

ARAŞTIRMA VE DENEYİM
DERGİSİ (ADEDER)

RESEARCH AND EXPERIENCE
JOURNAL (REJ)

Cilt 7 Sayı 2
Aralık 2022

E-ISSN: 2548-1282

adedereditor@gmail.com

<http://dergipark.gov.tr/aded>

[er](#)

**ARAŞTIRMA VE DENEYİM DERĐİSİ
(ADEDER)**

RESEARCH AND EXPERIENCE JOURNAL (REJ)

Cilt 7 Sayı 2
Aralık 2022

ARAŞTIRMA MAKALELERİ

Ceyhun AKDOĐAN, Aylin ÇAM. **Öğretmenlerin Teknoloji Kullanabilme Düzeylerinin Farklı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi** 1-14

Aylin KARAKUŐ, Cemil Cahit YEŐİLBURSA, Kubilay YAZICI. **Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Tetikte Olma Durumlarının İncelenmesi**15-29

Nezih ÖNAL. **Matematik Ve Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Pandemideki Uzaktan Eğitim Deneyimlerine İlişkin Görüşleri** 30-43

Ogün ÇAKIR, M. Cihangir DOĞAN. **Erdem Ahlakından Karakter Eğitime: Makbul İnsan Yetiştirmenin Kısa Tarihi.....**44-62

Hülya SÖNMEZ. **The Use And Environments Of Teaching Turkish As A Foreign Language In France** 63-79

E-ISSN: 2548-1282

Web sitesi: <http://dergipark.gov.tr/adeder>

E-Mail adresi: adedereditor@gmail.com

HAKEM KURULU

Prof. Dr. Murat BAŞAR, Uşak Üniversitesi

Prof. Dr. Süleyman DOĞAN, Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Bayram ARICI, Muş Alparslan Üniversitesi

Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA, Muş Alparslan Üniversitesi

Doç. Dr. Emin Tamer YENEN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa YAĞCI, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Doç. Dr. Salih USLU, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Arzu SÖNMEZ ERYAŞAR, Iğdır Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Harika Özge ARSLAN, Düzce Üniversitesi

E-ISSN: 2548-1282

adedereditor@gmail.com

ÖĞRETMENLERİN TEKNOLOJİ KULLANABİLME DÜZEYLERİNİN FARKLI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF TEACHERS' TECHNOLOGY USE LEVELS IN TERMS OF DIFFERENT DEMOGRAPHIC VARIABLES

Araştırma Makalesi

Ceyhun AKDOĞAN¹ Aylin ÇAM²

Makale gönderim tarihi: 16.09.2022

Makale kabul tarihi : 28.12.2022

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesidir. Günümüz eğitim sistemlerinde başarının temel etkeni olarak öğretmenler görülmektedir. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte eğitim sistemlerinde de değişimler meydana gelmiştir. Teknolojik gelişmelere paralel olarak meydana gelen değişimlerle öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklere teknoloji kullanabilmenin de eklenmesi sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanabilme konusunda hangi noktada olduklarını görmek için gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanabilme düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada betimsel araştırma türlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya katılan farklı branşlardaki 144 öğretmene Öğretmenlerin Eğitim Teknolojisi Kullanım Düzeylerini Belirleme Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgularda; öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanabilme düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği; okul düzeyi, branş, mesleki kıdem, uzaktan eğitimle ilgili deneyimleri, kullanılan öğretim yöntemi ve eğitimde kullandıkları teknolojik araç değişkenleri açısından ise anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Bu nedenle, teknoloji kullanabilme düzeyini artırmak için hizmet içi eğitim programları tasarlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, teknoloji kullanabilme düzeyleri, demografik özellikler.

Abstract

The purpose of this research is to investigate the factors affecting teachers' level of technology use. Teachers are seen as the main factor of success in today's education systems. With the development of technology, changes have occurred in education systems. With the changes occurring in parallel with technological developments, it has resulted in the addition of using technology to the characteristics that teachers should have. The aim of this study is to examine the level of teachers' technology use in education in terms of different variables. The survey model, which is one of the descriptive research types, was used in the study. The Teachers' Level of Educational Technology Use Scale was applied to 144 teachers from different discipline participating in the research. As a result; the level of teachers' technology use in education do not show a significant difference in terms of gender; it has been observed that there are significant differ in terms of school level, discipline, professional seniority, experiences related to distance education, the teaching method used and the technological tools they use in education. Therefore, in-service training programs can be designed to increase teachers' level of technology use.

Keywords: Teachers, technology use levels, demographic characteristics.

¹ Fen Bilimleri öğretmeni, Ayser Kazım Eren Ortaokulu, ceyhun8258@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5425-8582

² Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aylincam@mu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2853-8713

GİRİŞ

Günümüzde hızını artırarak ilerleyen teknolojik gelişmelerin oluşturduğu kolaylıklar öğretmenlerin teknolojiyi geçmiş dönemlere kıyasla daha sık tercih etmelerine olanak sağlamıştır. Eğitim teknolojileri ders süresinin daha etkin kullanılmasını sağlayan ve zengin eğitsel içeriklerin teknoloji kullanabilme yeterliğine sahip öğretmenlerce öğrencinin dikkatini çekmede ve ders kazanımının daha eğlenceli bir şekilde öğrenciye sunulmasında aracılık eden unsurlardır. Eğitimin niteliğine doğrudan ve en önemli etkiyi öğretmenler yapmaktadır. Bu nedenle yüksek nitelikli öğretmenlere sahip olmak eğitim alanında yapılacak değişimler için bir ön şart niteliğindedir. Bu anlayış nedeniyle pek çok ülke, kendilerini uzun vadeli hedeflere ulaştıracak olan öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri belirlemeye çalışmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, 2017), mesleki yeterlik alt basamağında yer alan öğretme ve öğrenme sürecini yönetme yeterlik göstergelerinden birisi de öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretme ve öğrenme sürecinde etkin olarak kullanmasıdır. Eğitim teknolojileri kullanıldıkça ortaya çıkan olumlu gelişmeler teknolojik içeriklerin daha da zenginleşmesini sağlamıştır. Dolayısıyla eğitsel teknolojiler süreç içerisinde hem içerik olarak hem de farklılaşan teknolojik araçlar biçiminde sürekli zenginleşecektir. Eğitimde fırsat eşitliğini engelleyen ekonomik, kültürel ve coğrafi bölge farklılıklarına günümüzde teknolojiye erişim ve teknolojiyi kullanabilme yeterlilikleri arasındaki farkta eklenmiştir (Sezgin ve Fırat, 2020). Bu açıdan bakıldığında farklılaşan teknolojiye uyum sağlamak ve teknolojiyi eğitim ortamında rahatlıkla kullanabilmek öğretmen için önem arz etmektedir. Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımında ne düzeyde olduklarını belirlemek amacıyla araştırmalar yapılmaktadır.

Öğretmenlerin teknoloji konusunda mesleki anlamda yeterlik gösterebilmeleri için farklı ülkeler ve uluslararası kuruluşlar öğretmenler için standartlar oluşturmuşlardır. Oluşturulan bu standartlarla ilgili genel olarak kabul görmüş olan ABD’de eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmalar yapan eğitimde teknolojinin etkin kullanımını tanımlamak için öğretmenlere, öğrencilere, bilgisayar eğitimcilerine ve idarecilere standartlar sunan Uluslararası Eğitim Teknolojileri Birliğidir (International Society for Technology in Education, [ISTE]). Bu birlik temel amaç olarak eğitimde teknolojiyi etkili bir biçimde kullanarak öğretimin kalitesini artırmayı amaçlar (ISTE, 2008). ISTE’nin oluşturmuş olduğu standartlar Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları (National Educational Technology Standards, [NETS]) ile eğitim teknolojilerinde yaşanan değişimlerle birlikte sürekli yenilenmektedir. NETS öğretmenler için ulusal eğitim teknolojisi standartlarını; öğrenen, lider, vatandaş, işbirlikçi, tasarımcı, kolaylaştırıcı, analist şeklinde belirlemiştir (ISTE, 2019).

Eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili genel olarak kabul gören standartları oluşturan bir diğer kuruluş olan Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü, (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) genel olarak topluma fayda sağlaması için temel bilişim teknolojileri kullanım becerilerinin artırılmasını ve öğretmenlerin derslerine teknolojiyi entegre etmeleri için bilişim teknolojileri standartları oluşturmuştur (UNESCO, 2008). Ayrıca UNESCO bilişim teknolojileri standartları, öğretmenlerin bilişim teknolojileri alanında karşılaştıkları problemleri çözmek için işbirliği yapmaları ve var olan bilgi ve birikimlerini paylaşmalarının önemini vurgular (Çuhadar, 2007). Öğretmenler MEB (2017) ve Uluslararası kuruluşlar tarafından ortaya konulan bilişim teknolojileri standartlarını karşılamış olsalar bile eğitime teknolojiyi dâhil etmek ve kullanabilmek, eğitimde etkili teknoloji kullanımı için yeterli değildir. Eğitime teknolojiyi entegre etmek, sınıf yönetimini de içerisine alan iyi bir pedagojik formasyona sahip olmayı gerektiren çok yönlü ve karmaşık bir süreçtir (Chai, Koh, Tsai ve Tan, 2011; Kabakçı-Yurdakul, 2011).

Eğitimde teknolojiyi kullanabilmek eğitim teknolojilerine sahip olmakla mümkündür. Eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili olarak en önemli sorun teknolojik alt yapının eksik olması olarak düşünülebilir (Dağhan ve diğerleri, 2015). Ancak gerçekleştirilen araştırmalarda teknolojik alt yapının sağlanmış olmasına rağmen eğitimde teknoloji kullanımının istenilen düzeyde olmadığı (Ertmer, 2005) eğitimde teknolojinin istenilen düzeyde kullanılmasında en önemli unsurun öğretmen olduğu görülmektedir (Bayraktar, 2015). Eğitimde fırsat eşitliğini tehdit eden unsurdan biri teknolojiye erişim ve teknoloji kullanma yeterlikleri arasındaki bireysel farklılıklar olduğundan ötürü ülkemizde

Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi okullarda teknolojik altyapıyı oluşturmak ve aynı zamanda geliştirmek için uygulanmaktadır. Sınıflarda internet erişimli akıllı tahtaların var olması öğrencilerin okullardaki teknolojiyi kullanmasına olanak sağlayarak okul içerisinde eğitimde fırsat eşitliğine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca Eğitim Bilişim Ağı (EBA) her branşta ve her öğrenim basamağında zengin ve yenilenen eğitim içerikleri ile eğitimde teknoloji kullanabilme yeterliklerine katkıda bulunmaktadır (Güneş, 2019).

