ses sınırlarına, ezgilerin akılda kalıcı olmalarına, basit ritm kalıplarıyla yazımlarına dikkat edildiği, yapılan repertuvar derslerinde, türkü seçiminde herhangi bir yöreye bağlı kalınmadığı, genel olarak Türkçe sözlü eserlerin okutulduğu ifade edilirken, Doğu' da bulunan TRT Bölge Müdürlüklerin de aynı zamanda Zazaca, Arapça ve Kürtçe eserler de söyledikleri,
- THM Çocuk korosunun amaçlarının; çocuklara kültürümüzü aşılama, yayma ve sonrasında devam ettirme olduğu,
- TRT THM çocuk korolarında temel olarak çocukların hazırbulunuşluk düzeylerine dikkat edilerek temel müzik eğitimi başta olmak üzere, çocukların gelişim özellikleri doğrultusunda ses eğitimi ve repertuvar eğitimlerini verildiği, çalışmaların hafta sonu bir gün üç ders saati şeklinde yapıldığı, alınan eğitim sonucunda öğrencinin, müzik dinleme ve söyleme becerisi kazandığı, temel müzik bilgilerinin yanı sıra Türk halk müziği bilgilerinin de verildiği,
- Repertuvar çalışmalarında TRT repertuvarının ana kaynak olarak kullanıldığı, derslerde koro eğitimcinin çalışmaları belli bir plan ve program dahilinde yapabilmeleri için koro eğitimcilerine yön verecek basılı bir materyalin olmasının gerekliliği sonuçlarına ulaşmıştır.

**TRT THM Çocuk Koroları Öğretim Programı Önerisi için uzman görüşlerinden elde edilen sonuçlar;**

- TRT THM Çocuk Koroları Öğretim Programı Önerisi için uzmanların 1. Delphi değerlendirmesi bulgularının sonuçlarına göre;

Makamsal olarak yazılan *ses egzersizlerinde* 7 uzmandan olumlu dönüt alınmış, uzman görüşlerinden yalnızca biri yazılan bazı notalara sözlerin durumuna göre hece bağı

konulması gerektiğini ifade etmiştir. Dönem bazında 14 haftayı ve toplamda 3 yılı içeren ses eğitimi öğretim programında amaç ve kazanımlarda 1 uzman, bazı ifade yanlışlıklarının yapıldığını belirtmiştir. Tüm dönemlere yönelik toplamda yine 3 yıllık repertuarı içeren kısımdaki uzman görüşleri olumlu sonuçlanmıştır.

- TRT THM Çocuk Koroları Öğretim Programı Önerisi için uzmanların 2. Delphi değerlendirmesi bulgularının sonuçlarına göre;

Delphi değerlendirmesinde tespit edilen ses eğitimi alanındaki 1 uzmanın amaç ve kazanımlarda belirttiği ifade yanlışlıkları düzeltilip tekrar gönderilmiş, 2. Delphi değerlendirmesi uzmanlar tarafından olumlu sonuçlanmıştır.

### ÖNERİLER

- Bu öğretim programı önerisi ilk olarak TRT'ye bağlı THMÇK için hazırlanmış olup, eğitimde birliğin sağlanması ve ortak bir dil kullanılması açısından önemlidir. Yapılan çalışma, farklı kurumlar altında faaliyet gösteren Türk halk müziği çocuk koroları tarafından da kullanılabilir.
- Türk halk müziğinin sevdirmesi ve kültürümüzün en doğru şekilde yayılması için bu tür koro çalışmaları artırılabilir. Erken yaşlardan itibaren sürekli eğitim yoluyla çocuklarda bu bilinç güçlendirilebilir.
- Çeşitli kurumların çatısı altında tüm illerde çocuk korolarının sayıları artırılabilir.
- Koro çalışmaları çocukların seslerinin gelişimine önemli katkı sağlamaktadır. Bu alanda profesyonel kişilerin çalışmaları, çocuğun sesinin gelişimi ve sağlığı için önemlidir. Bu konuda alanında uzman kişilerce yapılacak hizmet içi kurs ve konferansların da faydalı olması beklenmektedir.
- Koro çalışmalarına ses sanatçıları, doktorlar, sunucular, akademisyenler vb. davet edilerek, alanlarıyla ilgili çocuklara bilgi vermeleri sağlanabilir.
- Yerel müzik etkinliklerini takip edilerek çocukların hem seyirci hem de katılımcı olmaları sağlanabilir.
- TRT Çocuk Korosu korist alım sınavının tüm kesimlerde duyurulması için Milli Eğitim Müdürlüğüyle işbirliğine girilerek ilköğretim okullarına sınav duyuruları gönderilebilir, duyuru için görsel olarak etkileyici kısa yayınlar ve posterler hazırlanabilir.
- Dersin içeriğine göre düzenlenmiş ders kitapları oluşturabilir.
- Tüm Bölge Müdürlüklerinde ders saatleri, çalışmaların içeriği ortak bir program dahilinde verilmeli, ortak bir sınav yönergesi oluşturulmalıdır.
- TRT bölge müdürlüklerinde faaliyet gösteren TRT THMÇK yılda en az bir kez bir etkinlikte bir araya gelerek ortak bir konser verebilir. Koro eğitimcilerine ayrıca yıllık bir iş değerlendirme toplantısı teklif edilebilir.
- Çocuklar bölge müdürlüklerinin imkanları dahilinde radyo ve televizyon programlarına katılabilir.
- TRT bünyesinde bulunan çocuk korosunda bugüne kadar yön gösterecek basılı bir öğretim materyalinin (Türk Halk Müziği Çocuk Koroları için Öğretim Programı - Kılavuz Kitap) olmayışından dolayı, yapılan çalışmanın bir ilk olması önem teşkil etmektedir. Bu program önerisi amaç kazanımlar haricinde oluşturulacak etkinliklerle birlikte geliştirilip tüm Türk Halk Müziği Çocuk Korolarına uyarlanabilir.

## KAYNAKLAR

- Akpınar, P. D. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Data
- Baştürk, S., & Taştepe, M. (2013), *Evren ve örneklem*, S. Baştürk (Ed.), Bilimsel araştırma yöntemleri (129-159), Ankara: Vize
- Biol, G. (2003). Müzik öğretmeni adaylarında düzgün, doğru ve etkili konuşma yönünden bireysel ses eğitimi dersinin önemi. *Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu* (s. 111-115). Malatya: PegemA.
- Cevanşir, B., & Gürel, G. (1982). *Foniatri: Sesin oluşumu, bozuklukları ve korunmasında temel ilkeler*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi.
- Çevik, S. (1999). *Koro eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Yurtrenkleri.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Deryakulu, D. (1992). Eğitim iletişimi kavramı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25, 787-794
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Erdem, A. R. (2005). *Etkili ve verimli eğitim*. Ankara: Anı.
- Evren, G. F. (2018). Yükseköğretim kurumları'nda ses eğitimi derslerine yönelik 11 seviyesinde yeni bir öğretim programı önerisi: *European Journal of Educational & Social Sciences*, 2, 197-213.
- Özparlak, Ç. S. (2019). *Piyano eğitiminde makamsal eserlerin seslendirilmesinde öğrencilerin hazır bulunuşluğuna yönelik çalışma önerileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öztop, S. (2007). *Planlı ve programlı bir özangen koro eğitimi ile bireylere kazandırılması hedeflenen eğitsel, toplumsal ve kültürel yeterliklerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara
- Peker, Ö. (2018). *Üniversitelerimizde amatör Türk halk müziği korolarının eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya
- Sağır, T. (2004). Okul şarkıları konuları açısından değerlendirilmesi. *1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi*, Isparta.
- Shively, J. (2015). Constructivism in music education. *Arts Education Policy Review*, 3(116), 128-136.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Türkmen, Ü. (2010). Çocuğun bireysel, toplumsal ve kültürel gelişiminde amatör müzik eğitiminin yeri problemleri ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 960-970.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi, temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Ulusal, Y. (2019). *Ulusal yayın*. 08.05.2019 tarihinde <https://www.ulusal.com.tr/egitim-saglik/trt-korolarinda-2-bin-506-ogrenci-egitim-goruyor-h150559.html> adresinden alınmıştır.
- Uslu, M. (1993). *TRT Türk halk müziği repertuarında çocukların söyleyebileceği türkülerin incelenmesi*, İTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.



Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme-teori, teknikler*. Ankara: Alkım.

## Sınıf Öğretmenlerinin Pandemi Sürecinde Uygulanan Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Araştırması

Özgül Mutluer<sup>a</sup>, Mine Çeliköz<sup>b</sup>

Yükleme: 20.12.2021; Kabul: 27.03.2022; Yayınlanma: 28.03.2022

DOI: 10.30855/gjes.2022.08.01.008

## ÖZET

**Anahtar Kelimeler:**  
Covid-19,  
İlkokul,  
Pandemi  
Sınıf Öğretmeni,  
Uzaktan Eğitim**Keywords:**  
Covid-19,  
Distance Education,  
Primary School,  
Classroom Teacher,  
Pandemic

Çalışmanın amacı, Türkiye’de görev yapan sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek, uzaktan eğitimin Türkiye’de nasıl uygulandığını anlamak ve elde edilen bulguların genellenebilir olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda, çalışma, karma araştırma desenlerinden keşfedici sıralı karma araştırma desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile farklı illerde görev yapan 10 sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Nitel boyutta elde edilen veriler doğrultusunda, öncelikle ölçek geliştirme çalışmaları yapılarak nicel veri toplama aracı oluşturulmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda oluşturulan MEB’in İlkokula Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerileri Ölçeği ve kişisel bilgi formu Türkiye genelinde toplam 719 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerin kişisel özellikleri ve uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek için betimsel istatistiklerden, öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerine göre görüşleri arasında fark olup olmadığının belirlenmesinde ise, t testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Bu farkın kaynağını tespit etmek için de Scheffe testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin %11,68’i salgın dönemi uzaktan eğitim uygulamalarını ilkökul kademesi için uygun bulmuştur. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı, öğrenci sayısı, görev yeri ve görev yapılan bölge değişkenlerine göre alt boyutların bir kısmında anlamlı farklılık gözlemlenirken; uzaktan eğitime ilişkin görüşleri arasında ise öneriler boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

<sup>a</sup> Yıldız Teknik Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi,  
İstanbul, Türkiye  
Orcid: 0000-0002-1990-7900  
ozgulyakiin@gmail.com  
Sorumlu Yazar<sup>b</sup> Yıldız Teknik Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi,  
İstanbul, Türkiye,  
Orcid: 0000-0003-1582-331X  
mcelikoz25@gmail.com

## **Classroom Teachers' Opinions on Distance Education during the Pandemic Process: A Mixed Method Research**

### **ABSTRACT**

This study aims to determine the views of classroom teachers about distance education during the pandemic period, to understand how distance education was applied in Turkey, and to determine whether the findings can be generalizable. For this purpose, the study was designed with the exploratory sequential mixed research design. In the qualitative dimension, opinions were obtained from 10 classroom teachers working in different provinces through a semi-structured interview form. In line with the data obtained in the qualitative dimension, initially scale development studies were carried out and a quantitative data collection tool was created. The Teacher Opinions and Suggestions About Distance Education Applications of MEB (Turkish Ministry of Education) for Primary School Scale and the personal information form, were created in the quantitative dimension of the research and applied to a total of 719 classroom teachers throughout Turkey. Descriptive statistics were used to determine teachers' characteristics, opinions, and suggestions; a t-test, one-way analysis of variance was used to determine whether there was a difference between teachers' opinions according to some personal characteristics. The Scheffe test was used to determine the source of the differences. As a result of the research, it is found that %11,68 of all teachers believe that distance education practices are suitable for primary school students. Further, it is observed that there is a significant difference in some sub-dimensions such as experience, class size, place of duty, and the region where they work. But, there was no significant difference in terms of suggestions.

## GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojileri, insanlar arasındaki ilişkilerden ekonomiye hayatın her alanında önemli değişimlere yol açmıştır. Bu değişim sürecinde eğitim bilimi de önemli bir dönüşüm içine girmiştir (Akpınar ve Aydın, 2007). Söz konusu dönüşüm, teknolojik gelişmelerin eğitim alanında yaygın olarak kullanılır olmasını sağlamış uzaktan öğretim teknolojileri de web ağı sayesinde eğitim sistemi içerisinde kendine yer bulmuştur. Bu dönüşüm eğitim kavramının da yeni bir boyut kazanmasına neden olmuş, teknoloji eğitimin ayrılmaz bir parçası olmuştur (Özbay, 2015). Teknolojinin eğitime entegrasyonunun bir yansıması da uzaktan eğitimin modern yöntemlerle yapılandırılmasında görülmüştür.

Uzaktan eğitime ilişkin literatürde çeşitli tanımlar mevcuttur (Boz, 2019; Demiray, 2005; İşman, 2011; Moore ve Kearsly 1996; Uşun, 2006). Moore ve Kearsly (1996) uzaktan eğitimi tanımlarken özel öğretim yöntem, teknik ve uygulamaların yanı sıra elektronik olan ya da olmayan sistemlerin kullanıldığı, çeşitli iletişim yolları ile normal öğretim etkinliklerinin farklı ortamlarda yürütüldüğü bir oluşumdan söz etmektedir. Diğer bir deyişle, uzaktan eğitimle, öğretimin hedefleri değişmezken uygulanan yöntem, teknikle birlikte aslında öğretim ortamı değişmektedir (Ağır, 2007). Uzaktan eğitimin çeşitli avantajları olduğu gibi dezavantajları da vardır. Avantajları arasında zaman ve mekan sınırı olmadan eğitimin yapılabilmesi, fırsat eşitliği sunması, teknolojik araçlardan yararlanma olanağı sunması, her öğrenene kendi hızında öğrenme olanağı sunması gibi özellikler sayılabilirken (Doğan, 2014; Kaya ve Önder, 2002); sosyal becerileri olumsuz etkilemesi, uygulama gerektiren çalışmaların yapılamaması, bilişim teknolojilerine bağımlılık yaratması, öğrenenleri motive etmenin zorluğu gibi dezavantajları bulunmaktadır (Ağır, 2007; Akça, 2006).

Uzaktan eğitimin bilgi ve iletişim teknolojileri ile yaygın bir öğretim yaklaşımı haline gelmesine karşın aslında çok daha eski bir kavram olduğu bilinmektedir (Kırık, 2014). İlk olarak, 1800'lerin sonunda Winconsin Üniversitesi'nin yıllık kataloğunda bir kavram olarak ele alınan uzaktan eğitim, 1900'lerin ortalarından sonra ancak Almanya ve Fransa'da uygulanır hale gelmiştir (Kaya, 2002). Türkiye'de ise ilk uzaktan eğitim uygulamaları televizyon aracılığıyla ve 1961'de uygulanan mektupla aracılığıyla yapılırken zaman içerisinde bilgi teknolojilerinin eğitimde kullanım kapasitesi geliştirilmiştir (Zırhlıoğlu, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) teknolojik gelişmelerin eğitime uyarlanması amacıyla uygulamaya geçirdiği Fatih Projesinin (MEB, 2020a) ardından, 2012 yılı itibarıyla Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün (Yeğitek) çevrimiçi sosyal eğitim platformu olarak tanıtılan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) öğretmen- öğrenci- veli için güvenilir bilgiye erişim imkânı sunmayı amaçlamaktadır (MEB, 2020b).

Türkiye'de ve tüm dünyada nispeten uzun bir geçmişe sahip olan uzaktan eğitim çalışmalarının en çok yaygınlık kazandığı dönem, pandemi süreci olmuştur (Jowsey, Foster, Cooper-Ioelu ve Jacobs, 2020). Çünkü 2020 yılının ilk aylarından itibaren tüm dünyayı etkisi altına almaya başlayan Covid-19 pandemisi sebebiyle pek çok ülkede yüz yüze eğitime ara verilmiş (UNESCO, 2020) ve bu dönemde dünyanın her yerindeki

eğitimcilerin uzaktan eğitime geçiş yapması, tasarımlarını Covid-19 pandemisinin gerektirdiği değişen ihtiyaçlara göre uyarlamaları gerekmiştir (Karakaya, 2021). Öğrenme kaybını önlemek ve eğitimin devamlılığını sağlamak için uzaktan eğitim tek çözüm yolu olmuştur (TEDMEM, 2020). Türkiye dahil pek çok ülke çeşitli önlemlerle eğitim faaliyetlerinin aksamasının önüne geçmeye çalışmıştır (Er ve Ünal, 2020). Türkiye’de alınan önlemler kapsamında 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla uzaktan eğitime geçilmesine karar verilmiştir (MEB, 2020c). Uzaktan eğitimin, çok sayıda öğrenenin yaşadığı yerde eğitim hizmeti almasına imkan tanırken öğretim içeriklerinin ve uygulamalarının merkezden sağlanması ve denetlenebilir olması (Yurdakul, 2005), pandemi önlemleri kapsamında öğretime ara verilen süreçte okula alternatif bir yol sunmasını sağlamıştır. Planlanan uzaktan eğitim sürecinde öğretimin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve TRT-EBA TV üzerinden yürütülmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 2020d). EBA ve TRT-EBA TV aracılığıyla gerçekleştirilecek uzaktan öğretim hizmetinden, zorunlu eğitim kapsamında olan temel eğitim, orta öğretim ve özel öğretim öğrencilerinin faydalanması sağlanmıştır. 2020 Eylül ayında okula dönüş sürecinde ise ilkökul düzeyinde 1. sınıf öğrencilerine öncelik verilerek, kademeli şekilde hibrit eğitime geçilmiş ancak ülke genelindeki vaka sayılarının yükselmesi ile birlikte yeniden tam zamanlı uzaktan eğitime geçilmiştir (MEB, 2020e). 2019-2020 eğitim öğretim yılının pandemi gölgesinde geçirilmesi nedeniyle uygulanan hibrit eğitimin büyük bir kısmı uzaktan eğitim araçlarıyla sürdürülmüştür. Uzaktan eğitime ilişkin çalışmaların Türkiye’de de her ne kadar erken dönemde başlamış olduğundan söz edilebilse de bu çalışmaların büyük bir kısmı yüksek eğitime yönelik çalışmalardır (Zırhlioğlu, 2006). Bundan hareketle Türkiye bağlamında ilköğretim düzeyindeki çocuklara yönelik uzaktan eğitim deneyiminin bulunduğu söylenemez. Küçük yaş gruplarında ise uzaktan eğitime uyumun hızlı bir şekilde sağlanması pek mümkün gözükmemektedir. Bu nedenle özellikle ilkökul düzeyindeki öğrencilerin eğitimlerini üstlenen sınıf öğretmenlerinin de süreçteki rolleri değişmiş ve sorumlulukları önemli ölçüde artmıştır. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin alınması ve bu görüşlerin Türkiye genelindeki yaygınlık durumu, ülke ölçeğinde sürece ilişkin önemli ipuçları verecektir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, pandemi öncesinde, genel olarak uzaktan eğitim konusunda yapılan araştırmaların, uzaktan eğitime yönelik öğretim elemanı-öğretmen-öğretmen adaylarının tutum, görüş ve algıları (Ağır, 2007; Antalyalı, 2014; Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar, 2019; Boz, 2019; Ergin, 2013; Gök, 2011; Gündüz, 2013; Koloğlu, 2016; Umurhan, 2014;) uzaktan eğitimin farklı yöntemlerle yürütülmesi (Aker, 2002); öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Barış, 2015); uzaktan eğitim uygulamaları (Bayram, 2002; Çukadar ve Çelik, 2003; İçten, 2006) ve uzaktan eğitimin gelişimsel süreçleri (Bozkurt, 2017; Çoban, 2015; Fırat, 2016) konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Pandemi ile birlikte, kitlesel olarak uzaktan eğitime geçişin bir yansıması olarak uzaktan eğitimi konu alan araştırmaların sayısında büyük bir artış gözlemlenmiştir (Jowsey vd., 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020). Bu çalışmalarda özellikle pandemi döneminde gerçekleşen uzaktan eğitime ilişkin olarak acil durum uzaktan eğitim gibi kavramlar kullanıldığı görülmektedir (Bozkurt vd., 2020; Bozkurt ve Sharma, 2020). Bu tanımın, özellikle planlama, sürdürülebilir olma, sistematik olma açısından klasik uzaktan eğitim anlayışından farklılıklar barındırdığı savunulmaktadır (Hodges, Moore, Lockee,

Trust ve Bond, 2020; Milman, 2020). Ancak pandemi süreci uzaktan eğitim uygulamaları her ne kadar planlamanın eksikliği, sistematiklik ve sürdürülebilirlik açısından farklılıklar arz etse de uygulayıcılara uzaktan eğitimi uygulama deneyimi kazandırmıştır ve uzaktan eğitimin bir uygulanma şeklidir. Mevcut çalışmada, gerçekleştirilen alanyazın taraması bu kavramları da kapsayacak şekilde uzaktan eğitim temel kavramı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ele alan Türkiye kaynaklı, ulaşılan araştırmalarda, nitel araştırma yöntemlerinin daha sıklıkla tercih edildiği görülmektedir (Alkan ve Kurt, 2021; Altıntaş Yüksel, 2021; Arslan ve Demiröz, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Erbil, Demir ve Erbil, 2021; Etopçubaşı, Topçubaşı ve Sezgin, 2020; Ergüç Şahan ve Parlar, 2021; Fidan, 2020; Kurt, Kandemir ve Çelik, 2021; Talayhan ve Gültekin, 2021; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020). Aynı şekilde, Türkiye’de yapılmış olan daha geniş bir payda olarak uzaktan eğitime ilişkin tüm branşlarda (sınıf öğretmenlerini de kapsayacak şekilde) öğretmen görüşlerini ele alan çalışmalarda (Çakın ve Külekçi Akyavuz, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Metin, Emlik, Gürlek ve Demirbaş, 2021) ve farklı paydaşların görüşlerini (sınıf öğretmenlerini de kapsayacak şekilde) ele alan çalışmalarda (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Çokyaman ve Ünal, 2021; Kaden, 2020; Koçoğlu ve Tekdal, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020) da nitel araştırma yönteminin sıklıkla benimsendiği görülmektedir. Pandemi dönemini içeren uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik örneklem olarak öğretmenlerin (sınıf öğretmenlerini de kapsayan) seçildiği araştırmalarda nicel araştırma yöntemlerinin ise nispeten daha az tercih edildiği görülmektedir (Karaca, Karaca, Karamustafaoğlu ve Özcan, 2021; Kocayiğit ve Uşun, 2020; Moçoşoğlu ve Kaya, 2020).

Uzaktan eğitim uygulamalarının tam zamanlı olarak temel eğitim ve ortaöğretimde uygulanmaya başlanması sürecin asıl yürütücüsü olan öğretmenlerin sürece ilişkin görüşlerine duyulan ihtiyacı artırmıştır. Sürecin merkezinde bulunan bu uygulayıcıların görüşleri, yaşanan aksaklıkların önemli problemlere yol açmadan önlenmesi ve gelecekte yaygın bir eğitim modeli olarak kullanılması beklenen uzaktan eğitim sürecinin nasıl geliştirilmesi gerektiğine ilişkin de aydınlatıcı bilgiler sunacaktır. Alanyazında yer alan uzaktan eğitim konulu araştırmalardan farklı olarak bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri karma araştırma paradigması ile ele alınarak, nitel boyutta öğretmenlerden alınan görüşlerin nicel boyutta Türkiye çapında genellenebilir olup olmadığı incelenmektedir. 23 Mart 2020 tarihiyle uygulanmaya başlanan uzaktan eğitim uygulamasının Türkiye tarihinde işlerlik kazanan en geniş çaplı uzaktan eğitim uygulaması olması nedeniyle sürece ilişkin görüşler de bu yaygın uygulamaya yönelik önceki araştırma verileri ile karşılaştırma imkânı sunacaktır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini tespit ederek; bu görüşlerden hareketle sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmek ve ölçeğin uygulanması sonucunda Türkiye’de sürdürülen uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları açık bir şekilde ortaya koymaktır. Mevcut çalışmada keşfedici karma desen kullanılması, araştırmanın nitel ve nicel boyutları bir arada kullanarak sonuca ulaşma noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yine Türkiye’deki pandemi dönemi uzaktan eğitim uygulamalarında görev alan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin referans olarak alınması

yurt içindeki uygulamalara hitap etme konusunda önemlidir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri genellenebilir midir?