Günümüzde öğretmenler eğitim teknolojilerini kullanabilmek için yeterliklere sahip olmalıdır. Teknolojiyi yönetebilmek, eğitsel uygulamaları ders kazanımlarına uygun bir şekilde öğrenciye sunmak, dersi eğlenceli bir hale getirmek, eğitsel teknolojinin kullanımına yönelik öğrenciden gelebilecek sorulara yanıt verebilmek öğretmenler için gerekli özelliklerdendir. Teknolojik gelişmelerin eğitim öğretim ortamında kullanılması eğitsel teknolojinin öğretmen tarafından benimsenmesiyle ilişkilidir. Eğitim teknolojisini benimseyen ve derslerinde kullanmaya çalışan öğretmen, teknolojinin eğitimde kullanılma sürecinin hızlı bir şekilde gerçekleşmesini sağlayacaktır. Teknolojik gelişmeleri sınıfında uygulayan öğretmen öğrencinin akademik başarısının artmasını sağlayacak ve aynı zamanda öğrenci beklentilerini karşılamış olacaktır (Güneş, 2019). Leech ve diğerleri (2022) öğretmenlerin müfredatın çevrimiçi olarak nasıl aktarılacağı konusunda bilgi ve beceri eksikleri olduğunu, teknolojiyi kullanma ve teknolojiye erişme konusunda zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Eğitimde teknoloji kullanımı öğretmenler için isteğe bağlı bir tercih olmaktan çıkarak kullanılması gerekli bir araç haline gelmiştir (Hark Söylemez, 2020; Karadağ ve Yücel, 2020). 2020 yılında başlayan ve tüm dünyayı etkisi altına alana COVID-19 pandemisi, eğitimde teknoloji kullanımını tercih olmaktan çıkarıp kullanılması zorunlu bir hale gelmesinde önemli bir etken olmuştur. Eğitim teknolojilerinin etkin olarak kullanılması gerekliliği, MEB öğretmen yeterliklerinde ve uluslararası kuruluşların belirlemiş oldukları standartlarda üzerinde sürekli vurgu yapılan noktalardandır. Finlandiya'da öğretmenler COVID-19 pandemi sürecinden yıllar önce dijital uygulamaları derslerinde kullanmaları sebebiyle çevrim içi uzaktan eğitime geçişte sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir (Özcan ve Saraç, 2020).

Eğitim ortamında teknolojik bir materyal kullanımı, bu materyali eğitim ortamında kullanma yeterliğine sahip bireylerin olmasını gerektirir. Bu araştırma, öğretmenlerde teknoloji kullanabilme düzeylerinin hangi açılardan farklılık gösterdiğini görmek ve yetersiz olunan kısımlarda yapılacak olan iyileştirmelerle teknoloji kullanabilme yeterliklerinin istenilen düzeye ulaştırılması açısından önemlidir. Günümüzde uzaktan eğitimin kullanılması ve yaygınlaşması teknoloji kullanımını gerekli kılmaktadır. Konu ile ilgili daha önce gerçekleştirilen araştırmalarda teknoloji kullanabilme düzeylerinin cinsiyet, brans, mesleki kıdem ve mesleki süre açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş (Sırakaya, 2019), fakat konu ile ilgili literatürde uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanabilme düzeyleri açısından farklılığını inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma uzaktan eğitim döneminde öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanabilme düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi açısından diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Bu araştırma, tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisi sürecinde gerçekleştirilmiştir. COVID-19 pandemisi nedeniyle zorunlu olarak eğitim öğretim faaliyetleri uzaktan eğitim yoluyla eğitim teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Eğitim teknolojilerinin zorunlu olarak kullanıldığı bu süreçte öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanabilme konusunda ne derece yeterli olduğu sorusu önem kazanmıştır. Bu araştırma öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanabilme konusunda ne derecede yeterli olduklarını göstermesi bakımından önemlidir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanabilme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu değişkenler; cinsiyet, çalışılan okul kademesi, ders verilen alan, mesleki kıdem, uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olma durumu, kullanılan öğretim yöntemi ve kullanılan teknolojik araçlardır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel araştırma türlerinden tarama araştırma modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, bir evrende evreni temsil edebilecek bir örneklem grubunun seçilmesi veya evrenin tamamı ile yapılan mevcut durumu olduğu haliyle betimlemeyi amaçlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Örneklem

Çalışmanın evrenini 2020–2021 eğitim öğretim yılında Muğla ilinde görev yapan tüm ilkököl, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma evreninin büyüklüğü (N=14000) ve yaşanan küresel salgından dolayı araştırmacının olanakları bu evrende yer alan tüm öğretmenlere ulaşmasına imkân vermemektedir. Bu nedenle uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi ile ölçek, araştırmacının ulaşabildiği Muğla il merkezi ve farklı ilçelerinde bulunan ilkököl (%14.6), ortaokul (%65.3) ve lisede (% 20.1) çalışan sosyal bilimler; tarih, coğrafya, sosyal bilgiler öğretmenliği, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı (% 42.4) ve fen bilimleri; fizik, kimya, biyoloji, fen bilgisi, matematik, bilişim teknolojileri (% 57.6) alanlarında görev yapan 73 kadın ve 71 erkek olmak üzere 144 gönüllü öğretmen tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlerin kıdemleri Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin kıdemleri

Mesleki kıdem	F	%
0-5 yıl	18	12
6-10 yıl	39	27.1
11-15 yıl	35	24.3
16-20 yıl	28	19.4
21 yıl ve üzeri	24	16.7
Toplam	144	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeylerini belirlemek için veri toplama aracı olarak Bayraktar (2015) tarafından geliştirilmiş olan 38 madde ve dört boyuttan oluşan “Öğretmenlerin Bilişim Teknolojisi Kullanım Düzeylerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğe ait hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0,975 olarak hesaplanmış olup bu değer Kalaycı (2010) göre yüksek derecede güvenilir kabul edilen bir değerdir. Ölçeğe ait dört boyut; teknoloji okuryazarlığı, derse teknoloji entegrasyonu, sosyal etik ve yasal hükümler ve iletişim şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenler ölçek maddeleriyle birlikte; demografik özellikler, uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olup olmama, kullanılan öğretim yöntemi, kullanılan teknolojik araçları içeren bilgi formu da doldurmuşlardır. Bu araştırmada “Öğretmenlerin Bilişim Teknolojisi Kullanım Düzeylerini Belirleme Ölçeği” tercih edilmesinde, yüksek güvenilirliğe sahip olması, ölçek maddelerinin sade bir dil kullanılarak öğretmenlerin rahatlıkla anlayabilecekleri şekilde yazılması ve araştırma konusuna yönelik olması etkili olmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve çıkarımsal istatistiklerden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeylerinin; cinsiyet, çalıştıkları okul kademesi, branş, mesleki kıdem, uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olup olmama, kullanılan öğretim yöntemi, kullanılan teknolojik araçlara göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla t-testi ve ANOVA analizi hesaplamaları yapılmıştır. Analizler yapılmadan önce t Testi ve ANOVA analizi varsayımlarının gerçekleşip gerçekleşmediği incelenmiştir. İnceleme sonucunda varyansların eşitliği ve normallik varsayımlarının gerçekleştiği görülmüştür.

BULGULAR

Öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar t-testi bulguları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Kadın ve erkek öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t-testi bulguları

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Kadın	73	4.23	0.96	142	0.69	0.49
Erkek	71	4.11	1.00			

Bağımsız t-testinin varsayımlarından olan Levene testi $p=0.667$ olduğundan varyansların homojenliği varsayımı sağlanmıştır. Buna göre, kadın ve erkek öğretmenler arasında teknoloji kullanabilme düzeyleri açısından [$t(142) = ,690, p>0,05$] istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeyleri çalıştıkları okul kademeleri açısından istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testi bulguları Tablo 3’te ve Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademeleri açısından teknoloji kullanabilme düzeylerine ilişkin ANOVA testi bulguları

Okul kademeleri	N	\bar{x}	SS	F	P	Anlamlı fark
İlkokul	21	3.38	1,32	9,12	0.00*	(ilkokul-ortaokul)
Ortaokul	94	4.33	0.85			(ilkokul-lise)
Lise	29	4.24	0.83			
Toplam	144	4.17	0.98			

* $p<0.05$

Tablo 4. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademeleri açısından teknoloji kullanabilme düzeylerine ilişkin ANOVA sonrası Post-Hoc testi sonuçları

Okul Düzeyi		Ortalama Fark	Standart Hata	p
İlkokul	Ortaokul	-,954*	,224	,000*
	Lise	-,860*	,266	,004*
Ortaokul	İlkokul	,954*	,224	,000*
	Lise	,0937	,197	,883
Lise	İlkokul	,860*	,266	,004*
	Ortaokul	-,093*	,197	,883

* $p<0.05$

Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademeleri açısından teknoloji kullanabilme düzeyleri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın ortaokul kademesinde, en düşük ortalamanın ise ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA analizinde öğretmenlerin çalıştıkları okul kademelerine göre teknoloji kullanabilme düzeyleri ($F=9,12, p<0.05$) bulgusuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta olup bu farklılık Post Hoc testi sonucuna göre ilkokul ve ortaokul kademesinde $X=4,33$

ortalama ile ortaokul kademesi lehine, ilkokul ve lise kademelerinde ise $X=4,24$ ortalama ile lise kademesi lehinedir.

Öğretmenlerin ders verdikleri alana göre eğitimde teknoloji kullanabilme düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi bulguları Tablo 5'te yer almaktadır. Öğretmenlerin ders verdikleri alanlar, sosyal bilimler ve fen bilimleri alanları olarak araştırmacılar tarafından sınıflandırılmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin ders verdikleri alanlar açısından teknoloji kullanabilme düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t-testi bulguları

Branslar	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Sosyal bilimler	61	3.65	0.83	142	-5.34	0.00*
Fen bilimleri	83	4.32	0.68			

*p<0.05

Bağımsız gruplar t-testi varsayımlarından olan Levene testi $p=0.084$ olduğundan varyansların homojenliği varsayımı sağlanmıştır. Sosyal bilimler ve fen bilimleri alanlarında ders veren öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır $t(142)=-5.34$ ve bu fark fen bilimleri alanlarında ders veren öğretmenlerin lehinedir.

Öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeyleri sahip oldukları mesleki kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA bulguları Tablo 6 ve Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kıdem açısından teknoloji kullanabilme düzeylerine ilişkin ANOVA testi bulguları

Mesleki kıdem	N	\bar{x}	SS	F	P	Anlamlı fark
0-5 yıl	18	4.27	0.66	3,94	0.005*	
6-10 yıl	39	4.25	0.84			(6-10 yıl- 21 yıl ve üzeri)
11-15 yıl	35	4.27	1,02			(11-15 yıl-21 yıl ve üzeri)
16-20 yıl	28	4.46	0.88			(16-20 yıl-21 yıl ve üzeri)
21 yıl ve üzeri	24	3.50	1,17			
Toplam	144	4.17	0.98			

*p<0.05

Tablo 7. Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kıdem açısından teknoloji kullanabilme düzeylerine ilişkin ANOVA sonrası Post-Hoc testi sonuçları

Mesleki Kıdem	Ortalama Fark	Standart Hata	p
0-5 Yıl	-0,777	0,294	0,068
21 Yıl ve Üzeri	-0,756*	0,244	0,020*
11-15 Yıl	-0,771*	0,250	0,020*
16-20 Yıl	-0,964*	0,262	0,003*

*p<0.05

Eğitimde teknoloji kullanabilme düzeyleri mesleki kıdem yıllarına göre incelendiğinde en yüksek ortalamanın görev yılı 16-20 yıl arasında olan öğretmenlere, en düşük ortalamanın ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem yılına sahip olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA analizinde ($F= 3,94$, $p<0.05$) bulgusuna göre öğretmenlerin mesleki kıdem yılları bakımından teknoloji kullanabilme düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzerinde olup fark 6-10 yıl lehinedir. Diğer farklılık 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler

arasında olup fark 11-15 yıl lehinedir. Diğer farklılık ise 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler arasında olup fark 16-20 yıl lehinedir.