## YÖNTEM

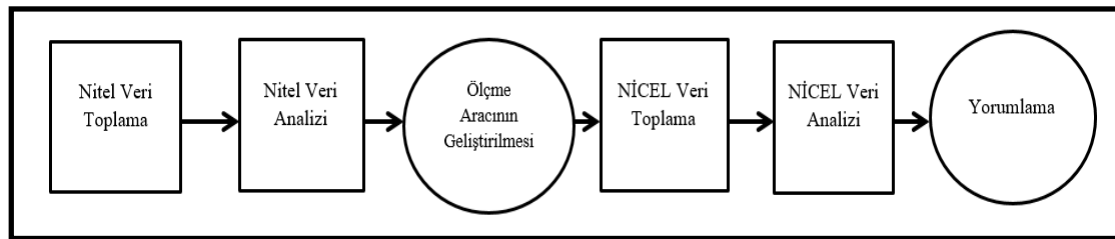
### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, karma araştırma yöntemlerinden biri olan keşfedici sıralı desene uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışmada öncelikle temel eğitim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri ayrıntılı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular ışığında hazırlanan nicel veri toplama aracıyla bu görüşlerin diğer sınıf öğretmenleri tarafından kabul görüp görmediğinin diğer bir deyişle bulguların genellenebilir olup olmadığının belirlenmesi amacıyla keşfedici sıralı desen tercih edilmiştir. Teddlie ve Tashakkori (2015), karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel araştırma yöntemlerini bir arada kullanılarak anlam derinliği sağlayan bütünlük araştırma yöntemleridir. Yıldırım ve Şimşek (2018) karma yöntem araştırmasının iki işlevi olduğundan bahsetmektedir. Bunlardan ilki gerçeği bütüncül ve zengin bir çerçevede ortaya koymakken ikincisi farklı yöntemlerle toplanan verilerle araştırma sonuçlarının inandırıcılığının güçlendirilmesidir. Karma araştırma yöntemi araştırmanın amacına uygun olarak seçildiğinde iki yöntemin (nitel ve nicel) dezavantajlarını ortadan kaldırırken bu iki yöntemin sahip olduğu avantajlarını birleştirmektedir (Teddlie ve Tashakkori, 2015).

Keşfedici sıralı karma desende, nitel yöntemlerle elde edilen veriler, nicel yöntemde kullanılacak ölçme aracının oluşturulmasına kaynaklık ederek elde edilen verilerin genellenebilirliğini belirlemeye imkân tanımaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Araştırma sürecinde öncelikle nitel veriler, uzaktan eğitim hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Nitel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan nicel bir ölçek tasarlamak ve geliştirmek için kullanılacaktır. Nicel ölçme aracının uygulanması sonucunda, nitel bulguların test edilmesi ve genellenebilirliğinin ölçülmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sürecinde nicel ve nitel yöntemlerin kullanımı, "NİTEL → nicel" olarak sembolize edilmektedir. Araştırma süreci Şekil- 1'de şematize edilmiştir.

### Şekil 1.

*Keşfedici Sıralı Desene Uygun Olarak Yapılandırılmış Araştırma Süreci Diyagramı*



## Evren ve Örneklem

### Nitel çalışma grubu

Araştırmanın nitel boyutunda, çalışma grubu, kolay erişilebilirlik ve amaçlı örnekleme yöntemiyle Yalova, İstanbul, Ankara, Eskişehir illerindeki devlet ilkokullarda görev yapan ve uzaktan eğitim çalışmaları yürüten 10 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır (Tablo 1). Uzaktan eğitim hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla çalışma grubuna farklı il ve farklı sınıf düzeylerinde görev yapan ve en az 5 yıllık mesleki deneyimi olan öğretmenler dahil edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların sınıf düzeyleri değişkeninin de eşit sayıda temsil edilmesine dikkat edilmiştir.

**Tablo 1.**

*Nitel Çalışma Grubundaki Katılımcılara İlişkin Bilgiler*

Kod	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Sınıf Mevcudu	Mesleki Deneyim
K1	K	3	24	25 yıl
K2	K	2	25	32 yıl
K3	K	2	18	10 yıl
K4	E	1	30	18 yıl
K5	K	3	22	9 yıl
K6	E	4	33	10 yıl
K7	E	4	19	14 yıl
K8	E	1	20	10 yıl
K9	K	4	25	12 yıl
K10	K	3	33	28 yıl

### Nitel boyuta ilişkin örneklem

Çalışmanın evrenini Türkiye genelinde devlete bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2020 yılı verilerine göre Türkiye genelinde devlete bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmeni sayısı 275.733'tür. Nicel verinin toplanacağı örneklem büyüklüğü, % 95'lik güven seviyesi ve %5'lik örnekleme hatası dikkate alınarak 384 olarak hesaplanmıştır (Can, 2014). Bundan hareketle, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile 719 sınıf öğretmeni örneklem grubu olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Nicel verilerin toplandığı örneklem grubuna ait demografik özellikler Tablo 2'de sunulmuştur. Örneklem grubu oluşturulurken tüm coğrafi bölgelerden sınıf öğretmenin araştırılmaya dâhil edilmesine dikkat edilmiştir.

**Tablo 2.**

*Nicel Verinin Toplandığı Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler*

Cinsiyet	f	%
Kadın	434	60,36
Erkek	285	39,63



**Tablo 2.***Devam*

<b>Hizmet yılı</b>		
1-5 yıl	94	13,07
6-15 yıl	245	34,07
16-25 yıl	219	30,45
26 yıl ve üstü	161	22,39
<b>Görev yapılan bölge</b>		
Marmara	115	15,99
Ege	67	9,31
İç Anadolu	33	4,58
Akdeniz	60	8,34
Karadeniz	54	7,51
Doğu Anadolu	20	2,78
Güney Doğu Anadolu	58	8,06
<b>Görev yeri</b>		
İl merkezi	197	27,39
İlçe merkezi	144	20,02
Köy	66	9,17
<b>Sınıf mevcudu</b>		
15 kişi ve altı (1)	133	18,49
16-25 kişi (2)	250	3,47
26-35 kişi (3)	260	3,61
36 kişi ve üstü (4)	76	10,57

**Veri Toplama Araçları****Nitel veri toplama aracı**

Nitel boyutta katılımcı görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerde, yalnızca görüşme formundaki sorularla sınırlı kalınmayarak, görüşmenin seyrine göre farklı sayıda ve içerikte soruya yer verilmiştir. Görüşmeler, bir çevrimiçi iletişim programı üzerinden görüntülü olarak yapılmış ve görüşme sırasında ses kayıt cihazı ile konuşmalar kayıt altına alınırken aynı zamanda araştırma notları tutulmuştur. Görüşme süreleri, her katılımcı için değişmekle birlikte yaklaşık 30-45 dakika sürmüştür. Görüşme sorularının hazırlanması sürecinde öncelikle araştırmacılardan biri tarafından ilgili literatür taranarak bir form oluşturulmuş, sonrasında eğitim bilimleri alanında ve karma araştırma konusunda uzman olan diğer araştırmacının görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler sonrasında form yeniden düzenlenmiştir. Ardından çalışma grubuna dahil edilmeyen 2 öğretmenle pilot görüşme yapılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda, 4 soru ve bunlara bağlı sondaj sorularından oluşan veri toplama aracı elde edilmiştir.

**Nicel veri toplama aracı**

Araştırmanın nicel verilerini toplamada, araştırmacılar tarafından hazırlanan "MEB'in İlkokul Kademesine Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerileri" ölçeği ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama aracı, (1)

Öğretmen, (2) Öğrenci, (3) Veli, (4) Plan, (5) Ortam, (6) Katılım, (7) Yöntem (8) Ölçme değerlendirme ve (9) Öneriler olmak üzere 9 alt ölçekten ve 28'i olumsuz, 18'si olumlu olmak üzere toplam 46 maddeden oluşmaktadır. Kişisel bilgi formu ise cinsiyeti, hizmet yılı, okuttuğu sınıf düzeyi, velilerle görüşme sıklığı, öğrenci sayısını içeren 14 sorudan oluşmaktadır.

Ölçek geliştirme sürecinde ilk etapta araştırmanın nitel veri analizi doğrultusunda ulaşılan temalardan hareket ederek madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun oluşturulmasında katılımcıların belirttikleri ortak görüşlere, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan tipik durumlara, katılımcıların ısrarla vurguladıkları görüşlere ve dikkat çeken ifadelere yer vermeye dikkat edilmiştir. Madde havuzu oluşturulduktan sonra ölçek maddelerinin nitel bulgular açısından kapsamı ve tutarlılığı iki uzman tarafından incelenmiştir. Ayrıca 2 sınıf öğretmenine ölçek uygulanarak görünüş geçerliliği açısından görüşleri alınmıştır. Yapılan düzenlemeler sonucu nihai olarak 64 maddeden oluşan ölçek pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulama neticesinde elde edilen veriler doğrultusunda ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır.

### İşlem Basamakları

Nicel verilerin analizi sürecinde öncelikle ölçme aracına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla belirtke tablosu oluşturularak, her boyuta ilişkin yazılan maddeler gözden geçirilmiştir. Pilot uygulama ile Türkiye genelindeki 300 öğretmene uygulanan 64 maddelik taslak formdan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu ve örneklemin evreni temsil yeterliliğinin bulunup bulunmadığını belirlemek için öncelikle KMO (Kaiser-Meyer-Olkin=,903) ve Bartlett Sphericity testi ( $X^2 = 6155,47$ ,  $sd=1275$ ,  $p=,000$ ) yapılmıştır. Elde edilen KMO katsayısı örneklem büyüklüğünün "çok iyi" olduğunu, Bartlett Sphericity testi sonucu ise 0,05 anlamlılık derecesinden daha küçük bir p değeri bulunması nedeniyle ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun varlığını ve değişkenler arasında faktör analizi yapmak için yeterli bir ilişki olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu değerler, araştırma verilerinin açımlayıcı faktör analizine (AFA) uygunluğunu kanıtlamaktadır (Bryman ve Cramer, 2001; Field, 2005).

Yapılan faktör analiz sonucuna göre ölçeğin öneriler boyutu hariç tutulduğunda 39 maddeden oluşan ölçeğin 8 faktörü ölçmeye yönelik toplam varyansı açıklama oranı %61,55'dir ve faktör yük değerleri ,21 ile ,73 arasında değişmektedir. Ölçekte ,30'un altında yük değerine sahip beş madde bulunmaktadır. Bu maddeler uzman görüşü doğrultusunda ölçekten çıkarılması uygun görülmediğinden ölçek kapsamında kalmıştır. Ayrıca ölçek boyutları arasında yer alan "Öneriler" boyutu ölçeğin toplam puanı açısından anlamlı bir değer sağlamadığı için diğer boyutlardan bağımsız olarak analiz edilmiştir. Bu boyuta ilişkin yapılan faktör analiz sonucunda ise, 7 maddeden oluşan bu boyutun toplam varyansı açıklama oranının %46,48 ve faktör yük değerlerinin 0.35 ve 0.52 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışması doğrultusunda Cronbach Alpha ve testi yarılama yöntemi kullanılarak ölçekte yer alan maddelerin tutarlılığı incelenmiştir. Ölçeğin tümü için testi yarılama yöntemiyle hesaplanan Spearman Brown güvenirliliği ,91 bulunurken, Cronbach Alpha güvenirliliği ,93 bulunmuştur. Öneriler boyutu için ise Cronbach Alpha güvenirliliği

,81, Spearman Brown güvenilirliği ,72 olarak bulunmuştur. Tablo 3a ve 3b' de ölçeğe yönelik faktör analizi sonuçları ile genel ve alt boyutlar için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları verilmektedir.