Uzaktan eğitim hakkında öğretmenlerin % 14.6'sı çok az bilgisi olduğunu, % 76.4'ü yeterince bilgisi olduğunu, % 9'u daha önce eğitim aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları açısından teknoloji kullanabilme düzeyleri farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA bulguları Tablo 8 ve Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları açısından teknoloji kullanabilme düzeylerine ilişkin ANOVA testi bulguları

Uzaktan eğitim	N	\bar{x}	SS	F	P	Anlamli fark
Yeterince bilgin var	110	3,47	1,07	7,48	0.001*	(çok az bilgin var - yeterince bilgin var)
Çok az bilgin var	21	4,26	0.92			(yeterince bilgin var-uzaktan eğitim aldım)
Uzaktan eğitim aldım	13	4.57	0.81			

*p<0.05

Tablo 9. Öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları açısından teknoloji kullanabilme düzeylerine ilişkin ANOVA sonrası Post-Hoc testi sonuçları

Uzaktan Eğitim Durumu	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Uzaktan eğitim hakkında yeterince bilgin var.	Uzaktan eğitimle ilgili çok az bilgin var. -0,787*	0,223	0,002*
	Daha önce uzaktan eğitim aldım. -1,100*	0,331	0,003*

*p<0.05

Öğretmenlerin çoğunluğu uzaktan eğitim hakkında yeterince bilgisi olduğunu belirtirken, çok az sayıda öğretmen uzaktan eğitim aldığını belirtmiştir. Öğretmenler uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları açısından incelendiğinde en yüksek ortalamaya daha önce uzaktan eğitim aldığını belirten öğretmenlerin en düşük ortalamaya ise uzaktan eğitim hakkında yeterince bilgisi olduğunu ifade eden öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Yapılan ANOVA (F=7,48, p<0.05) bulgusuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olma durumları teknoloji kullanabilme düzeylerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmaktadır. Bu farklılıklar uzaktan eğitim hakkında yeterince bilgisi olduğunu ifade eden öğretmenler ile uzaktan eğitimle ilgili çok az bilgisi olduğunu ifade eden öğretmenler arasında $X=4,26$ ortalama ile çok az bilgisi olduğunu ifade eden öğretmenler lehinedir. Uzaktan eğitim hakkında yeterince bilgisi olduğunu ifade eden öğretmenler ile daha önce uzaktan eğitim aldığını ifade eden öğretmenler arasında ise $X=4,57$ ortalama ile uzaktan eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları öğretim yöntemleri açısından eğitimde teknoloji kullanabilme düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA bulguları Tablo 10 ve Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları öğretim yöntemleri açısından teknoloji kullanabilme düzeylerine ilişkin ANOVA bulguları

Öğretim Yöntemi	N	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı farklılık
Geleneksel yöntem	98	3.95	1,024	8,371	0.00*	(geleneksel-alternatif)
Alternatif yöntem	30	4.61	0.739			(geleneksel-hepsi)
Hepsi	16	4.68	0.602			

*p<0.05

Tablo 11. Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları öğretim yöntemleri açısından teknoloji kullanabilme düzeylerine ilişkin ANOVA sonrası Post-Hoc testi sonuçları

Öğretim Yöntemleri	Ortalama Fark	Standart Hata	p
Alternatif Yöntem	-0,657*	0,194	0,003*
Geleneksel Yöntem			
Hepsi	-0,728*	0,251	0,012*

*p<0.05

Sınıflarında geleneksel ve alternatif yöntemleri bir arada kullanan öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeyleri en yüksek olup yalnızca geleneksel yöntemleri tercih eden öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeyleri en düşüktür. Yapılan ANOVA analizinde (F=8,371, p<0.05) bulgusuna göre öğretmenlerin sınıflarda kullandıkları öğretim yöntemleri teknoloji kullanabilme düzeylerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmaktadır. Bu farklılık sınıflarında geleneksel öğretim yöntemini kullanan öğretmenler ile alternatif yöntemleri kullanan öğretmenler arasında $X=4,61$ ortalama ile alternatif yöntemi kullanan öğretmenler lehinedir. Diğer bir anlamlı farklılık ise her iki yöntemi kullanan öğretmenler ile yalnızca geleneksel yöntemi kullanan öğretmenler arasında $X=4,68$ ortalama ile her iki yöntemi de kullanan öğretmenler lehinedir.

Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları teknolojik araçlar açısından eğitimde teknoloji kullanabilme düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA bulguları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları teknolojik araçlar açısından teknoloji kullanabilme düzeylerine ilişkin ANOVA bulguları

Teknolojik araçlar	N	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı farklılık
Masaüstü bilgisayar	87	4.33	0.871	4,918	0.003*	(akıllı cep telefonu- diz üstü bilgisayar)
Dizüstü bilgisayar	28	3.98	1,05			Akıllı cep telefonu- hepsi)
Akıllı cep telefonu	15	3.40	1.18			
Hepsi	14	4.42	0.85			

*p<0.05

Tablo 13. Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları teknolojik araçlar açısından teknoloji kullanabilme düzeylerine ilişkin ANOVA sonrası Post-Hoc testi sonuçları

Teknolojik Araçlar		Ortalama Fark	Standart Hata	p
Akıllı Cep Telefonu	Masaüstü Bilgisayar	-0,933*	0,263	0,003*
	Dizüstü Bilgisayar	-0,582	0,301	0,221
	Hepsi	-1,028*	0,350	0,020*

*p<0.05

Öğretmenler sınıflarında en fazla masaüstü bilgisayar, daha sonra sırasıyla diz üstü bilgisayar, akıllı cep telefonu ve sıralı verilen tüm teknolojik araçların hepsini kullanmışlardır. Sınıflarında tüm teknoloji araçlarını kullanan öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeyleri en yüksek, yalnızca akıllı cep telefonu kullanan öğretmenlerin ise en düşüktür. Gerçekleştirilen ANOVA (F= 4,918, p<0.05) bulgusuna göre sınıflarda kullanılan teknolojik araçlar öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeylerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmaktadır. Bu farklılıklar sınıflarında akıllı cep telefonu kullanan öğretmenler ile masaüstü bilgisayar kullanan öğretmenler arasında X=4,33 ortalama ile masaüstü bilgisayar kullanan öğretmenler lehinedir. Eğitim ortamında yalnızca akıllı cep telefonundan faydalanan öğretmenler ile belirtilen tüm teknolojik aletlerden faydalanan öğretmenler arasında X=4,42 ortalama ile hepsinden faydalanan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanabilme düzeylerinin; farklı değişkenler (cinsiyet, çalıştıkları okul kademesi, branş, mesleki kıdem yılı, uzaktan eğitim ile ilgili deneyimleri, kullandıkları öğretim yöntemi, kullandıkları teknolojik araç) açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarından biri olarak öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanabilme düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür. Konu ile ilgili benzer araştırmalarda (Çakır ve Oktay, 2013; Kaya, 2017; Korucu ve Biçer, 2017; Yılmaz, Üredi ve Akbaşlı, 2015) bu sonucu desteklemektedir. Konu ile ilgili bazı araştırmalarda ise (Çetin, Çalışkan ve Menzi, 2012; Durak ve Seferoğlu, 2017) erkek öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı bakımından kadın öğretmenlerden daha fazla yeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, eğitimde teknoloji kullanabilme düzeyleri bakımından kadın ve erkek öğretmenlerin anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşan çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın diğer sonucu olarak eğitimde teknoloji kullanabilme düzeyleri öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimde teknoloji kullanabilme düzeyleri bakımından ortaokul ve lise öğretmenlerinin ilkökul öğretmenlerine göre daha yeterli olduğu görülmüştür. Mevcut araştırma sonucu, sosyal bilimler grubunda yer alan öğretmenlerle ilkökul öğretmenlerinin bilişim teknolojileri yeterlik puanlarının diğer okul düzeyinde yer alan öğretmenlerin puanlarından daha düşük olduğunu ifade eden araştırma sonucu (Durak ve Seferoğlu, 2017) ile benzerlik göstermektedir. Güneş ve Buluç (2017) da benzer olarak ilkökul öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımlarına yönelik olumsuz tutum sergilediklerini ve bunun sebebinin onların teknoloji okuryazarlığı ve teknolojik yazılımlar hakkında yeteri kadar bilgili olmadıklarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanabilme düzeylerinin branşları bakımından incelendiğinde, sosyal bilimler alan öğretmenleri ile fen bilimleri alan öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Fen bilimleri alanı öğretmenlerinin sosyal bilimler alanı öğretmenlerine göre eğitimde teknoloji kullanabilme düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Durak ve Seferoğlu (2017) sosyal bilimler alanı içerisinde yer alan öğretmenlerin genel olarak diğer alanlarda yer alan öğretmenlere göre teknoloji kullanabilme puanlarının daha düşük

olduğunu ifade etmiştir. Korucu ve Biçer (2017) öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımının alanlara göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve bu farklılığın oluşmasında derslerde teknoloji kullanılmaya gereksiniminin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Mevcut araştırmanın bulgusu olan fen bilimleri alanları içerisinde yer alan öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanabilme düzeylerinin sosyal bilimler alanı içerisinde yer alan öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip olması, benzer şekilde gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Öğretmenlerin kıdem yılları açısından teknoloji kullanabilme düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Mesleklerinde 21 yıl ve üzerinde çalışma süresine sahip öğretmenlerin diğer çalışma sürelerine sahip öğretmenlere göre eğitimde teknoloji kullanma konusunda daha yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaya (2017) genç öğretmenlerin eğitimde teknolojiyi diğer mesleki kıdemlere sahip öğretmenlere göre daha etkili kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Kocasarac (2003) tarafından yapılmış başka bir çalışmada bilgisayarın eğitiminde kullanımına ilişkin kendilerini en iyi algılayan grubun 36-40 yaş grubu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kocasarac (2003) tarafından yapılmış olan araştırma, bu araştırma sonucunda ulaşılmış olan mesleki kıdem yılı 16-20 yıl olan öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanabilme ölçeğinde en yüksek puana sahip olması sonucunu desteklemektedir. Mesleki kıdemlerinde 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin mesleğe başlama dönemlerindeki teknolojik farklılıklar ve süreç içerisinde farklılaşan teknolojik değişimleri dersleriyle bütünleştirme deneyimlerinin azlığı ölçek puanlarının diğer mesleki kıdemlere göre düşük olmasında etkili olabilir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olup olmamaları açısından eğitimde teknoloji kullanabilme düzeyleri istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Bu farklılıklar uzaktan eğitim hakkında çok az bilgisi olduğunu ve yeterince bilgisi olduğunu belirtenler ile çok az bilgisi olduğunu ve uzaktan eğitim aldığını belirten öğretmenler arasındadır. Uzaktan eğitim hakkında yeterince bilgisi olduğunu ifade eden öğretmenler daha yüksek teknoloji kullanabilme düzeyine sahiptir. Daha önce uzaktan eğitim alan öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeyleri uzaktan eğitim hakkında yeterince bilgi sahibi olan öğretmenlere yakın olduğu; fakat uzaktan eğitim hakkında çok az bilgisi olduğunu ifade eden öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanabilme düzeyleri düşük olduğu bulunmuştur. Uzaktan eğitimin öğretim elemanlarınca benimsenmesi ve uzaktan eğitimin daha etkili olabilmesi için öğretim elemanlarına uzaktan eğitim ile ilgili eğitim verilmesinin gerektiğini ifade eden çalışmalar (Bilgiç ve diğerleri, 2011; Düzakın ve Yalçınkaya, 2008; Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016; Kayaduman ve Demirel, 2019; Yıldız, 2015; Yılmaz ve Aktuğ, 2011) mevcuttur. Bu nedenle, öğretmenlere uzaktan eğitimle ilgili eğitim verilirse onların teknoloji kullanabilme düzeylerinin artacağı söylenebilir. Bu durum, Bandura (2000) tarafından ifade edilen öz yeterlik inancını besleyen kaynağın kişilerin deneyimleri yoluyla elde etmiş oldukları bilgilerdir düşüncesiyle örtüşmektedir. Uzaktan eğitim hakkında yeterince bilgisi olduğunu ifade eden öğretmenlerin ve uzaktan eğitim ile ilgili daha önce eğitim almış olan öğretmenlerin ölçek puanlarında daha yüksek puan alması, diğer öğretmenlere göre uzaktan eğitimle ilgili daha fazla deneyim yaşamış olmalarının etkisiyle gerçekleşmiş olabilir.

Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri açısından teknoloji kullanabilme düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenler sınıflarında en fazla geleneksel yöntemi, daha sonra alternatif yöntemi en az ise her ikisini de kullandıklarını belirtmişlerdir. Sınıflarında hem geleneksel hem de alternatif yöntemleri kullanan öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeyleri en yüksek olup geleneksel yöntemleri kullanan öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeyleri en düşüktür. Bu çalışmanın sonucuna benzer olarak, öğretim elemanları ile yapılan Kayaduman ve Demirel (2019) çalışmasında öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde ders işlerken öğretim elemanlarına teknik, pedagojik ve ders işlerken teknolojik içeriklerden daha fazla yararlanmaları için verilecek olan eğitimlerin önemli olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin ders işlerken kullandıkları teknolojik araçlar açısından teknoloji kullanabilme düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Öğretmenler sınıflarında en fazla masaüstü bilgisayar, daha sonra sırasıyla diz üstü bilgisayar, akıllı cep telefonu ve hepsini kullanmışlardır. Sınıflarında masa üstü bilgisayarı kullanan öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeyleri en yüksek, akıllı cep telefonu kullananların ise en düşüktür. Masaüstü ve dizüstü bilgisayarlarda daha geniş ekranın bulunması ve içerik uygulamalarına daha hızlı ulaşılması pil

kullanım süresinin masaüstü ve dizüstü bilgisayarda daha uzun olması derslerde akıllı cep telefonuna göre daha çok tercih edilmesinde etkili olabilir. Mevcut çalışmanın sonucuna benzer olarak, Uzoğlu, (2013) fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelediği araştırmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden yararlanırken kullandıkları teknolojik araç ve kullanma yüzdesi en fazla olan masaüstü bilgisayar, daha sonra tablet bilgisayar ve en son olarak akıllı cep telefonu kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, bu araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademeleri açısından teknoloji kullanabilme düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı olarak farklılaştığı ve bu farklılığın ilkökul ve ortaokul ile ilkökul ve lise kademesinde çalışan öğretmenler arasındadır. Ayrıca, ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeylerinin en düşük olduğu bulunmuştur. Fen bilimleri alanlarında ders veren öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeylerinin sosyal bilimler alanındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem yılı 16-20 yıl arasında olanların teknoloji kullanabilme düzeylerinin en yüksek, 21 yıl ve üzerinde olanların en düşük olduğu bulunmuştur. Uzaktan eğitim hakkında yeterince bilgisi olduğunu belirten öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeyleri, çok az bilgisi olduğunu ve uzaktan eğitim hakkında eğitim aldığını belirten öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmüştür. Sınıflarında hem geleneksel hem de alternatif yöntemleri kullanan öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeyleri en yüksek olup sadece geleneksel yöntemleri kullanan öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeyleri en düşük olduğu bulunmuştur. Sınıflarında masa üstü bilgisayarı kullanan öğretmenlerin teknoloji kullanabilme düzeyleri en yüksek, akıllı cep telefonu kullananların ise en düşük olduğu görülmüştür.

Mevcut araştırma, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanabilme düzeylerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Bu araştırma farklı sosyoekonomik özelliklerdeki okullarda gerçekleştirilerek bulgular arasındaki farklılıklar incelenebilir. Ayrıca, yapılacak benzer araştırmalarda sadece lisans düzeyinde değil lisansüstü ve doktora çalışması gerçekleştirmiş öğretmenlerin örneklem grubuna dâhil edilmesi sahip olunan eğitim derecesi açısından teknoloji kullanabilme düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı belirlenebilir. Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanabilme düzeylerini geliştirebilmek için hizmet içi eğitimler veya lisans seviyesinde dersler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bilgiç, H. G., Doğan, D. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türkiye’de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumu: İhtiyaçlar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 80-87.
- Bayraktar, R. (2015). Öğretmenlerin Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerinin Belirlenmesi ve Ölçek Geliştirme Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Trabzon.
- Büyüköztürk, S., Kiliç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (18. Baskı). *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., Tsai, C. C., & Tan, L. L. W. (2011). Modeling primary school preservice teachers’ technological pedagogical content knowledge (TPACK) for meaningful learning with information and communication technology. *Computers & Education*, 57(1), 1184- 1193.
- Çakır, R. ve Oktay, S. (2013). Bilgi toplumu olma yolunda öğretmenlerin teknoloji kullanımları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 35-54.

- Çetin, O. Çalışkan, E. ve Menzi, N. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 11(2), 273-291
- Çuhadar, C. (2007). Bilgi ve İletişim Teknolojileri ve Öğretmen Yetiştirme Temelleri ve Yapısı. Ed. H. Ferhan Odabaşı, Öğretmen Eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojileri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Dağhan, G., Kibar, P.N., Akkoyunlu, B. ve Atanur, G. (2015). Öğretmen ve yöneticilerin etkileşimli tahta ve tablet bilgisayar kullanımına yönelik yaklaşımları ve görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(3), 399-417.
- Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerinde etkili olan faktörlerle ilgili bir inceleme. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Ed). *Eğitim teknolojileri okumaları 2017* (29. Bölüm, ss 537-556) TOJET ve Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.
- Düzakın, E. ve Yalçınkaya, S. (2008). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve çukurova üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 225-244.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39
- Güneş, A.M, Buluç, B.(2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10 (1), 94-113.
- Güneş, G.M. (2019). Öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerinin incelenmesi. (Tez No. 551732) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E. ve Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78.
- Hark Söylemez, N. (2020). The Evaluation of Some Studies on Distance Learning in Context of Covid 19. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10 (3), 625-642.
- International Society for Technology in Education Standards-T (2008). *ISTE standards: Teachers*. (Çevrimiçi: http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf)
- International Society for Technology in Education. (2019). *The ISTE standards*. <https://www.iste.org/iste-standards>
- Kabakçı-Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 397-408.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Kaya, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Kayaduman, H. ve Demirel, T. (2019). Investigating the Concerns of First-Time Distance Education Instructors. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(5), 85-103.
- Kocasaraç, H. (2003). Bilgisayarların öğretim alanında kullanımına ilişkin öğretmen yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 77-85.

- Korucu, A. T. ve Biçer, H. (2017). Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Durumları ile Teknoloji Kabul ve Kullanım Durumlarının İncelenmesi. *Öğretim Teknolojileri & Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 111-124.
- Leech, N. L., Gullett, S., Cummings, M. H., & Haug, C. A. (2022). The Challenges of Remote K-12 Education During the COVID-19 Pandemic: Differences by Grade Level. *Online Learning*, 26(1).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Özcan, B., & Saraç, L. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmen çevrimiçi uzaktan eğitim rol ve yeterlikleri: Beden eğitimi öğretmenleri örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 459-475.
- Sezgin, S. ve Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 37-54.
- Sırakaya, M. (2019). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin teknoloji kabul durumları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 578-590. DOI: 10.17679/inuefd.495886
- UNESCO, (2008). ICT competency standards for teachers. United Kingdom: UNESCO. [Çevrim-içi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210E.pdf>]
- Uzoğlu, M. (2017) Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 335-351
- Yıldız, M. (2015). Uzaktan Eğitim Programlarında Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç ve Uygulamaları Arasındaki İlişkiler (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yılmaz, M., Üredi, L. ve Akbaşı, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar yeterlilik düzeylerinin ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik algılarının belirlenmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 105-121.
- Yılmaz, E. O. ve Aktuğ, S. (2011). Uzaktan eğitimde çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının, uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişim üzerine görüşleri. XII-XIII Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Malatya, 2-4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya.

EXTENDED SUMMARY

Today, technological developments have enabled teachers to prefer technology more frequently than in the past. Educational technologies are the mediating factors in attracting the attention of the students, increasing the students' achievement in a more fun way. Thus, teachers who have the ability to use the technology in rich educational content could use the lesson time more effectively. Teachers have a direct and most important impact on the quality of education (MEB, 2017). Because of this, many countries are trying to determine the qualifications that teachers should have that will help them reach long-term goals. The aim of this study is to examine the teachers' level of using technology in education by gender, school level they work, discipline, professional seniority, their experiences with distance education, the teaching methods they use and the technological tool preferences they use while teaching.

In this study, survey research model, which is one of the descriptive research types, was used. Survey research aims to select a sample that can represent the population or to describe the current situation with the whole population as it is (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). The population of the study consists of all primary, secondary and high school teachers working in Muğla in the 2020-2022 academic year. Due to the size of the study population and the global epidemic, the possibilities of the researcher do not allow him to reach all the teachers in this

population. For this reason, convenient sampling method was used. The sample of the study composed of 144 volunteer teachers (73 female; 71 male) 14.6 % of them working in primary, 65.3% of them working in elementary and 20.1% of them working in secondary level. The scale of teacher technology use levels developed by Bayraktar (2015) was used to determine the technology usage levels of teachers. The scale is consisting of 38 items and four dimensions. The dimensions of the scale are technology literacy, technology integration into the course, social ethics and legal provisions and communication. Also, along with the scale, the teachers also filled out an information form including the demographic characteristics and whether they had knowledge about distance education, the teaching method they use, and the technological tools they use in their classes. The data were analyzed by descriptive and inferential statistics.

In sum, in this study, it was seen that there was no statistically significant difference between the technology use levels of female and male teachers. The level of technology usage of the teachers in terms of the school levels they work in differs statistically significantly and this difference is between primary and secondary school, and primary school and high school teachers. In addition, it was found that the level of technology usage of teachers working at primary school level was the lowest. It has been observed that the level of technology usage of the teachers who teach in the fields of science is higher than the teachers in the field of social sciences. It was found that the technology use level of those with a professional seniority between 16 and 20 years was the highest, and those with 21 years and above were the lowest. It was seen that the level of technology usage of the teachers who stated that they had enough knowledge about distance education was higher than the teachers who stated that they had little knowledge and received training about distance education. It was found that the technology use levels of the teachers who use both traditional and alternative methods in their classes are the highest, and the technology use levels of the teachers who use traditional methods are the lowest. It has been observed that the level of technology usage of teachers who use desktop computers in their classrooms is the highest, while those who use smart mobile phones have the lowest.

The current research has examined the level of teachers' use of technology in education in terms of different variables, but this research can be carried out in schools with different socioeconomic characteristics. In addition, in similar studies to be conducted, it can be determined whether the level of technology use differs in terms of the degree of education teachers have, by including teachers who have completed not only undergraduate but also graduate and doctoral studies in the sample group.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVİRİMİÇİ TETİKTE OLMA DURUMLARININ İNCELENMESİ*

EXPLORING THE STATUS OF ONLINE VIGILANCE OF PRE-SERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS

Araştırma Makalesi

Aylin KARAKUŞ¹ Cemil Cahit YEŞİLBURSA² Kubilay YAZICI³

Makale gönderim tarihi: 01.10.2022

Makale kabul tarihi : 29.12.2022

Öz

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumunu cinsiyet, sınıf, çevrimiçi içerik kullanım amacı, çevrimiçi iletişim ortamı, akıllı telefonu günlük kontrol etme sıklığı, günlük internet kullanım miktarı ve sosyal medya kullanım miktarı değişkenleri açısından incelemektir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubu kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Buna göre çalışma grubunda, 2 devlet üniversitesinde okuyan 310 sosyal bilgiler öğretmen yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karakoyun (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çevrimiçi tetikte olma ölçeği" ile araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel bilgi formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu ilişkisiz örneklem için t-testi (Independent Samples t-Test) ile analiz edilmiştir. Sınıf, çevrimiçi içerik kullanım amacı, çevrimiçi iletişim ortamı, akıllı telefonu günlük kontrol etme sıklığı, günlük internet kullanım süresi ve sosyal medya kullanım süresine göre farklılaşma durumları ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile test edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre cinsiyet, sınıf, çevrimiçi içerik kullanım amacı değişkenlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olmadığı, çevrimiçi iletişim ortamı, akıllı telefonu günlük kontrol etme sıklığı, günlük internet kullanım miktarı ve sosyal medya kullanım miktarı değişkenlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmen adayı, çevrimiçi tetikte olma, teknoloji.

Abstract

In this study, it was aimed to determine the online vigilance of pre-service social studies teachers in terms of gender, class, purpose of using online content, environment using online communication, frequency of daily checking of smart phone, amount of daily internet use and amount of daily social media use. In the research, descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods, was used. In the study, the study group was determined by the convenience sampling method. Accordingly, 310 social studies teachers studying at 2 state universities took part in the study group. The "Online vigilance scale" adapted to Turkish by Karakoyun (2021) and the "Personal Information Form" prepared by the researchers were used as data collection tools in the research. In the analysis of the data, the differentiation status according to the gender variable was analyzed with the Independent Samples t-Test for unrelated samples. Differences according to classroom, online content usage purpose, online communication environment, daily checking of smart phone, daily internet usage and social media usage were revealed with one-way analysis of variance (One-Way ANOVA) for unrelated samples. The results show that there was no statistically significant difference in the variables of gender, class, purpose of using online content, but there was a statistically significant difference in the online communication environment, the frequency of daily checking the smartphone, the amount of daily internet use and the amount of social media use.

Keywords: Pre-service social studies teachers, online vigilance, technology

*Çalışma ile ilgili bilgiler: Bu çalışma, 13- 16 mayıs 2022 tarihlerinde yapılan 6. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü olarak sunulan bildirdiden türetilmiştir.

1 Doktora Öğrencisi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, aylin.karakus@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3309-5275

2 Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, yesilbursa@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8568-6061

3 Prof. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, kyazici@ohu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6057-8192

GİRİŞ

Günümüzde birçok mobil cihaz kullanıcısı neredeyse sürekli internet üzerinden iletişim kurmak istemektedirler. Göker ve Doğan (2011)'a göre internet, bireysel iletişim ile ilişki kurmayı ve sürdürmeyi sağlayan en uygun ortamdır ve dünyadaki en büyük ve yaygın ağıdır (s.179). Vorderer ve Kohring (2013)'e göre internet, kullanıcıların her zaman ve her yerde iletişim kurmalarını sağlar. Kullanıcılar hayatın her alanında çevrimiçi olarak medya doyumuna erişmek istemektedirler (s.188). Bu anlamda Vorderer, Kromer ve Schneider (2016), kullanıcıların medya doyumuna erişmelerini, sürekli ve kalıcı olarak çevrimiçi dünyada yaşamak olarak ifade etmektedirler (s.695). Bireyler çevrimiçi sosyal ortamlarda iletişim ve etkileşim sağlamaktadır. Mai, Freudenthaler, Schneider ve Vorderer (2015), çevrimiçi sosyal ilişkilerin bireyler için önemli olduğunu ve bireylerin sosyal medyadaki davranışlarını günlük hayatlarında yaşadıkları dışlanmaya karşı aidiyet duygusuyla düzenlediklerini ve sosyal ilişkilerini de bu zıt bakış açısına göre yönlendirdiklerini ifade etmektedirler (s.297). Çevrimiçi ortamlarda önemli olarak görülen aidiyet duygusu bireylerdeki dürtü ile ilişkilidir. Aidiyet duygusu olumlu ilişkiler sürdürmek için önemlidir ve bu duygu doğuştan gelmektedir. Aidiyet duygusunun eksikliği ise duygusal sıkıntı, yalnızlıktan kaynaklanan stres ve sağlık sorunlarına kadar değişen olumsuz sonuçlara kadar birçok duruma sebep olmaktadır (Reich, Schneider, & Heling, 2018, s.98). Aidiyet duygusunun getirmiş olduğu mobil iletişim kurma gereksinimi bireyleri sosyal baskı altına alarak onların kalıcı olarak erişilebilir olmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda sürekli çevrimiçi olma ihtiyacını arttırarak bireyleri olması gereken zamandan ve mekândan uzaklaştırmaktadır (Lutz, Schneider, & Vorderer, 2019, s.3). Bu durumu Diaz, Chiaburu, Zimmerman ve Boswell (2012), çevrimiçi olma tutarsızlığı olarak ifade etmektedirler ve bunu bireylerin sürekli çevrimiçi olmasını özel hayatlarındayken işle ilgili mesajları almak ve isteyken de özel mesajları almak gibi spesifik bir örnekle açıklamaktadırlar (s.502). Lutz, Schneider ve Vorderer (2019), son yıllarda dijitalleşmenin artmasıyla iş ve özel hayat arasındaki sınırları iyice belirsizleştirdiğini ve özellikle akıllı telefon gibi mobil cihazların bireylerin iş-ev sınırlarının ötesinde bile sürekli çevrimiçi olmalarına yol açtığını ifade etmektedirler (s.3). Çevrimiçi ortamda birey davranışı ve bu davranışın neden olduğu durumların incelenmesi literatürde önemli görülen konulardır. Ancak bireyin günümüzde ve gelecekte çevrimiçi ortamda iletişim davranışlarıyla ilgili olan çevrimiçi tetikte olması durumu sosyal medya aracılığıyla siyasi haberlerin edinilmesini, bir gün boyunca duygusal durumu ve refahı, medya eğlencesinin seçimini ve kişilerarası ilişkilerin kalitesini gösteren bir durumdur (Reinecke, Klimmt, Meier, Reich, Hefner, Knop-Huelss, vd., 2018, s.2).

Genel olarak çalışmalarda çevrimiçi ortamların ihtiyaçla ilgili olduğuna, sosyal medya kullanım üzerine olduğuna, bireylerin daha değerli ve tatmin unsuru olarak çevrimiçi olduğuna ilgili literatürde yer verilmektedir. Bu durum çevrimiçi tetikte olma kavramının araştırılması gerekliliğine yol açmaktadır. Çevrimiçi tetikte olma durumu bireylerde çevrimiçi iletişim davranışı ve etkileri konusunda bilgi veren bir kavram olarak literatür için önemli bir kavramdır (Reinecke, Klimmt, Meier, Reich, Hefner, Knop-Huelss, vd., 2018, s.9). İletişim psikolojik bir süreç olmanın yanı sıra toplumsal bir olgudur ve eğitime katkıda bulunma gibi genel bir işlevi vardır (Kaya, 2021, s.15). Günümüzde gelişen kitle iletişim eğitiminde önemli bir konu olmuştur (Işık, 2011, s.68). Büyük bir kitleye erişimde yararlanılan internet, en çok başvurulan kitle iletişim aracıdır (Şen, 2008, s.26). İnternetin yaygın olarak kullanılması ilk zamanlarda sadece bilgisayarlar üzerinden günün belli zamanlarıyla sınırlıyken günümüzde akıllı cep telefonlarının gelişmesiyle yirmi dört saat çevrimiçi olabilme özelliği gelişmiştir ve bu durum da sosyal medyayı insanların hayatının merkezi konumuna getirmiştir (Çalışkan & Mencik, 2015, s. 263). Çok hızlı bir şekilde gelişen sosyal medya zamanla

eğitimde çok etkili olan bir unsur haline gelmiştir (Sarsar, Başbay, & Başbay, 2015 s. 419). Eğitimde sosyal medya bilgi dağıtımının ötesine geçerek paylaşılan bilgiler aracılığıyla sosyal ağ topluluklarının medya araçlarını hedef kitle ilgili fikir edinmek için kullanılır hale gelmiştir (Merrill, 2011, s. 26).

Günümüzde çevrimiçi iletişimde önemli bir yeri olan sosyal medyanın eğitime olan etkileri önemli görülmektedir (Güvendi, 2014; Çalışkan & Mencik, 2015; Yıldız, 2020; Aksoy, 2020; Güney & Taştepe, 2020). Eğitim sürecinde kullanılan sosyal medyanın sürekli olarak çevrimiçi olmayı gerektiren uygulamaları olduğu söylenilebilir (Yaylak, 2017, s. 22). Bu durumda öğretmenlerin, öğrencileri çevrimiçi ortamda bilinçli olmaları için yönlendirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere bu bilinci kazandırabilmeleri için öncelikle kendilerinin de bu bilince sahip olmaları beklenir. Öğretmenlerin de bu bilinci lisans eğitimleri süresince edindikleri söylenebilir (Yaylak & İnan, 2018, s.3). 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında da yer alan dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı becerileri öğrencilere çevrimiçi ortamda sosyalleşme, bilgi alma ihtiyaçlarını karşılama, çevrimiçi ortamın rutini düzenleme gibi birçok alt becerileri kazandırmaktadır (Onursoy, 2018, s. 993). Bu durum sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumlarının araştırmasını önemli kılmaktadır.

Yurt dışı alanyazın incelendiğinde çevrimiçi olma ihtiyacı ve bu ihtiyaçtan kaynaklanan olumlu ve olumsuz etkileri ortaya koymak için birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Chelsey, 2005; Boswell & Olson-Buchanan, 2007; Fenner & Renn, 2010; Park & Jex, 2011; Amstad, Meier, Fasel, Elfering, & Semmer, 2011; ; Diaz, Chiaburu, Zimmermann, & Boswell, 2012; Schieman & Young, 2013; Ward & Steptoe-Warren, 2013; Carlson, Kacmar, Grzywacz, Tepper, & Whitten, 2013; Reich, Schneider, & Heling, 2018; Gadeyne, Verbruggen, Delanoeije, De Cooman, 2018; Lutz, Schneider, & Vorderer, 2019). Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde ise genellikle çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğu ve çevrimiçi eğitimle ilgili (Çağlar, & Kocadere, 2015; Alsancak Sırakaya & Yurdugül, 2016; Aybek, 2017; Sarıtaş & Barutçu, 2020; Yıldız, 2020; Aksoy, 2020) çalışmalar yer alırken sosyal bilgiler eğitimi alanında bir araştırmaya bu çalışma yapıldığı sırada rastlanmamıştır. Bu bakımdan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte durumlarının araştırılmasının alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Buradan hareketle bu çalışmanın temel amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumlarını araştırmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrim içi tetikte olma durumlarının düzeyi nedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları çevrimiçi içerik kullanım amacına göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları çevrimiçi iletişim kullanım amacına göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?
6. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları akıllı telefonu günlük kontrol etme sıklığına göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?

7. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları günlük internet kullanım miktarına göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?
8. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları günlük sosyal medya kullanım miktarına göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel yöntemlerden biri olan betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi eğitim çalışmalarında, bireylerin veya grupların özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) açıklamak ve tanımlamak için genellikle tercih edilen araştırma türüdür. Eğitim araştırmalarında betimsel tarama yöntemi çeşitli öğrenci gruplarının başarılarını tarif etmek, ebeveynlerin tutumlarını açıklamak, öğretmenlerin, yöneticilerin veya danışmanların davranışlarını analiz etmek gibi durumlar için kullanılır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012 s. 13). Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu anlamda ele alındığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma düzeylerini ve çeşitli değişkenlere göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla yapıldığı için araştırma betimsel tarama türündedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Gazi Üniversitesi Etik Kurulunun 08.02.2022 tarih ve 03 sayılı yazısı ile etik açıdan uygun görülmüştür.

Örneklem / Çalışma grubu

Araştırmada çalışma grubu uygun (convenience) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme, olasılıksız bir örnekleme türü olup, araştırmacının koşullarına uygun erişebildiği kişilerden oluşmaktadır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012, s.99). Bu çalışmada veriler, araştırma sırasında araştırmacının ulaşabildiği öğrenimlerine devam eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarından toplanmıştır. Buna göre çalışma grubunda, 2 devlet üniversitesinde okuyan 310 sosyal bilgiler öğretmen adayı yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Karakoyun (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çevrimiçi tetikte olma ölçeği” ile araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel bilgi formu” kullanılmıştır. İç tutarlılık katsayısı ölçek için .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin maddelerinin tamamından yüksek puan almak, kişinin çevrimiçi tetikte olma durumunun arttığını göstermektedir. Bu çalışmada ise ölçeğin güvenirlik katsayısını belirlemek amacıyla Cronbach Alpha katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan gelen ölçek cevapları önce araştırmacılar tarafından incelenmiş ve geçersiz sayılan ölçek formları elenmiştir. Toplam 310 sosyal bilgiler öğretmen adayının katıldığı çalışmada uyum görülmeyen ölçek formları elenerek çalışma analizinde 299 ölçek formu yer almıştır. Ölçek verileri IBM SPSS 24.0 ile analiz edilmiş ve tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p \leq .05$ olarak kabul edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma ölçeğindeki sorulara verdikleri cevaplara ilişkin aritmetik ortalama puanlarının hesaplanmasında “Kesinlikle Katılmıyorum (1.00 < X ≤ 1.80), Katılmıyorum (1.81 < X ≤ 2.60), Kararsızım (2.61 < X ≤ 3.40), Katılıyorum (3.41 < X ≤ 4.20), Tamamen Katılıyorum (4.21 < X ≤ 5.00)” aralıkları temel alınmıştır.

Araştırma verilerinin normal dağılıma uyup uymadığını anlamak için Kolmogorov Smirnov normallik testi ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda ortalama puan, minimum ve maksimum puan aralığı, çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013, s.79). Analiz sonucunda tüm değişkenler için (cinsiyet, sınıf, çevrimiçi içerik kullanım amacı, çevrimiçi iletişim ortamı, akıllı telefonu günlük kontrol etme sıklığı, günlük internet kullanım miktarı ve günlük sosyal medya kullanım miktarı) ve ölçek toplam puanı normal dağılım göstermiştir. Bu analiz kapsamında verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı istatistiksel analizlerde, parametrik testlerden t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla LSD testi kullanılmıştır. Katılımcıların çevrim içi tetikte olma durumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için ilişkisiz örneklem t-testi (Independent Samples t-Test) kullanılmıştır. Sınıf, çevrimiçi içerik kullanım amacı, çevrimiçi iletişim ortamı, akıllı telefonu günlük kontrol etme sıklığı, günlük internet kullanım süresi ve günlük sosyal medya kullanım süresi değişkenleri ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile test edilmiştir.

BULGULAR

Birinci alt probleme yönelik bulgular

Çalışmanın birinci alt probleminde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları düzeyi incelenmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrim içi tetikte olma durumları

Madde No	Madde	n	\bar{x}	Düzye
1	Aklım sık sık çevrimiçi içeriğe kayar.	299	3.46	Katlıyorum
2	Zihnimi çevrimiçi içerikten uzak tutmakta zorlanırım.	299	2.98	Kararsızım
3	Başkaları ile sohbet ederken bile, aklımın bir köşesinde çevrimiçi ortamda o an olup bitenleri sık sık düşünürüm.	299	2.39	Katılmıyorum
4	Başka şeylerle ilgilenirken bile, çevrimiçi içerikler aklımı sık sık meşgul eder.	299	2.51	Katılmıyorum
5	Çevrimiçi ortamda olup bitenleri sürekli takip ederim.	299	3.33	Kararsızım
6	Çevrimiçi ortamda neler olup bittiğini, sık sık bilmek zorunda hissederim.	299	2.93	Kararsızım
7	Hiçbir haberi kaçırmamak için belirli çevrimiçi uygulamaları sık sık kullanırım.	299	3.19	Kararsızım
8	Çevrimiçi ortamda o an olup bitenlerden gözümü ayırmam.	299	2.60	Katılmıyorum
9	Çevrimiçi bir mesaj aldığımda, aklım hemen oraya kayar.	299	3.59	Katlıyorum
10	Çevrimiçi bir mesaj aldığımda hemen onu kontrol etmek için içimde güçlü bir istek uyanır.	299	3.55	Katlıyorum
11	Çevrimiçi bir mesaj aldığımda o an başka şeylerle meşgul olsam bile hemen mesajla ilgilenirim.	299	2.96	Kararsızım
12	Çevrimiçi bir mesaj aldığımda tüm dikkatimi hemen ona veririm.	299	2.95	Kararsızım
	Genel Ortalama	299	3.04	Kararsızım

Tablo 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları toplam puan ortalamalarının $\bar{X}=3.04$ olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Çalışmanın ikinci alt probleminde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız t-testi sonuçları

Çevrimiçi Tetikte Olma Durumları	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Toplam	Kız	233	35.91	11.17	297	1.554	.121
	Erkek	66	38.38	12.16			

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları ile cinsiyetleri arasında toplam puan ($t_{(297)} = 1.554$; $p > .05$) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt probleminde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları sınıf değişkenine göre incelenmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumlarının sınıf değişkenine göre one-way anova sonuçları

Sınıf	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	KO	F	P	
1. Sınıf	38	36.84	9.77	Gruplar Arası	164.728	3	308.465	2.398	.068	
2. Sınıf	94	34.18	12.19		Gruplar İçi					4095.431
3. Sınıf	68	36.34	11.48		Toplam					4260.160
4. Sınıf	99	38.55	10.95							
Toplam	299	36.45	11.42							

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları ile sınıf değişkeni arasında toplam puan açısından ($F_{(3-295)} = 2.398$; $p > .05$) anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt probleminde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları çevrimiçi içerik kullanım amacı değişkenine göre incelenmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumlarının çevrimiçi içerik kullanım amacı, değişkenine göre one-way anova sonuçları

Çevrimiçi İçerik Kullanım Amacı	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	KO	F	P		
Bilgi arama	73	35.00	11.58	Gruplar Arası	249.033	3	83.011	.634	.594		
Çevrimiçi haber	33	36.52	13.36							Gruplar İçi	38629.107
Çevrimiçi video	122	36.66	11.01							Toplam	38878.140
Çevrimiçi müzik	71	37.58	11.08								
Toplam	299	36.45	11.42								

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları ile çevrimiçi içerik kullanım amacı değişkeni arasında toplam puan açısından ($F_{(3-295)} = .694$; $p > .05$) anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Çalışmanın beşinci alt probleminde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları çevrimiçi iletişim ortamı aracı değişkenine göre incelenmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumlarının çevrimiçi iletişim ortamı aracı değişkenine göre one-way anova sonuçları

Çevrimiçi İçerik Kullanım Amacı	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	KO	F	P
1.Messenger uygulamaları	29	31,69	12.11	Gruplar Arası	1040.591	3	346.864		
2.Sosyal medya siteleri	247	37.20	11.27	Gruplar İçi	37837.550	295	128.263	2.704	.046*
3.E-mail	7	30.57	13.09	Toplam	38878.140	298	Farkın Kaynağı (LSD):	2>1	
4.Mikroblog siteleri	16	36.13	9.76						
5.Toplam	299	36.45	11.42						

*p≤ .05

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları ile çevrimiçi iletişim ortamı aracı değişkeni arasında toplam puan açısından ($F_{(3-295)} = 2.704$; $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Sonuçlara göre çevrimiçi iletişim ortamı sosyal medya siteleri olan öğretmen adaylarının Messenger uygulamaları olanlara kıyasla daha fazla çevrimiçi tetikte oldukları görülmektedir.

Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Çalışmanın altıncı alt probleminde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları akıllı telefonu günlük kontrol etme sıklığı değişkenine göre incelenmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumlarının akıllı telefonu günlük kontrol etme sıklığı değişkenine göre one-way anova sonuçları

Akıllı telefonu günlük kontrol etme sıklığı	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	KO	F	P
1.10'dan az	10	22.00	8.287	Gruplar Arası	6560.260	3	2186.753		
2.10-20 kez	74	30.38	10.02	Gruplar İçi	32317.881	295	109.552	19.961	.000*
3.21-30 kez	81	38.36	9.53	Toplam	38878.140	298	Farkın Kaynağı (LSD):	4>2-3	
4.30 üzeri	134	39.74	11.34						
5.Toplam	299	36.45	11.42						

*p≤.05

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları ile akıllı telefonu günlük kontrol etme sıklığı değişkeni arasında toplam puan açısından ($F_{(3-295)} = 19.961$; $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Akıllı telefonu günlük kontrol etme sıklığı 30 üzeri olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 10- 20 ile 21-30 kez olanlara kıyasla çevrimiçi tetikte olma durumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Çalışmanın yedinci alt probleminde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları günlük internet kullanım miktarı değişkenine göre incelenmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumlarının günlük internet kullanım miktarı değişkenine göre one-way anova sonuçları

Günlük İnternet Kullanım Miktarı	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	KO	F	P
1 saatten az	5	24.20	13.74	Gruplar	5038.504	3	1679.501		
1-2 saat	37	28.03	10.64	Arası					
3-4 saat	140	36.00	10.25	Gruplar	33839.636	295	114.711	14.641	.000*
5 saat ve üzeri	117	40.19	11.15	İçi					
Toplam	299	36.45	11.42	Toplam	38878.140	298	Kaynağı (LSD): 5 saat üzeri> diğerleri		

*p≤.05

Tablo 7 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları ile günlük internet kullanım miktarı değişkeni arasında toplam puan açısından ($F_{(3-295)} = 14.641$; $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Günlük internet kullanım miktarı 5 saat ve üzeri olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 1 saatten az, 1-2 saat ve 3-4 saat kullananlara kıyasla çevrimiçi tetikte olma durumlarının daha fazla olduğuna ulaşılmıştır.

Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Çalışmanın sekizinci alt probleminde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları sosyal medyayı günlük kullanma süresi değişkenine göre incelenmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumlarının sosyal medyayı günlük kullanma süresi değişkenine göre one-way anova sonuçları

Sosyal Medyayı Günlük Kullanma Süresi	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	KO	F	P
Kullanmıyorum	14	22.71	8.42	Gruplar	7404.525	4	1851.131		
1 saatten az	28	29.96	12.00	Arası					
1-2 saat	94	35.03	10.01	Gruplar	31473.616	294	107.053	17.292	.000*
3-4 saat	101	36.96	9.72	İçi					
5 saat ve üzeri	62	43.82	11.38	Toplam	38878.140	298	Kaynağı (LSD): 5 saat üzeri> diğerleri		
Toplam	299	36.45	11.42						

*p≤.05

Tablo 8 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları ile sosyal medyayı günlük kullanma süresi değişkeni arasında toplam puan açısından ($F_{(4-294)} = 17.292$; $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Sosyal medyayı günlük kullanma süresi 5 saat ve üzeri olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kullanmayanlara, 1 saatten az, 1-2 saat ve 3-4 saat kullananlara kıyasla çevrimiçi tetikte olma durumlarının daha fazla olduğuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları cinsiyet, sınıf, çevrimiçi içerik kullanım amacı, çevrimiçi iletişim ortamı, akıllı telefonu günlük kontrol etme sıklığı, günlük internet kullanım süresi ve günlük sosyal medya kullanım süresi değişkenleri açısından incelenmiştir. Alanyazında konuyla ilgili doğrudan ilişkili bir çalışmaya bu çalışmanın yapıldığı sırada rastlanmamıştır. Ancak eğitimde internet kullanımı, eğitimde çevrimiçi hazır bulunuşluğa yönelik araştırmalar ve öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım alışkanlıkları gibi benzer konular yer almaktadır (Koçak, 2012; Akbulut, 2013; İli, 2013; Özgür, Çuhadar & Akgün, 2014; Karakoç & Bozkurt Avcı, 2015; Üksel, 2015; Alsancak Sırakaya & Yurdugül, 2016; Aybek, 2017; Sarıtaş & Barutçu, 2020; Yıldız, 2020; Aksoy, 2020; Güney & Taştepe, 2020).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumlarının düzeyi toplam puan ortalamaları incelendiğinde, çevrimiçi tetikte olma durumlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çevrimiçi tetikte olma durumunu Klimmt vd. (2017) ve Reinecke vd. (2018), bireylerin sürekli olarak çevrimiçi içeriğe bağlı olması durumu olarak ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumunun orta düzeyde olması onların günlük yaşamlarında bilgi ve iletişim teknoloji odaklı iletişimlerine dair farkındalıklarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Benzer çalışmalar incelendiğinde Koçak (2012)'in, İli (2013) 'nin, Özgür, Çuhadar & Akgün (2014)'ün, Karakoç & Bozkurt Avcı (2015)'nin ve Alsancak Sırakaya & Yurdugül (2016)'ün çalışmalarda cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar örtüşmekteyken Güney & Taştepe (2020)'nin çalışmalarında cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık olduğundan bu araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir. Katılımcıların üniversite öğrencileri olduğu göz önüne alındığında, akıllı telefon kullanımının cinsiyet farkı gözetmeksizin yaygın olduğu varsayımından hareketle çevrimiçi tetikte olma durumunun da bu gerekçeyle farklılaşmadığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları ile sınıf değişkeni arasında toplam puan açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazında bu konuyla ilgili benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalarda öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım düzeyleri sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır (Ök, 2013; İli, 2013; Üksel, 2015).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları ile çevrimiçi içerik kullanım amacı değişkeni arasında toplam puan açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumun teknolojinin her alanda gelişmesi ve artık bireyin teknolojik kaynaklarla iş yapmasından kaynaklandığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde Özgür, Çuhadar ve Akgün (2014) öğretmen adaylarının çevrimiçi sayfaları ve ağ sitelerini sık ve iyi düzeyde kullanabildiklerini ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturmadığını ortaya koymuşlardır. Bu sonucun, bu araştırmadaki sonuçla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları ile çevrimiçi iletişim ortamı aracı değişkeni arasında toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Sonuçlara göre çevrimiçi iletişim ortamı sosyal medya siteleri olan öğretmen adaylarının Messenger uygulamaları olanlara kıyasla daha fazla çevrimiçi tetikte oldukları görülmektedir. Bu durumun sosyal medya sitelerinin popüler olmasından kaynaklandığı söylenebilir. We Are Social ve Hootsuite şirketi tarafından hazırlanan rapora göre 2022 yılı dünya nüfusunun 62,5'i interneti aktif biçimde kullanmaktadır. Yine aynı rapora göre dünya nüfusunun 58,4'ü sosyal medyayı aktif olarak kullanmaktadır. Raporun Türkiye istatistiğinde nüfusunun yüzde 82'si sosyal medya kullanmaktadır (We Are Social & Hootsuite 2022). İlgili araştırma sonuçları internet ve sosyal medyanın günlük hayatta çok büyük bir yer kapladığını göstermektedir. Sosyal medyanın yaygınlaşmadığı dönemlerde eğitim alanında Messenger uygulamaları ile iletişim ve bilgi paylaşımı gerçekleştirilmesinden kaynaklı olarak bu sonuca ulaşıldığı söylenebilir. İlgili alanyazın

incelendiğinde ise Doğruluk (2017) öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarına yönelik yaptığı araştırmanın sonuçlarında öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım alışkanlıklarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları ile akıllı telefonu günlük kontrol etme sıklığı değişkeni arasında toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre akıllı telefonu günlük kontrol etme sıklığı arttıkça çevrimiçi tetikte olma durumunun da arttığı söylenebilir. Oulasvirta vd. (2012), akıllı telefon gibi mobil cihazları kontrol etme alışkanlığının bilgiye erişim kolaylığından dolayı olduğunu ifade etmektedirler. Akıllı telefon kullanımının haber, iletişim ve sosyal ağlara hızlı erişim sağlamanın kontrol etme alışkanlığında önemli bir etken olduğunu ortaya koymuşlardır. Kontrol etme alışkanlığının duygulardan ya da durumlardan kaynaklanan otomatik bir davranış olduğunu, bireyleri çok hızlı bir şekilde bilgisel ödül ya da değerler sağlayan ekranlara bağladığını, bu ödüllerin de bireylerin can sıkıntısının ve gündelik yaşamlarındaki uyaran eksikliğinin üstesinden gelmelerine yardımcı olduğuna ve aynı zamanda onların ilginç haber ve sosyal ağların farkında olmalarını da sağladığını belirtmektedirler (s.107). Bu yargıyı destekler şekilde, Reinecke vd. (2018), sürekli çevrimiçi olan kişilerin “çeşitli problemlerini çözmek, ruh hallerini ayarlamak ve 7/24 iletişimde kalmak için kullanıma her zaman hazır olan cihazlarına güvendiklerini” ifade etmektedirler (s.2). Buradan hareketle mobil telefon gibi akıllı cihazların internet temelli uygulamalara kolay ve hızlı erişim sağlamaları bireylerin çevrimiçi tetikte olma durumlarını artırmada önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları ile günlük internet kullanım miktarı değişkeni arasında toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günlük internet kullanım miktarı arttıkça çevrimiçi tetikte olma durumunun da arttığı söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları ile sosyal medyayı günlük kullanma süresi değişkeni arasında toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Sosyal medyayı günlük kullanma süresi arttıkça çevrimiçi tetikte olma durumlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki sonuca göre alanyazında benzer çalışmalar yer almaktadır (İnce & Koçak, 2017; Çakmak & Müezzini, 2018; Demir & Kumcağz, 2019). Buna göre, günlük internet kullanım süreleri arttıkça sosyal medya kullanım alışkanlıklarının da arttığı söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları katılımcıların görüşleriyle sınırlı olduğundan genelleme yapabilecek benzer çalışmalar, farklı örneklem guruplarıyla, farklı değişkenlerin dâhil olduğu ve nitel gelenekte çalışmalar yapılması önerilebilir. Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi tetikte olma durumları ile çevrimiçi içerik kullanım amacı değişkeni arasında toplam puan açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarına çevrimiçi içeriği eğitimde kullanma amacıyla eğitimler verilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 53-68.
- Aksoy, Z. (2020). Kültürlerarası yeni medya: sosyal medyanın kültürlerarası iletişim üzerinde algılanan etkileri. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 126-144.
- Alsancak Sırakaya, D., & Yurdugül, H. (2016). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk düzeylerinin incelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17)1, 185-200.
- Amstad, F. T., Meier, L. L., Fasel, U., Elfering, A., & Semmer, N. K. (2011). A meta-analysis of work-family conflict and various outcomes with a special emphasis on cross-domain versus

- matching-domain relations. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(2), 151-169. <https://doi.org/10.1037/a0022170>.
- Avcı, İ. B., & Karakoç, E. (2015). İlköğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları üzerine bir araştırma: elâzığ örneği. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(37), 437-455.
- Aybek, H. S. Y. (2017). Yetişkin öğrenenlerin kitlesel açık çevrimiçi derslere ilişkin görüşleri. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 188-208.
- Boswell, W. R., & Olson-Buchanan, J. B. (2007). The use of communication Technologies after hours: The role of work attitudes and work-life conflict. *Journal of Management*, 33, 592-610. <https://doi.org/10.1177%2F0149206307302552>
- Carlson, D. S., Kacmar, K. M., Grzywacz, J. G., Tepper, B., & Whitten, D. (2013). Workfamily balance and supervisor appraised citizenship behavior: The link of positive affect. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 14, 87-106. <https://doi.org/10.21818/001c.17924>
- Chesley, N. (2005). Blurring boundaries? Linking technology use, spillover, individual distress, and family satisfaction. *Journal of Marriage and Family*, 67, 1237-1248. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2005.00213.x>
- Çağlar, Ş., & Kocadere, S. A. (2015). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Oyunlaştırma. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 14(27), 83-102.
- Çakmak, S., & Müezzini, E. E. (2018). Sosyal medya kullanımının iletişim becerileriyle ilişkisinin incelenmesi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 2(3), 196-203.
- Çalışkan, M., & Mencik, Y. (2015). Değişen dünyanın yeni yüzü: sosyal medya. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 254-277.
- Demir, Y., & Kumcağız, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(52), 23-42.
- Diaz, I., Chiaburu, D. S., Zimmerman, R. D., & Boswell, W. R. (2012). Communication technology: Pros and cons of constant connection to work. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 500-508. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.08.007>
- Doğruluk, S. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım alışkanlıkları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Fenner, G. H., & Renn, R. W. (2010). Technology-assisted supplemental work and work-tofamily conflict: The role of instrumentality beliefs, organizational expectations and time management. *Human Relations*, 63, 63-82. <https://doi.org/10.1177/0018726709351064>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-hill.
- Gadeyne, N., Verbruggen, M., Delanoëje, J., & De Cooman, R. (2018). All wired, all tired? Work-related ICT-use outside work hours and work-to-home conflict: The role of integration preference, integration norms and work demands. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 86-99. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.03.008>
- Göker, G., & Doğan, A. (2011). Ağ toplumunda örgütlenme: Facebook'ta çevrimiçi tekel eylemi. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(25), 175-203.