**Tablo 3a.**

*Ölçeğe İlişkin Faktör Analizi Sonuçları*

Boyutlar	Maddeler	Faktör Yüğü	Toplam Varyansı Açıklama Oranı	Cronbach Alpha Güvenirliğı
1. Öğretmen	Öğretmen4	,443	40,81	,71
	Öğretmen5	,447		
	Öğretmen7	,267		
	Öğretmen8	,510		
	Öğretmen9	,419		
	Öğretmen10	,363		
2. Öğrenci	Öğrenci1	,484	51,92	,62
	Öğrenci2	,429		
	Öğrenci4	,704		
	Öğrenci5	,683		
	Öğrenci7	,534		
	Öğrenci8	,468		
3. Veli	Veli1	,237	49,22	,78
	Veli2	,519		
	Veli3	,586		
	Veli4	,596		
	Veli5	,477		
	Veli6	,538		
4. Plan	Plan1	,583	50,68	,51
	Plan2	,486		
	Plan3	,452		
5. Ortam	Ortam9	,435	50,63	,84
	Ortam1	,383		
	Ortam2	,589		
	Ortam7	,639		
	Ortam8	,428		
	Ortam3	,721		
6. Katılım	Katılım1	,645	58,05	,74
	Katılım2	,734		
	Katılım6	,259		
	Katılım3	,684		
7. Yöntem	Yöntemt1	,729	72,93	,63
	Yöntemt3	,729		
8. Ölçme değerlendirme	Ölçme1	,212	41,69	,52
	Ölçme2	,624		
	Ölçme3	,612		
	Ölçme4	,219		
Toplam (8 Boyut)			61,55	,93

**Tablo 3b.***Öneriler Boyutuna İlişkin Faktör Analizi Sonuçları*

Boyut	Maddeler	Faktör Yüğü	Toplam Varyansı Açıklama Oranı	Cronbach Alpha Güvenirliğı
Öneri	Öneri1	,445	46,48	,81
	Öneri2	,489		
	Öneri3	,350		
	Öneri4	,486		
	Öneri7	,507		
	Öneri8	,454		
	Öneri9	,522		

Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranları açısından yapılan analiz sonuçlarında ise birinci faktörün toplam varyansın %14,842'sini açıkladığı görülmüştür. Devamında ikinci faktörün toplam varyansa %11,04, üçüncü faktörün %7,31, dördüncü faktörün %6,79, beşinci faktörün %6,76, altıncı faktörün %6,53, yedinci faktörün %4,64 ve sekizinci faktörün %4,0 katkı getirerek açıklanan toplam varyansı %61,56'a çıkardığı görülmektedir. Tablo 4'te ölçeğin toplam varyansı açıklama oranları verilmektedir.

**Tablo 4.***Ölçeğin Toplam Varyansı Açıklama Oranları*

Boyutlar	Açıklanan Varyansa Katkısı	Açıklanan Toplam Varyans
1	14,482	14,482
2	11,038	25,520
3	7,313	32,833
4	6,789	39,622
5	6,755	46,377
6	6,535	52,912
7	4,636	57,548
8	4,006	61,554

Sonuç olarak "MEB'in İlkokul 1. Kademeye Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerileri Ölçeği"ne ilişkin yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu gösterdiği için, ölçeğin bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanımına karar verilmiştir. Öneriler boyutu dâhil edilmeksizin hesaplanan ölçek toplam puanının yüksek olması İlkokul 1. Kademedeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olduğunu, düşük olması da olumsuz olduğunu göstermektedir. 5'li Likert şeklinde tipinde oluşturulan ölçek maddelerinin puanlaması "Kesinlikle Katılmıyorum" dan "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğine doğru 1'den 5'e kadar puanlanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

#### Nitel verilerin toplanması ve analizi

Verilerin toplanması öncesinde MEB'in ilgili birimlerinden gerekli araştırma izni alınmıştır. Verilerin toplanma süreci 2020 güz dönemi Kasım ve Aralık aylarını

kapsayacak şekilde yürütülmüştür. Araştırma sürecinde kaydedilen görüşmeler transkript edilerek, alan notları ile birleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından transkriptler tekrar okunarak kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlama sürecinde sorulara verilen yanıt sıralamasına değil yanıtlar arasındaki nedensel ilişkiye dikkat edilmiştir. Kodlanan veriler, neden sonuç ilişkisi göz önüne alınarak kategorize edilmiş ve elde edilen kategoriler birbiriyle ilişkilendirilerek araştırmanın amacı doğrultusunda temalar belirlenmiştir. Verilerin yorumlanmasında içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizi sonucunda belirlenen temalar, nicel verilerin toplanması için oluşturulan ölçeğin alt boyutlarını oluştururken; elde edilen kodlar madde havuzu oluşturma sürecinde kullanılmıştır.

### Nicel verilerin toplanması ve analizi

Hazırlanan ölçeğin belirlenen örnekleme uygulanması için öncelikle etik kurul izni alınmıştır. İzin alındıktan sonra ölçek, Google Formlar aracılığıyla Türkiye genelinde MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Örnekleme ulaşma sürecinde, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinden destek alınmıştır. Katılımcılar, gönüllülük esasına uygun olarak veri toplama sürecine dâhil edilmiştir. Nicel verileri toplama süreci, 2020-2021 bahar dönemini kapsamaktadır. Bu süreç, 2021 yılı Ocak ve Mayıs ayları arasında yaklaşık 5 aylık zaman dilimi içerisinde gerçekleşmiştir.

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde ilk olarak verilerin dağılımı ve homojenliği belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için toplam öğretmen görüşleri değişkeninin Skewness (çarpıklık), Kurtosis (basıklık) ve Kolmogorov-Smirnov değerine bakılmıştır. Skewness katsayısı, -0,49, kurtosis katsayısı -1,72 ve Kolmogorov-Smirnov ise ,18 bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerlerin, +2,58 ile -2,58 arasında olması (Mayers, 2013) ve Kolmogorov-Smirnov değerinin de  $p>0,05$  olması (Can, 2014) nedeniyle verilerin dağılımının normal ve homojen olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel özellikleri ve uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek için betimsel istatistiklerden frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapmadan (ss), öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerine göre görüşleri arasında fark olup olmadığının belirlenmesinde ise, t testi, tek yönlü varyans analizi ve farkın kaynağını belirlemek için de Scheffe testinden yararlanılmıştır. Farklılıkların test edilmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

### Etik

Araştırma sürecinde, veri toplama aşamasına geçilmeden önce ilgili kurumlardan izin alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler öncesinde, katılımcılar bilgilendirilmiş ve aydınlatılmış onayları alınarak araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Nicel verilerin toplanması amacıyla ölçek başlangıcında yer alan ifade ve açıklamalarla katılımcıların araştırma hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmış, onayları alınmıştır. Katılımcıların kimliğine ve görev yerlerine ilişkin herhangi bir bilgiye yer verilmeyerek, katılımcılara ilişkin özel bilgiler gizli tutulmuştur.

### Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 21.03.2021 tarihinde 2021/01 toplantı no ile etik yönden uygun bulunmuştur.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular iki ayrı başlıkta ele alınmıştır. Öncelikle nitel verilere ilişkin bulgulara, sonrasında, nicel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Nitel verilerin içerik analizi ile yorumlanması sonucunda 9 tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; “öğretmen”, “öğrenci”, “veli”, “plan”, “ortam”, “katılım”, “yöntem”, “ölçme-değerlendirme” ve “öneriler” dir. Bu ana temalar doğrultusunda ulaşılan kodlar nicel veri toplama aracının oluşturulmasında birer veri olarak kullanılmıştır.

Öğretmen teması içerisinde ulaşılan kodlar, uzaktan eğitim sürecinin öğretmenler üzerinde birtakım fiziksel ve psikolojik etkileri olduğunu göstermektedir. Buna ilişkin olarak K2 şu ifadeleri kullanmıştır: “...kesinlikle bir sınıf ortamını tutmuyor. Ayrıca benim için gerçekten çok yorucu oluyor. Ben sıfırtayken hiç bu kadar yorulduğumu hatırlamıyorum...”.

Öğrenci teması içerisinde ulaşılan kodlar, bazı öğrencilerin bu süreçten keyif aldığını, bireysel öğrenme becerilerini geliştirdiğini ve verimli bir öğrenme süreci geçirdiğini; bazı öğrencilerin ise duygusal yoksunluk ve isteksizlik gibi sorunlarla karşılaştığını göstermektedir. Uzaktan eğitimin öğrenciler üzerindeki olumsuz yansımalarına örnek olarak K1 şu ifadeleri kullanmıştır: “...Başta hepsi çok heyecanlanıyordu görüntülü konuşurken. Sonra sıkıldılar onlar da. Bıktılar onlar da bu süreçten ...”.

Veli teması içerisinde de uzaktan eğitimin veliler üzerinde birtakım avantaj ve dezavantajları olduğunu gösteren kodlara ulaşılmıştır. Katılımcı görüşlerine göre, veliler uzaktan eğitim sürecinde, çocuklarına vakit ayırma, öğretim aktivitelerine dâhil olma fırsatı bulabilirken, teknolojik araçları kullanma konusunda da bazı sorunlar yaşamıştır. Aynı zamanda, katılımcılar velilerin bu süreçte ilgisiz olabildiğini, uzaktan eğitim uygulamalarını faydasız bulabildiklerini belirtmiştir. Bununla ilgili olarak K5 şu ifadeleri kullanmıştır: “...Çocuk tek başına oturup ben biraz ders çalışıyorum, öğretmenime mesaj göndereyim demiyor. Yeterli bilince sahip değil birçoğu. İlgili velilerin çocukları daha çok dönüş yapıyor. İlgisiz ya da eğitim düzeyi düşük, teknolojiyle arası olmayan velilerimden ise geri dönüş olmuyor...”

Plan teması altında ulaşılan kodlar, sınıf öğretmenlerinin planlama sürecinde öğretimi aksatmamak amacıyla hızlı bir dönüşüm ve adaptasyon içine girdiklerini göstermektedir. Bununla ilgili olarak, K8, “...Normal eğitimdeki aylık ve yıllık planlarımdan yararlandım ...” ifadelerini kullanırken; K1 ise “...EBA TV ders konularını ben de izliyorum ve aynı konuyla ilgili ödev veriyorum ...” şeklinde konuşmuştur.

Ortam teması içerisinde ise, çevrimiçi ortamların öğretim süreci üzerinde olumsuz etkileri olduğunu gösteren kodlara ulaşılmıştır. Katılımcılar, donanım ve bağlantı sorununun yanı sıra uzaktan eğitimin bir getirisi olarak sosyal etkileşim eksikliğinin yaşandığına dikkat çekmektedir. Örnek olarak, K4 şu ifadeleri kullanmıştır: “...Bir kere öğretmenlik demek özellikle ilkokulda sevgi demek, sıcaklık demek birebir iletişim demek. Burada o heyecandan yoksun kalıyoruz...”.

Katılım teması içerisinde ulaşılan kodlar, öğrenci katılımına ilişkin olarak da uzaktan eğitim sürecinde bazı sorunlar yaşandığını göstermektedir. Katılımcılar, öğrencilerin düzenli olarak uzaktan eğitim etkinliklerine katılmadıklarını, katılım sağlayan

öğrencilerin ise derslerde aktif olmadığını belirtmektedir. Örneğin, K7 şu ifadeleri kullanmıştır: “...Uzaktan eğitim amacıyla yapılan canlı derslerin öğretmen merkezli olduğunu düşünüyorum. Öğrenci pasif ve dinleyici konumunda oluyor. Sadece soru sormak istediği zaman aktif oluyor. ...”

Yöntem teması içerisinde ise, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde çeşitli çevrimiçi araç ve uygulamalardan yararlandıklarını ancak bunları yeterli görmediklerini gösteren kodlara ulaşılmıştır. Ölçme- değerlendirme teması içerisinde ulaşılan kodlar da aynı şekilde, uzaktan eğitimde kullanılan araçlarla yeterli ölçme gerçekleştiremediğini göstermektedir. Örnek olarak, K2 şu ifadeleri kullanmıştır: “...Ama mesela dördüncü sınıflar için online test olarak yapılabilir. Online testin de birçok dezavantajı olacağını düşünüyorum. Anne-babasının cevapları söyleyip söylemediğini bilemezsin. Doğru ölçüp ölçmediğini anlayamazsın...”.

Öneriler teması içerisinde ulaşılan kodlar, maddi destek sağlama, alt yapı ve iletişimi güçlendirme, içerik zenginleştirme, veli eğitimi ve basılı materyal sağlamaya ilişkin önerilerin ileri sürüldüğünü göstermektedir. Örneğin, K2 şu ifadeleri kullanmıştır: “...Bence evde internet bağlantısı veya bilgisayarı olmayan çocuklara bu imkanlar sağlansa herkes için daha adaletli olabilirdi.”

### Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın nicel boyutunda, ölçek puanları betimsel analizlerine yer verildikten sonra değişkenlere göre bulgular ve korelasyon bulgularına yer verilmiştir. Tablo 5’te sınıf öğretmenlerinin ilkökul kademesine yönelik uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüş ve önerilerinin betimsel istatistik sonuçları görülmektedir.

**Tablo 5.**

*İlkokul Kademesine Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerilerinin Betimsel İstatistik Sonuçları*

Öge	Sıra	Madde	N	$\bar{X}$	ss
Öğretmen	4	Öğretme motivasyonum yüz yüze eğitime göre daha düşük oluyor	719	2,97	1,47
	5	Zihinsel açıdan çok yoruluyorum	719	1,93	1,19
	7	Derslerimden çok keyif alıyorum	719	3,56	1,15
	8	Yüz yüze eğitimdeki gibi duygusal etkileşim olmadığı için kendimi kötü hissediyorum	719	2,50	1,29
	9	Öğrenci ve velilerimle iletişim sorunu yaşıyorum	719	3,18	1,32
	10	Bilgisayar ekranına sürekli bakmak göz sağlığımı bozuyor	719	1,75	1,05
Toplam			719	2,65	0,79
Öğrenci	1	Uzaktan eğitim sürecinde verim alamıyorum	719	2,78	0,77
	2	Bu süreci tatil gibi algılıyorlar	719	2,86	1,33
	4	İlgili ve meraklılar	719	3,59	1,08
	5	Derslerden keyif alıyorlar	719	3,72	1,01
	7	Etkinliklere katılmakta isteksizler	719	3,21	1,27
	8	Bireysel öğrenme becerilerini geliştirdiler	719	3,53	1,09
	9	Fiziksel temas olmadığı için duygusal yoksunluk yaşıyorlar	719	2,04	1,14
Toplam			719	3,10	0,62

Tablo 5.

Devam

Öge	Sıra	Madde	N	$\bar{X}$	ss
Veli	1	Uzaktan eğitim araçlarını kullanmakta zorluk çekiyorlar	719	2,63	1,30
	2	Verilen eğitimden genel olarak memnun kalıyorlar	719	3,93	1,03
	3	İlgisizler	719	3,42	1,25
	4	Kendilerinden beklenen desteği çocuklarına verebiliyorlar	719	3,52	1,18
	5	Çocuklarına daha çok vakit ayırıyorlar	719	3,49	1,22
	6	Eğitimi faydasız buluyorlar	719	3,71	1,27
Toplam			719	3,45	0,84
Plan	1	Planlarımı sorunsuz uygulayabiliyorum	719	3,72	1,10
	2	Derslerimi EBA TV ile paralel olarak yürütüyorum	719	3,51	1,26
	3	Üst düzey kazanımlara ulaşamıyorum	719	2,67	1,28
Toplam			719	3,30	0,86
Ortam	1	Öğrencilerim derse katılmak için gerekli donanımı (bilgisayar, internet vb.) temin edemiyor	719	2,68	1,29
	2	Öğrencilerim sık sık erişim sorunu yaşıyor	719	2,49	1,20
	3	Erişim sorunu yaşıyorum	719	3,00	1,33
	4	Öğrencilerle etkileşim kurmakta zorlanıyorum	719	3,08	1,38
	7	Öğrencilerin dikkatini toplamakta zorluk çekiyorum	719	2,83	1,31
	8	Derslerimde sinerji oluşturamıyorum	719	3,13	1,34
9	Öğrencilerim derslerde yeterince sosyal etkileşim kuramıyor	719	2,23	1,25	
Toplam			719	2,78	0,92
Katılım	1	Öğrencilerim etkinlikleri düzenli olarak takip etmiyor	719	2,94	1,26
	2	Düşük düzeyde katılım gösteriyorlar	719	2,95	1,41
	3	Öğrenci katılımını sağlamakta zorlanıyorum	719	2,80	1,36
	6	Öğrencilerimin derste aktif olması için süre yeterli olmuyor	719	2,73	1,37
Toplam			719	2,86	1,02
Yöntem	1	Kullanmak istediğim etkili yöntem ve teknikleri kullanamıyorum	719	2,57	1,22
	3	Derste tartışma yapılması mümkün olmuyor	719	2,45	1,28
Toplam			719	2,51	1,06
Ölçme-Değerlendirme	1	Ödevlerini yapamayan öğrencilerle birebir görüşme yapabiliyorum	719	3,71	1,14
	2	Ödevleri kontrol etmekte zorlanıyorum	719	2,59	1,39
	3	Güvenilir bir ölçme ve değerlendirme yapamıyorum	719	2,46	1,24
	4	Öğrencilerim yüz yüze eğitim sürecindeki öğrenmelerini unutmadılar	719	3,87	1,13
Toplam			719	3,16	0,79
Öneriler	1	Gerekli donanıma sahip olmayan öğrencilere maddi destek sağlanmalıdır.	719	4,73	0,67
	2	Uzaktan eğitimin tüm öğrenciler için eş zamanlı yürütülebilmesi için alt yapı güçlendirilmelidir.	719	4,69	0,75
	3	EBA uygulamasında yer alan içerik zenginleştirilmelidir.	719	4,66	0,71
	4	Öğrencilerin ilgisini çekecek eğlenceli etkinlikler yapılmalıdır.	719	4,75	0,60
	7	Velilere uzaktan eğitime ilişkin bilgilendirme yapılmalıdır.	719	4,61	0,75
	8	Öğretmen ve velilerin sürekli iletişim halinde olmaları sağlanmalıdır.	719	4,52	0,79
	9	Öğrenciler için basılı materyaller sağlanmalıdır.	719	4,63	0,73
Toplam			719	4,65	0,49

Tablo 5'te yer alan betimsel istatistik verileri, sınıf öğretmenlerinin ilkökul



kademesindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlere katılım düzeylerini göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ait aritmetik ortalamalar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin, öğretmen ( $\bar{X}=2,65$ ), öğrenci ( $\bar{X}=3,10$ ), plan ( $\bar{X}=3,30$ ), ortam ( $\bar{X}=2,78$ ), katılım ( $\bar{X}=2,86$ ), ölçme-değerlendirme ( $\bar{X}=3,16$ ) boyutlarında ileri sürülen görüşlere orta düzeyde katılım gösterdikleri; veli ( $\bar{X}=3,45$ ) boyutunda ileri sürülen görüşlere yüksek katılım gösterdikleri; öneriler ( $\bar{X}=4,65$ ) boyutuna ilişkin olarak ise çok yüksek katılım gösterdikleri görülmektedir. Yöntem ( $\bar{X}=2,51$ ), boyutuna ilişkin olarak da sınıf öğretmenlerinin düşük düzeyde katılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitimde, derslerden hem öğrencilerin ( $\bar{X}=3,72$ ) hem de öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,56$ ) keyif aldığına ilişkin görüşlere yüksek katılım sağlandığı görülmüştür. Öğretmenler uzaktan eğitim uygulamalarının iyileştirilmesine ilişkin öneriler konusunda yüksek oranda fikir birliği içerisinde. Tablo 6'da, Türkiye genelindeki farklı coğrafi bölgeler bazında ilkökul kademesi uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki karşılaştırma verilerini içeren tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Coğrafi Bölgelere Göre İlkokul Kademesindeki Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Boyut	Bölge	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Anlam
Öğretmen	Marmara	115	2,49	,72	2,19	,043*	GDA-M, GDA-E, GDA-K, DA-E, İA-E
	Ege	67	2,59	,68			
	İç Anadolu	33	2,33	,70			
	Akdeniz	60	2,34	,78			
	Karadeniz	54	2,47	,61			
	Doğu Anadolu	20	2,33	,86			
	Güney Doğu Anadolu	58	2,20	,62			
Öğrenci	Marmara	115	3,08	,60	2,89	,009*	GDA-E, GDA-M, GDA-K, GDA-DA, GDA-A, E-İA, E-A
	Ege	67	3,27	,56			
	İç Anadolu	33	3,03	,45			
	Akdeniz	60	3,05	,68			
	Karadeniz	54	3,19	,54			
	Doğu Anadolu	20	3,10	,57			
	Güney Doğu Anadolu	58	2,85	,69			
Veli	Marmara	115	3,44	,75	3,47	,002*	GDA-M, DA-M, GDA-E, GDA-İA, K-A, GDA-A, K-DA, GDA-K, GDA-DA
	Ege	67	3,51	,78			
	İç Anadolu	33	3,48	,81			
	Akdeniz	60	3,33	,77			
	Karadeniz	54	3,64	,74			
	Doğu Anadolu	20	3,42	,71			
	Güney Doğu Anadolu	58	3,03	,93			
Plan	Marmara	115	3,22	,76	2,67	,015*	GDA-K, GDA-A, GDA-E, GDA-M, DA-E, İA-E, E-M
	Ege	67	3,48	,83			
	İç Anadolu	33	3,10	,77			
	Akdeniz	60	3,28	,81			
	Karadeniz	54	3,27	,81			
	Doğu Anadolu	20	3,07	,62			
	Güney Doğu Anadolu	58	2,94	,92			

Tablo 6.

Devam

Boyut	Bölge	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Yönü
Ortam	Marmara	115	2,85	,81	7,16	,000*	M-GDA, E-GDA, İA-GDA, A-GDA, K-GDA, E-İA, E-A, E-K, İA-M, M-A, DA-M, E-DA, DA-İA, DA- A, DA-K, DA- GDA
	Ege	67	2,93	,92			
	İç Anadolu	33	2,54	,84			
	Akdeniz	60	2,56	,83			
	Karadeniz	54	2,64	,89			
	Doğu Anadolu	20	1,92	,76			
Katılım	Güney Doğu Anadolu	58	2,21	1,00	6,65	,000*	DA-GDA, DA-K, DA-A, DA-İA, DA-E, DA-M, GDA- K, GDA-A, GDA-İA, GDA-E, GDA-M, İA-M
	Marmara	115	2,82	1,02			
	Ege	67	3,04	,94			
	İç Anadolu	33	2,49	1,04			
	Akdeniz	60	2,68	,92			
	Karadeniz	54	2,71	1,08			
Yöntem	Doğu Anadolu	20	1,86	,61	2,93	,008*	GDA-M, GDA-E, GDA-İA, GDA-A, DA-A, DA-E, DA-M, İA-E
	Güney Doğu Anadolu	58	2,21	,97			
	Marmara	115	2,55	1,04			
	Ege	67	2,58	1,05			
	İç Anadolu	33	2,33	1,04			
	Akdeniz	60	2,52	1,08			
Ölçme-değerlendirme	Karadeniz	54	2,25	,90	2,17	,046*	GDA-K, GDA-M, GDA-E, DA-E, DA-M, A-E
	Doğu Anadolu	20	2,10	,94			
	Güney Doğu Anadolu	58	2,01	,84			
	Marmara	115	3,17	,69			
	Ege	67	3,25	,77			
	İç Anadolu	33	3,04	,65			
Genel Toplam	Akdeniz	60	2,99	,86	5,35	,000*	GDA-K, GDA-A, GDA-İA, GDA-E, GDA-M, DA-K, DA-A, DA-E, DA-M, İA-E
	Karadeniz	54	3,16	,77			
	Doğu Anadolu	20	2,89	,91			
	Güney Doğu Anadolu	58	2,85	,79			
	Marmara	115	3,53	,61			
	Ege	67	3,66	,62			
Öneriler	İç Anadolu	33	3,37	,51	,33	,920	-
	Akdeniz	60	3,42	,66			
	Karadeniz	54	3,50	,55			
	Doğu Anadolu	20	3,18	,49			
	Güney Doğu Anadolu	58	3,12	,65			
	Marmara	115	4,65	,54			
Ege	67	4,60	,47				
İç Anadolu	33	4,62	,62				
Akdeniz	60	4,63	,44				
Karadeniz	54	4,68	,46				
Doğu Anadolu	20	4,74	,36				
Güney Doğu Anadolu	58	4,68	,42				

 $p < ,05$ 

Tablo 6'da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim kademesine yönelik uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin öneriler boyutunda coğrafi bölgelere göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, öğretmen boyutunda ( $F=2,19$ ;  $p < ,05$ ), öğrenci boyutunda ( $F=2,89$ ;  $p < ,05$ ), veli boyutunda ( $F=3,47$ ;  $p < ,05$ ), plan boyutunda ( $F=2,67$ ;  $p < ,05$ ), ortam boyutunda ( $F=7,16$ ;  $p < ,05$ ), katılım boyutunda ( $F=6,65$ ;  $p < ,05$ ), yöntem boyutunda ( $F=2,93$ ;  $p < ,05$ ), ölçme-değerlendirme boyutunda ( $F=2,17$ ;  $p < ,05$ ) ve toplam ölçek boyutunda ( $F=5,35$ ;  $p < ,05$ )

,05) coğrafi bölge değişkenine göre puanlar üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin ilkökul kademesindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin hizmet yılı değişkenine göre karşılaştırılmasını içeren tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Hizmet Yılına Göre İlkokul Kademesine Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Boyut	Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Yönü
Öğretmen	1-5 yıl (1)	94	2,48	,76	13,44	,000	1-4
	6-15 yıl (2)	245	2,46	,73			2-3
	16-25 yıl (3)	219	2,73	,76			2-4
	26 yıl ve üstü (4)	161	2,91	,85			
Öğrenci	1-5 yıl	94	2,85	,64	7,67	,000	1-2
	6-15 yıl	245	3,08	,58			1-3
	16-25 yıl	219	3,19	,63			1-4
	26 yıl ve üstü	161	3,16	,61			
Veli	1-5 yıl	94	3,16	,87	15,12	,000	1-3
	6-15 yıl	245	3,27	,89			1-4
	16-25 yıl	219	3,61	,76			2-3
	26 yıl ve üstü	161	3,69	,75			2-4
Plan	1-5 yıl	94	2,82	,82	22,12	,000	1-2
	6-15 yıl	245	3,15	,87			1-3
	16-25 yıl	219	3,54	,78			1-4
	26 yıl ve üstü	161	3,48	,81			2-3
Ortam	1-5 yıl	94	2,24	,88	27,23	,000	1-2
	6-15 yıl	245	2,58	,83			1-3
	16-25 yıl	219	3,01	,93			1-4
	26 yıl ve üstü	161	3,08	,87			2-3
Katılım	1-5 yıl	94	2,32	,97	17,11	,000	1-2
	6-15 yıl	245	2,73	,98			1-3
	16-25 yıl	219	3,07	1,02			1-4
	26 yıl ve üstü	161	3,08	,95			2-3
Yöntem	1-5 yıl (1)	94	2,14	,99	9,60	,000	1-2
	6-15 yıl (2)	245	2,38	1,00			1-3
	16-25 yıl (3)	219	2,63	1,09			1-4
	26 yıl ve üstü (4)	161	2,76	1,05			2-4
Ölçme-değerlendirme	1-5 yıl	94	2,97	,81	8,00	,000	1-3
	6-15 yıl	245	3,03	,78			1-4
	16-25 yıl	219	3,33	,82			2-3
	26 yıl ve üstü	161	3,23	,71			
Genel Toplam	1-5 yıl	94	3,21	,63	23,12	,000	1-3
	6-15 yıl	245	3,42	,62			1-4
	16-25 yıl	219	3,72	,67			2-3
	26 yıl ve üstü	161	3,75	,62			2-4
Öneriler	1-5 yıl	94	4,70	,43	1,60	,187	-
	6-15 yıl	245	4,66	,49			
	16-25 yıl	219	4,68	,42			
	26 yıl ve üstü	161	4,58	,59			

Tablo 7'ye göre, sınıf öğretmenlerinin ilkökul kademesindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik ileri sürdükleri öneriler boyutunda, hizmet yılına göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen boyutunda ( $F=13,44$ ;  $p< ,05$ ), öğrenci boyutunda ( $F=7,67$ ;  $p< ,05$ ), veli boyutunda ( $F=15,12$ ;  $p< ,05$ ), plan boyutunda ( $F=22,12$ ;  $p< ,05$ ), ortam boyutunda ( $F=27,23$ ;  $p< ,05$ ), katılım boyutunda ( $F=17,11$ ;  $p< ,05$ ), yöntem boyutunda ( $F=9,60$ ;  $p< ,05$ ), ölçme-değerlendirme boyutunda ( $F=8,00$ ;  $p< ,05$ ) ve toplam ölçek boyutunda ( $F=23,12$ ;  $p< ,05$ ) görüşleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmaktadır. Bütün alt boyutlarda en düşük ortalamaya mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan sınıf öğretmenleri sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul kademesindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerinin görev yeri değişkenine göre karşılaştırılmasını içeren tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*Görev yerine Göre İlkokul Kademesindeki Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Boyut	Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Yönü
Öğretmen	İl merkezi	197	2,44	,69	,82	,443	-
	İlçe merkezi	144	2,44	,73			
	Köy	66	2,32	,72			
Öğrenci	İl merkezi	197	3,07	,59	2,50	,083	-
	İlçe merkezi	144	3,16	,63			
	Köy	66	2,96	,61			
Veli	İl merkezi	197	3,42	,73	2,09	,125	-
	İlçe merkezi	144	3,47	,82			
	Köy	66	3,23	,93			
Plan	İl merkezi	197	3,26	,76	6,65	,001	İl merkezi-Köy İlçe merkezi- Köy
	İlçe merkezi	144	3,31	,88			
	Köy	66	2,89	,75			
Ortam	İl merkezi	197	2,73	,90	12,11	,000	İl merkezi-Köy İlçe merkezi- Köy
	İlçe merkezi	144	2,72	,90			
	Köy	66	2,14	,82			
Katılım	İl merkezi	197	2,70	1,00	4,20	,016	İl merkezi-Köy İlçe merkezi- Köy
	İlçe merkezi	144	2,76	1,02			
	Köy	66	2,34	1,02			
Yöntem	İl merkezi	197	2,44	1,00	3,94	,020	İl merkezi-Köy İlçe merkezi- Köy
	İlçe merkezi	144	2,47	,97			
	Köy	66	2,08	1,09			
Ölçme- değerlendirme	İl merkezi	197	3,08	,75	3,92	,021	İlçe merkezi- Köy
	İlçe merkezi	144	3,19	,81			
	Köy	66	2,88	,71			
Genel Toplam	İl merkezi	197	3,47	,60	6,83	,001	İl merkezi-Köy İlçe merkezi- Köy
	İlçe merkezi	144	3,53	,63			
	Köy	66	3,19	,62			
Öneriler	İl merkezi	197	4,61	,55	1,57	,209	-
	İlçe merkezi	144	4,67	,44			
	Köy	66	4,72	,34			

Tablo 8'de yer alan veriler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin öğretmen, öğrenci, veli ve öneriler boyutunda, görev yeri değişkenine göre de anlamlı bir fark saptanmamıştır. İl ve ilçe merkezlerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime

ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında toplam ölçek boyutunda ( $F=6,83$ ;  $p<,05$ ) anlamlı farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda, plan ( $F=6,65$ ;  $p<,05$ ), ortam ( $F=12,11$ ;  $p<,05$ ), katılım ( $F=4,20$ ;  $p<,05$ ), yöntem ( $F=3,94$ ;  $p<,05$ ) ve ölçme-değerlendirme ( $F=3,92$ ;  $p<,05$ ) boyutlarında da görev yeri değişkenine göre görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tablo 9’da öğrenci sayısına göre ilkökul kademesine yönelik uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüş ve önerilerinin karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 9.**

*Öğrenci Sayısına Göre İlkokul Kademesine Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Boyut	Öğrenci sayısı	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Yönü
Öğretmen	15 kişi ve altı (1)	133	2,58	,77	1,10	,347	-
	16-25 kişi (2)	250	2,61	,79			
	26-35 kişi (3)	260	2,71	,80			
	36 kişi ve üstü (4)	76	2,67	,82			
Öğrenci	15 kişi ve altı (1)	133	2,98	,59	2,59	,052	-
	16-25 kişi (2)	250	3,11	,60			
	26-35 kişi (3)	260	3,13	,63			
	36 kişi ve üstü (4)	76	3,21	,66			
Veli	15 kişi ve altı (1)	133	3,25	,78	4,16	,006	1-3
	16-25 kişi (2)	250	3,44	,83			
	26-35 kişi (3)	260	3,53	,85			1-4
	36 kişi ve üstü (4)	76	3,60	,89			
Plan	15 kişi ve altı (1)	133	2,98	,85	9,73	,000	1-2
	16-25 kişi (2)	250	3,28	,85			
	26-35 kişi (3)	260	3,46	,80			1-4
	36 kişi ve üstü (4)	76	3,39	,94			
Ortam	15 kişi ve altı (1)	133	2,54	,90	6,19	,000	1-3
	16-25 kişi (2)	250	2,74	,88			
	26-35 kişi (3)	260	2,85	,91			1-4
	36 kişi ve üstü (4)	76	3,06	1,02			
Katılım	15 kişi ve altı (1)	133	2,61	1,01	4,67	,003	1-4
	16-25 kişi (2)	250	2,87	1,02			
	26-35 kişi (3)	260	2,89	,97			
	36 kişi ve üstü (4)	76	3,13	1,07			
Yöntem	15 kişi ve altı (1)	133	2,39	1,05	1,85	,137	-
	16-25 kişi (2)	250	2,47	1,02			
	26-35 kişi (3)	260	2,55	1,06			
	36 kişi ve üstü (4)	76	2,72	1,16			
Ölçme-değerlendirme	15 kişi ve altı (1)	133	3,08	,79	1,94	,122	-
	16-25 kişi (2)	250	3,12	,82			
	26-35 kişi (3)	260	3,25	,77			
	36 kişi ve üstü (4)	76	3,09	,76			
Genel Toplam	15 kişi ve altı (1)	133	3,38	,63	5,29	,001	1-3
	16-25 kişi (2)	250	3,54	,65			
	26-35 kişi (3)	260	3,63	,66			1-4
	36 kişi ve üstü (4)	76	3,68	,73			
Öneriler	15 kişi ve altı (1)	133	4,62	,60	1,01	,386	-
	16-25 kişi (2)	250	4,66	,48			
	26-35 kişi (3)	260	4,68	,41			
	36 kişi ve üstü (4)	76	4,59	,53			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, sınıf mevcuduna göre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri arasında, öğretmen, öğrenci, yöntem ve ölçme- değerlendirme boyutlarında tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark yoktur. Öneriler boyutunda da öğrenci sayısına göre görüşler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak, veli ( $F=4,16$ ;  $p< ,05$ ), plan ( $F=9,73$ ;  $p< ,05$ ), ortam ( $F=6,19$ ;  $p< ,05$ ), katılım ( $F=4,67$ ;  $p< ,05$ ) ve toplam ölçek ( $F=5,29$ ;  $p< ,05$ ) boyutlarında öğrenci sayısı değişkenine göre görüşler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bütün alt boyutlarda en düşük ortalamaya sınıf mevcudu 15 kişi ve altı olan sınıf öğretmenleri sahiptir. Tablo 10’da cinsiyet değişkenine göre ilkökul kademesindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin karşılaştırılmasına yönelik bağımsız t- testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 10.**

*Cinsiyetlerine Göre İlkokul Kademesine Yönelik Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t- Testi Sonuçları*

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Öğretmen	Kadın	434	2,71	,78	2,55	,011
	Erkek	285	2,55	,81		
Öğrenci	Kadın	434	3,17	,62	3,69	,000
	Erkek	285	3,00	,61		
Veli	Kadın	434	3,55	,84	3,72	,000
	Erkek	285	3,31	,83		
Plan	Kadın	434	3,39	,86	3,35	,001
	Erkek	285	3,17	,84		
Ortam	Kadın	434	2,87	,93	3,45	,001
	Erkek	285	2,63	,89		
Katılım	Kadın	434	2,99	1,02	4,43	,000
	Erkek	285	2,65	,98		
Yöntem	Kadın	434	2,55	1,06	1,31	,190
	Erkek	285	2,45	1,04		
Ölçme- değerlendirme	Kadın	434	3,25	,79	3,92	,000
	Erkek	285	3,02	,77		
Genel toplam	Kadın	434	3,64	,67	4,43	,000
	Erkek	285	3,42	,64		
Öneriler	Kadın	434	4,68	,45	1,88	,061
	Erkek	285	4,61	,54		

Tablo 10’da görüldüğü gibi, kadın sınıf öğretmenleri ilkökul kademesindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen ( $\bar{X}=2,71$ ), öğrenci ( $\bar{X}=2,71$ ), veli ( $\bar{X}=2,71$ ), plan ( $\bar{X}=2,71$ ), ortam ( $\bar{X}=2,87$ ), katılım( $\bar{X}=2,99$ ), ölçme-değerlendirme ( $\bar{X}=3,25$ ) ve toplam ölçek ( $\bar{X}=3,64$ ) boyutundaki görüşlere, erkek sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek katılım göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul kademesindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri, yöntem boyutunda ve öneriler boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Yöntem boyutu ( $t(719)=1,31$ ;  $p> ,05$ ), öneriler boyutu ( $t(719)=1,88$ ;  $p> ,05$ )).

**Tablo 11.**

*Uzaktan Eğitimin İlkokul Kademesine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri Frekans ve Yüzde Değerleri*

Öğretmen Görüşü	f	%
Evet	84	11,68
Hayır	256	35,61
Kısmen	379	52,71

Uzaktan eğitim uygulamalarının ilkökul kademesine uygunluğuna ilişkin olarak ulaşılan veriler, sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlasının uzaktan eğitimi ilkökul öğrencileri için kısmen uygun bulduklarını göstermektedir. Tablo 11’de uzaktan eğitimin ilkökul kademesine uygunluğuna yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin yüzde ve frekans bilgisine yer verilmiştir.

Tablo 11’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %52,71’i uzaktan eğitimi ilkökul öğrencileri için kısmen uygun bulurken, %35,6’sı uzaktan eğitimin ilkökul öğrencileri için uygun görmemektedir. %11,68’i ise uzaktan eğitimi ilkökul kademesi için uygun bulmaktadır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, COVID-19 pandemisi ile birlikte dünya genelinde geniş bir uygulama alanı bulan uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin ilkökul kademesindeki sürecin nasıl yürütüldüğü ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri ele alınmış ve Türkiye genelinde bu görüşlerin belirli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun salgın dönemi uzaktan eğitim uygulamalarını ilkökul kademesi için uygun bulmadığı anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yalnızca %11,68’i uzaktan eğitimi ilkökul öğrencileri için uygun görmektedir. Aynı şekilde, Altıntaş Yüksel (2021), Arslan ve Demiröz (2020), Kurt ve arkadaşları (2021), Yurtbakan ve Akyıldız (2020) da araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitimin ilkökul öğrencileri için uygun olmadığını belirtmiştir. Buna karşın, uzaktan eğitimde derslerin hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından keyifli olduğu düşünülmektedir. Velilerin ise bu süreçte hem yapılan uzaktan eğitim çalışmalarından memnun kaldıkları hem de yetersiz veya faydasız buldukları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, velilerin ilgisiz olduğu ve çocuklarına daha çok vakit ayırabildikleri görüşlerine yüksek bir katılım görülmüştür. Bu şekilde birbiriyle çelişen ifadelerle ulaşılmamasının nedeninin, veli profilinin okul, şehir ve bölge çapında değişiklik göstermesi olduğu düşünülebilir. Ancak, veli boyutuna ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin köy, il ve ya ilçe merkezinde görev yapmaları bakımından anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Bununla birlikte, görev yapılan coğrafi bölge bakımından ise veli boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Yurtbakan ve Akyıldız (2020) tarafından yapılan araştırmada, velilerin Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetlerini yeterli buldukları, ancak ders sürelerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşmıştır. Fidan (2020) da bu araştırma sonuçlarıyla paralel olarak, velilerin uzaktan eğitimde çocuklarının eğitimi ile daha fazla ilgilenebildikleri sonucuna ulaşmıştır. Farklı

olarak, uzaktan eğitimin amacına ulaşmadığı yönünde de veli görüşlerine ulaşan araştırmalar mevcuttur (Erol ve Erol, 2020).

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve velilerle iletişim sorunu yaşadıklarına ilişkin görüşe orta düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Ancak öneriler boyutunda öğretmen öğrenci iletişiminin güçlendirilmesine ilişkin görüşe yüksek düzeyde katılım gözlemlenmiştir. Bundan hareketle, süreç içerisinde iletişim sağlanmasının önemli bir husus olarak görüldüğü ve bu iletişimin sağlanmasında ciddi sorunlarla karşılaşmadığı sonucuna varılabilir. Başaran ve arkadaşları (2020), Çakın ve Akyavuz (2020), Kavuk ve Demirtaş (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise öğretmen- öğrenci arasındaki iletişim sorunları, uzaktan eğitimi etkileyen önemli problemlerden biri olarak görülmektedir. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda uzaktan eğitim sürecinin hem fiziksel hem de psikolojik açıdan yorucu olduğu ve öğretmenlerin göz sağlığına olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılrken, bu görüşün yaygın olarak kabul edilmediği görülmüştür. Altıntaş Yüksel (2021) ise araştırmasında, bilgisayar ekranına uzun süre maruz kalmanın öğretmenler üzerinde sağlık sorunlarına neden olduğunu ortaya koymuştur.

Uzaktan eğitim sürecinin planlanmasında, sınıf öğretmenlerinin ciddi sorunlarla karşılaşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimin yürütülmesi ve ölçme-değerlendirme aşamalarında birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Uzaktan eğitimin yürütülmesinde yaşanan sorunlar ortam ve katılım boyutlarında belirginleşmektedir. Ortam boyutuna ilişkin sorunlar, öncelikle erişim sorunu ve öğrencilerle etkileşim kurulamamasıdır. Öğrencilerin derse katılmak için gerekli donanımına sahip olmadığı görüşüne ise orta düzeyde katılım sağlandığı görülmektedir. MEB tarafından yayınlanan 2020 yılı izleme ve değerlendirme raporuna göre de araştırmaya katılan öğrencilerin %7,1'i internete erişimi olmadığı uzaktan eğitim derslerine katılmadıklarını belirtmiştir. Ancak Karadağ ve Yücel (2020) tarafından yapılan, 17.939 üniversite öğrencisinin katıldığı uzaktan eğitim araştırmasında, öğrencilerin %63'ünün uzaktan eğitime katılmak için evinde internet olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde, Başaran vd. (2020) de öğrencilerin uzaktan eğitime katılmak için gerekli araçlara sahip olmadığına ve bu durumun eğitimde fırsat eşitliği ilkesine aykırılık oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Katılıma ilişkin olarak da öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine yeterli düzeyde katılmadıkları, katılan öğrencilerin ise yine yeterince aktif olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Demir ve Özdaş (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de uzaktan eğitim derslerine katılımın düşük oluşu bir sorun olarak ileri sürülmektedir. Kurnaz vd. (2020) de yaptıkları araştırmada, öğrencilerin derste tartışma yapabilme olanağı bulamadığını belirtmektedir. Bu sonuç, katılım boyutunda öğrenci mevcudunun etkili olduğunu akla getirmektedir. Aynı şekilde, sınıf mevcudu değişkenine göre 15 kişi ve altı öğrenci sayısına sahip öğretmenler ile 36 kişi ve üstü öğrenci sayısına sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. MEB'in salgın sürecindeki eğitim faaliyetlerine yönelik 2020 yılı izleme ve değerlendirme raporunda ise, araştırmaya katılan öğrencilerin %76'sı, velilerin ise %80'i çocuklarının canlı derslere katılım sağladığını belirtmiştir (MEB, 2020f). Yönteme ilişkin olarak ise araştırmaya katılan öğretmenler etkili yöntem ve teknikleri kullanamadıkları görüşüne düşük katılım göstermiştir. Diğer bir deyişle, uzaktan eğitimin yürütülmesinde etkili



yöntemleri kullanmaya ilişkin olarak ciddi sorunlar yaşanmadığı düşünülmektedir. Ancak, Bakıoğlu ve Çevik (2020), Erbil vd. (2020), Kavuk ve Demirtaş (2021), Uyar (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde geleneksel öğretim yöntemlerinden faydalanmaya devam ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ölçme ve değerlendirme aşamasında, birebir görüşmelerin yapıldığı ve uzaktan eğitimde yüz yüze eğitimdeki öğrenmelerin unutulmadığı görüşlerine katılımın yüksek olduğu gözlemlenirken; ödev kontrolünün zorluğu ve güvenilir ölçme-değerlendirme yapılamaması hakkındaki görüşlere düşük düzeyde katılım gözlemlenmiştir. Kurt vd. (2021) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre ise, sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Ölçme-değerlendirme boyutunda öğrenci sayısının da etkili bir değişken olduğu akla gelse de, sınıf mevcudu değişkenine göre ölçme-değerlendirme boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırma sonucunda, farklı coğrafi bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkökul kademesindeki uzaktan eğitime ilişkin farklı görüşlere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Türkiye'deki coğrafi bölgelerin farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip olmasının bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. İl, ilçe ve köy olarak belirlenen görev yeri değişkenine göre ise araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri arasında, öğretmen, öğrenci ve veli boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmasa da uzaktan eğitimin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi süreçlerine ilişkin olarak anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Metin vd. (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, görev yeri değişkenine öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri arasında bir farklılık gözlemlenmemiştir. Başka bir araştırma sonucuna göre de il ve ilçede görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin daha olumlu bir tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Kurnaz vd. 2020). Özellikle kırsal kesimlerde bulunan köy okullarının donanım ve alt yapı sorunları nedeniyle uzaktan eğitim sürecinde daha dezavantajlı duruma düştükleri düşünülmektedir (Alpago ve Oduncu Alpago, 2020). Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin algılarını şekillendiren bir unsur olarak görülen hizmet yılı değişkenine göre de öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Benzer doğrultuda Kocayigit ve Uşun (2020) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre mesleki tecrübe ile uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilirken; farklı olarak, Karaca vd. (2021), Kurnaz vd. (2020), Metin vd. (2021), öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının kıdemlerine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra, uzaktan eğitimin öğrencilerin sosyal etkileşimini olumsuz etki etkilediğine ilişkin dünya genelinde yaygın eleştiriler mevcut olsa da (Yamamoto ve Altun, 2020), nitel boyutta bu bulgu desteklenmekle birlikte araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenleri bu görüşe düşük düzeyde katılım göstermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, uzaktan eğitim uygulamalarının iyileştirilmesine ilişkin olarak ileri sürülen önerilerde büyük oranda fikir birliği içerisinde. Cinsiyet, görev yeri, sınıf mevcudu, hizmet yılı ve görev yapılan coğrafi bölge değişkenlerine göre öneriler boyutunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır. Buna göre gerekli donanımına sahip olmayan öğrencilere maddi destek sağlanması, uzaktan eğitimin tüm öğrenciler için eş zamanlı yürütülebilmesi için alt yapı güçlendirilmesi, EBA uygulamasında yer alan içeriğin zenginleştirilmesi, uzaktan eğitimde öğrencilerin ilgisini

çekecek eğlenceli etkinlikler yapılması, velilere uzaktan eğitime ilişkin bilgilendirme yapılması, öğretmen-veli arasındaki iletişim kanallarının güçlendirilmesi ve öğrenciler için basılı materyaller sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Erbil vd. (2020), Demir ve Özdaş (2020), Kurnaz vd. (2020), Şahan ve Parlar (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, benzer doğrultuda EBA içeriklerinin geliştirilmesi gerekliliği belirtilmiştir. Arslan ve Demiröz (2020), Bakioğlu ve Çevik (2020), Fidan (2020), Can (2020), Özdoğan ve Berkant (2020) da benzer şekilde alt yapı ve teknik donanım konusundaki iyileştirmelerin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Teknoloji veya güvenilir internet erişimi olmayan öğrencilerin içinde buldukları durumun psikolojik sorunlara yol açacağına işaret eden ve bu durumu "işlemsel mesafe" olarak adlandıran araştırmalar da mevcuttur (Moore 1993; Zilka vd. 2018). MEB'in 2020 yılı izleme ve değerlendirme raporunda da uzaktan eğitim sürecinin devam etmesi durumunda yeterli donanıma sahip olmayan öğrencilere destek olunması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda, MEB tarafından 2021 yılı içerisinde, ekonomik imkânları yeterli olmayan öğrencilere tablet sağlanması çalışmaları devam etmektedir (MEB, 2021).

Tüm ölçek boyutunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilkökul kademesinde uygulanan uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Farklı olarak, Karaca vd. (2021), Kocayığıt ve Uşun (2020), Kurnaz vd. (2020), Moçoşoğlu ve Kaya (2020), Metin vd. (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre cinsiyete bağlı olarak, uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Ancak Karaca vd. (2021) ve Kurnaz vd. (2020) kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime uyum konusunda erkek öğretmenlere göre daha olumlu bir gelişme gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın sınırlılıklarından biri, örnekleme yalnızca MEB'e bağlı ilkökullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin dâhil edilmesidir. Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin de araştırmaya dâhil edilmesi hem karşılaştırma imkânı tanıyabilir hem de daha kapsamlı veriler elde edilmesini sağlayabilir. Ayrıca bu çalışmada ilkökul kademesine yönelik uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak süreçteki tek bir paydaş grubunun bakış açısı değerlendirilmiştir. İlkökul öğrenci, veli ve yöneticilerin de dahil olduğu daha kapsamlı bir araştırmada farklı veriler elde edilmesi mümkündür.

## ÖNERİLER

Pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim çalışmaları teknolojiye dayalı araçların eğitimde kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu nedenle eğitim teknoloji konusunda öğretmen bilgilerinin güncellenmesi ve özellikle dezavantajlı okullardaki teknolojik altyapı problemlerinin çözümüne ilişkin yapıcı adımlar atılmalıdır.

Uzaktan eğitim ile birlikte eğitim öğretim çalışmalarının daha aktif bir üyesi haline gelen veliler süreç hakkında geçmişe oranla daha çok bilgi sahibi olabilmıştır. Bunun yüzyüze eğitim sürecinde de faydalarının olacağı açıktır. Bu nedenle, zaman ve mekan esnekliği sağlaması açısından uzaktan eğitim yoluyla yapıyla veli eğitimlerine ağırlık verilmeli ve okuldaki eğitim sürecinde velilere aktif roller sunulmalıdır.

Gelecekte de yaşanabilecek olası küresel krizlerde eğitimin kesintiye uğramaması için yine uzaktan eğitim yoluna başvurulması olasılığı düşünülerek, pandemi döneminde yaşanan uzaktan eğitim sorunlarına ilişkin tedbirler alınmalıdır. Mevcut araştırmada ortaya çıkan öğretmen-öğrenci-veli arasındaki iletişim sorunları bunlardan birisidir. Bu nedenle iletişimin uzaktan nasıl yürütülebileceğine ilişkin sınıf öğretmenlerine yönelik rehberlik faaliyetleri gerçekleştirilmelidir.

Uygulanan uzaktan eğitim uygulamalarında teknoloji odaklı yaşanan sorunlar ön plana çıkmıştır. Bu durum da teknolojinin aktif bir şekilde eğitim sürecinde kullanılmadığını düşündürmektedir. Teknolojinin eğitime akıllı bir şekilde entegrasyonunun ve sürdürülebilirliğin sağlanması için uzaktan eğitim artık ilkökul düzeyinde de mevcut eğitim sürecinin sürekli bir parçası olarak kullanılmalıdır. Bu doğrultuda, bazı derslerin veya ders içi etkinliklerin sınıf öğretmenleri tarafından uzaktan eğitim kanalıyla yapılması sağlanabilir.

### KAYNAKLAR

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Akan, A., & Kurt, M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreçlerinde etkili okula ilişkin algıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(51), 531-546. <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.49406> adresinden erişildi.
- Akça, Ö. (2006). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin iletişim engelleri ile ilgili öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aker, M. B. (2002). *Hipermedya destekli uzaktan eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akpınar, B., & Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Educational and Science*, 32, 143-145.
- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ullakbilge*, 57, 291-303.
- Antalyalı, Ö. L. (2004). *Uzaktan eğitim algısı ve yöneylem araştırması dersinin uzaktan eğitim ile verilebilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Arslan, S. & Demiröz, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *International SocialSciences Studies Journal*, 6(75), 5633-5645.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Barış, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2) 36-46.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E., & Akpınar, M. (2019), Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bayram, Y. (2002). *Türkiye’de uzaktan eğitim ve Sakarya Üniversitesi uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Boz, A. (2019). *Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows*. New York: Routledge.
- Can, A. (2014). *Spss ile bilimsel araştırma süresince nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cresswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (2. Baskıdan Çeviri). (Y. Dede ve S. B. Demir çev.). Ankara: Anı Yayınları.
- Çakın, M. & Külekçi Akyavuz, E. (2020). COVID-19 süreci ve eğitime yansıması: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çoban, S. (2013). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. XVII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı 7 - 09 Kasım 2012 içinde (s. 30). İstanbul.
- Çokyaman, M., & Ünal, M. (2021). Öğrenci ve öğretmenlerin Covid-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Yönetim ve Organizasyon Özel Sayısı), 1684-1715.
- Çukadar, S., & Çelik, S. (2003). İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1), 31-42.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim Özel Sayısı*, 273-292.
- Demiray, U. (1999). Bir çağdaş eğitim modeli olarak uzaktan eğitim uygulaması. *Jandarma Dergisi*, 85, 46-52.
- Doğan, H. G. B. (2014). *Uzaktan eğitim ve yaşam boyu öğrenme*. <http://www.egitimdeteknoloji.com/uzaktan-egitim-yasam-boyu-ogrenme-nedir/> adresinden erişildi.
- Er, A. G. & Ünal, S. (2020). Dünyada ve Türkiye’de 2019 koronavirüs pandemisi. *Flora*, 25(1), 1-8.
- Erbil, D.G., Demir, E., & Armağan Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 16(3), 1473-1493. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.49745> adresinden erişildi.
- Ergin, C. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları: Van İl Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Ergüç Şahan, B. & Parlar, H. (2021). Pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve çözüm yolları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(40), 2375-2407.

- Fırat, M. (2016). 21. yüzyılda uzaktan öğretimde paradigma değişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 6(2), 142-150.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Field, A.P. (2005) *Discovering statistics using SPSS* (2. Ed.). London: Sage.
- Gök, B. (2011). *Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> adresinden erişildi.
- İçten, T. (2006). *Uzaktan eğitim öğrencileri için web tabanlı çevrimiçi sınav sistemi uygulaması geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Jowsey, T., Foster, G., Cooper-Ioelu P. & Jacobs, S. (2020). Blended learning via distance in pre-registration nursing education: A scoping review. *Nurse Education in Practice*, 44, doi: 10.1016/j.nepr.2020.102775
- Kaden, U. (2020). Covid-19 school closure-related changes to the professional life of a k-12 teachers. *Education Sciences*, 10(6), 165.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, Z., & Önder, H. (2002). İnternet yoluyla öğretimde ergonomi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 48-54. <http://www.tojet.net/articles/v1i1/118.pdf> adresinden erişildi.
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N., & Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 209-224.
- Karadağ, E. & Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 1-12.
- Karakaya, K. (2021). Design considerations in emergency remote teaching during the Covid-19 pandemic: a human-centered approach. *Education Tech Research*, 69, 295-299.
- Kavuk, E., & Demirtaş, H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan öğretimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi(e-upad)*, 1(1), 55-73.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Kocayığıt, A., & Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları: Burdur İli Örneği. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
- Koçoğlu, E., & Tekdal, D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during Covid-19 pandemic. *Educational Research and Reviews* 15(9), 536-543.

- Koloğlu, T. F. (2016). *Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bakış açıları ve hazırbulunuşlukları: Ordu Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Kurt, K., Kandemir, M., & Çelik, Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 88-103. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/issue/62625/826114> adresinden erişildi.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- MEB (2020a). *FATİH Projesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- MEB (2020b). *EBA*. <http://EBA.gov.tr/> adresinden erişildi.
- MEB (2020c). *Bakan Selçuk, 23 Mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı haberi*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr> adresinden erişildi.
- MEB (2020d). *TRT EBA TV haberi*. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-icin-uydu-frekans-ve-yayin-platformlari-bilgileri/haber/20565/tr> adresinden erişildi.
- MEB (2020e). *18 Kasım 2020 tarihli haber*. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr> adresinden erişildi.
- MEB (2020f). *İzleme ve değerlendirme raporu 2020: Küresel salgın döneminde uzaktan eğitim*. [https://bianet.org/system/uploads/1/files/attachments/000/003/297/original/MEB\\_rapor.pdf?1613124134](https://bianet.org/system/uploads/1/files/attachments/000/003/297/original/MEB_rapor.pdf?1613124134). adresinden erişildi.
- MEB (2021). *15 Nisan 2021 tarihli haber*. <http://www.meb.gov.tr/tablet-bilgisayar-desteginin-12-fazinda-42-bin-873-tablet-daha-62-ildeki-ogrencilerimize-ulasiyor/haber/23030/tr> adresinden erişildi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Milman, N. (2020). This is emergency remote teaching, not just online teaching. *Education Week*. <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/03/30/this-is-Emergency-remote-teaching-not-just.html> adresinden erişildi.
- Metin, M., Emlik, H., Gürlek, E. H., & Demirbaş, S. (2021). Uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 19-47.
- Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (Covid-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* içinde (ss. 22-38). London and New York: Routledge.
- Moore, M. G. & Kearsly, G. (1996). *Distance education A systems view*. Belmont, C. A. Wadsworth Publishing Company.
- Özbay, Ö. (2015). Dünya'da ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 4, 377-394.
- Özdoğan, A., & Berkant, H. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim Özel Sayı*, 13-43.

- Talayhan, E., & Gültekin, M. (2021). Covid-19 pandemisinde sınıf öğretmenlerinin zorunlu uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 7(83), 2328-2336.
- Teddle, C., & Tashakkori, F. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (S. B. Demir, Y. Dede çev.). İstanbul: Anı Yayıncılık.
- TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri. TEDMEM Analiz Dizisi 7*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Topçubaşı, T., Cebeci Topçubaşı, G., & Sezgin, G. (2020). Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi-4 15-18 Kasım 2020 Tam Metin e-kitabı içinde* (s. 672-685). Muğla.
- TÜİK. (2020). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim*. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/04144812\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2019\\_2020.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf) adresinden erişildi.
- UNESCO (2020). *COVID-19 educational disruption and response*. <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse> adresinden erişildi.
- Umurhan, H. (2014). *Öğretim elemanlarını uzaktan eğitime teşvik eden unsurlar: Gazi Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Uyar, E. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2), 15-32.
- Yamamoto, G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2005). *Uzaktan eğitim*. Ö. Demirel (Ed.). Eğitimde yeni yönelimler. Ankara: Apegem Akademi.
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkökul 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> adresinden erişildi.
- Zırhloğlu, Ç. (2006). *Türkiye genelinde ve bölgeler arasında bilgisayar kullanımı ve uzaktan eğitim ile ilgili istatistiksel analiz*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zilka, G. C., Cohen, R., & Rahimi, I. D. (2018). Teacher presence and social presence in virtual and blended courses. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17, 103-126.