- Güvendi, M. G. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Işık, Ö. (2011). *Kitle iletişim araçlarının eğitime etkileri hakkında yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri: Bir durum çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- İnan, A., 2010. *İlköğretim II. kademe ve ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- İnce, M., & Koçak, M. C. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 736-749.
- Karakoyun, F. (2021). Çevrimiçi tetikte olma ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 358-374. <https://doi.org/10.17943/etku.883239>
- Kaya, A. (2021). *İnsan ilişkileri ve iletişim*. Pegem.
- Klimmt, C., Hefner, D., Reinecke, L., Rieger, D., & Vorderer, P. (2017). The permanently online and permanently connected mind: Mapping the cognitive structures behind mobile internet use. In *Permanently Online, Permanently Connected*, Routledge.
- Koçak, N. G. (2012). *Bireylerin Sosyal Medya Kullanım Davranışlarının ve Motivasyonlarının Kullanımlar ve Doyumlar Bağlamında İncelenmesi: Eskişehir'de Bir Uygulama*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Koptur Şen, Ş. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin suça yönelmesinde kitle iletişim araçlarının rolü (İstanbul ili Bağcılar İlçesi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Lutz, S., Schneider, F. M., & Vorderer, P. (2019). On the downside of mobile communication: An experimental study about the influence of setting-inconsistent pressure on employees' emotional wellbeing. *Computers in Human Behavior*, 105 (2020), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106216>
- Mai, L. M., Freudenthaler, R., Schneider, F. M., & Vorderer, P. (2015). "I know you've seen it!" Individual and social factors for users' chatting behavior on Facebook. *Computers in Human Behavior*, 49, 296-302. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.074>
- Merrill, N. (2011). Social media for social research: Applications for higher education communications. In *Higher education administration with social media*. Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 2, 25-48. [https://doi.org/10.1108/S2044-9968\(2011\)0000002005](https://doi.org/10.1108/S2044-9968(2011)0000002005)
- Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: anadolu üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.422671>
- Oulasvirta, A., Rattenbury, T., Ma, L., & Raita, E. (2012). Habits make smartphone use more pervasive. *Personal and Ubiquitous Computing*, 16, 105-114. <https://doi.org/10.1007/s00779-011-0412-2>.
- Özgür, H., Çuhadar, C., & Akgün, F. (2014). Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi. II. *International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium Proceedings, Afyonkarahisar, Türkiye, 20-22, Mayıs, 2014*.
- Park, Y., & Jex, S. M. (2011). Work-home boundary management using communication and information technology. *International Journal of Stress Management*, 18(2), 133-152. <https://doi.org/10.1037/a0022759>

- Reich, S., Schneider, F. M., & Heling, L. (2018). Zero Likes-Symbolic interactions and need satisfaction online. *Computers in Human Behavior*, 80, 97-102. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.043>
- Reinecke, L., Klimmt, C., Meier, A., Reich, S., Hefner, D., Knop-Huelss, K., ... & Vorderer, P. (2018). Permanently online and permanently connected: Development and validation of the Online Vigilance Scale. *PloS one*, 13(10), e0205384. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205384>
- Sarıtaş, E., & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11(1), 5-22. <https://doi.org/10.34231/iuyd.706397>
- Sarsar, F., Başbay, M., & Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 418-431. <https://doi.org/10.17860/efd.98783>
- Schieman, S., & Young, M. C. (2013). Are communications about work outside regular working hours associated with work-to-family conflict, psychological distress and sleep problems? *Work & Stress*, 27, 244-261. <https://doi.org/10.1080/02678373.2013.817090>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Assumptions and limitations of multivariate statistical methods*. Using multivariate statistics Boston: Allyn and Bacon.
- Üksel, S., 2015. "Kullanımlar ve Doymalar Kuramı Çerçevesinde Sosyal Medya Kullanımı: Sakarya Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Vorderer, P., & Kohring, M. (2013). Permanently online: A challenge for media and communication research. *International Journal of Communication*, 7(1), 188-196.
- Vorderer, P., Krömer, N., & Schneider, F. M. (2016). Permanently online-Permanently connected: Explorations into university students' use of social media and mobile smart devices. *Computers in Human Behavior*, 63, 694-703. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.085>
- Ward, S., & Steptoe-Warren, G. (2013). A conservation of resources approach to BlackBerry use, work-family conflict and well-being: Job control and psychological detachment from work as potential mediators. *Engineering Management Research*, 3, 8-23. <http://dx.doi.org/10.5539/emr.v3n1p8>
- We Are Social & Hootsuite 2022 Global ve Türkiye Raporu, (Temmuz, 2022). <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022-another-year-of-bumper-growth-2/>
- Yaylak, E. (2017). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitimde Sosyal Medyayı Kullanım Düzeyleri Ve Görüşleri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Yaylak, E., & İnan, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde sosyal medyayı kullanma düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 62-87.
- Yıldız, E. (2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 180-205. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.9m>

EXTENDED SUMMARY

Examining individual behaviors in the online environment and the situations caused by these behaviors is an important issue in the literature. However, the online vigilance of the individual,

which is related to the communication behaviors in the online environment today and in the future, the acquisition of political news through social media, the quality of media entertainment and interpersonal relations are a situation that shows the mood, well-being and preference during the day. (Reinecke, Klimmt, Meier, Reich, Hefner; Knop-Huelss, et al., 2018, p.2). In the literature, it is generally mentioned that online environments are related to needs, related to the use of social media, and that individuals are found as a more valuable and satisfying element in the online environment. This situation necessitates investigating the concept of online vigilance. Online vigilance is an important concept for the literature as a concept that provides information about online communication behavior and effects in individuals (Reinecke, Klimmt, Meier, Reich, Hefner, Knop-Huelss, et al., 2018, p.9). Today, the effects of social media, which has an important place in online communication, on education are considered important (Guvendi, 2014; Çalışkan & Mencik, 2015; Yıldız, 2020; Aksoy, 2020; Güney & Taştepe, 2020). It can be said that the social media used in the education process has applications that require being constantly online (Yaylak, 2017, p. 22). In this case, teachers need to guide their students to be conscious in the online environment. Teachers are expected to have this awareness themselves so that they can bring this awareness to students. It can be said that teachers also acquired this awareness during their undergraduate education (Yaylak & İnan, 2018, p.3). Digital literacy and media literacy skills, which are also included in the 2018 social studies curriculum, provide students with many sub-skills such as socializing in the online environment, meeting their information needs, and organizing the routine of the online environment (Onursoy, 2018, page 993). This makes it important to investigate the online alertness of social studies teacher candidates.

In this respect, it can be said that researching the online vigilance of social studies teacher candidates will contribute to the literature. From this point of view, the main purpose of this study is to examine the online vigilance of social studies teacher candidates. In line with this main purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the online vigilance level of social studies teacher candidates?
2. Does the online vigilance of social studies teacher candidates differ statistically according to their gender?
3. Does the online vigilance of social studies teacher candidates differ statistically according to the class variable?
4. Does the online vigilance of social studies teacher candidates differ statistically according to their purpose of using online content?
5. Does the online vigilance of social studies teacher candidates differ statistically according to their purpose of using online communication?
6. Does the online vigilance of social studies teacher candidates differ statistically according to the frequency of daily checking of their smartphones?
7. Does the online vigilance status of social studies teacher candidates differ statistically according to the amount of daily internet use?
8. Does the online vigilance status of social studies teacher candidates differ statistically according to their daily social media usage amounts?

In this study, the descriptive survey method, which is one of the quantitative methods, was used. The descriptive survey method is the type of research that is generally preferred in educational research to explain and describe the characteristics of individuals or groups (skills, preferences, behaviors, etc.). This study was conducted to examine the online warning status of social studies teacher candidates. In this sense, the research is in the type of descriptive survey since it was conducted to determine the online vigilance levels of social studies teacher candidates and how they changed according to various variables. The data were collected from social studies teacher candidates who were continuing their education, which the researcher could reach during the research. Accordingly, 310 social studies teacher candidates studying at 2 state universities took part in the study group. "Online vigilance

scale" adapted to Turkish by Karakoyun (2021) and "Personal Information Form" prepared by researchers were used as data collection tools in the research. The internal consistency coefficient of the scale was calculated as .90. There is no reverse scored item in the scale. A high score on all items of the scale indicates an increased online alertness of the person. In this study, the Cronbach Alpha coefficient was calculated as .93 to determine the reliability coefficient of the scale. Scale data were analyzed with IBM SPSS 24.0 and the level of significance was accepted as $p \leq .05$ in all analyses.

Online alertness scale for calculating the arithmetic mean scores of social studies teacher candidates' answers to the questions "Strongly Disagree ($1.00 < X \leq 1.80$), Disagree ($1.81 < X \leq 2.60$), Undecided ($2.61 < X \leq 3.40$), Agree ($3.41 < X \leq 4.20$), Strongly Agree ($4.21 < X \leq 5.00$)".

In order to understand whether the research data fit the normal distribution, they were analyzed with the Kolmogorov Smirnov test of normality. In this context, average score, minimum and maximum score range, skewness and kurtosis coefficients were calculated (Tabachnick & Fidell, 2013, p.79). As a result of the analysis, the total score of the scale and all variables (gender, class, purpose of using online content, online communication environment, daily smartphone control, daily internet use and daily social media use) showed normal distribution. Within the scope of this analysis, t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) from parametric tests, and LSD test were used to determine between which groups the difference arising from the normal distribution of the data was used. Independent Samples t-Test was used to test whether the participants' online alertness levels differed according to the gender variable. The variables of classroom, online content usage purpose, online communication environment, daily smartphone checking frequency, daily internet usage time and daily social media usage time were tested with one-way analysis of variance (One-Way ANOVA).

The results show that there was no statistically significant difference in the variables of gender, class, purpose of using online content, but there was a statistically significant difference in the online communication environment, the frequency of daily checking the smartphone, the amount of daily internet use and the amount of social media use.

MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ PANDEMİDEKİ UZAKTAN EĞİTİM DENEYİMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

OPINIONS OF MATHEMATICS AND SCIENCE TEACHER CANDIDATES ON DISTANCE EDUCATION EXPERIENCES IN THE PANDEMIC

Araştırma Makalesi

Nezih ÖNAL¹

Makale gönderim tarihi: 18.10.2022

Makale kabul tarihi : 08.12.2022

Öz

Bu araştırmada amaç, Matematik ve Fen Bilimleri öğretmen adaylarının Covid-19 pandemisindeki uzaktan eğitim deneyimlerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırma nicel araştırma yöntemi tarama desenine dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmaya İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören toplam 242 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın verileri Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeği ile toplanmış ve elde edilen veriler betimsel istatistiklere dayalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri katılımcıların genel olarak uzaktan eğitime yönelik olumsuz görüş içerisinde olduklarını göstermiştir. Ölçek maddelerine verilen yanıtların analizleri ise bu olumsuz görüşlerin katılımcıların kişisel özelliklerinden kaynaklanıyor olabileceğini işaret etmektedir. Katılımcılar verilen görevleri zamanında gerçekleştirme, yarım bırakmama gibi özelliklere sahip görünmemektedir. Bu durum ise uzaktan eğitimde başarının temel belirleyicisi olan öğrenenlerin sorumluluk üstlenme noktasında problemlerinin olduğunu düşündürmektedir. Araştırma verileri ışığında uzaktan eğitime yönelik bu olumsuz görüşleri gidermeye ilişkin sistem iyileştirme çalışmalarının yapılması önerileri getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik, Fen Bilimleri, Öğretmen Adayı, Uzaktan Eğitim, Pandemi Covid-19

Abstract

This research aims to reveal the opinions of Mathematics and Science teacher candidates about their distance education experiences during the Covid-19 pandemic. The research was carried out based on the quantitative research method screening design. 242 teacher candidates studying at a state university in the Central Anatolia Region participated in this study. The data of the study were collected with the Distance Education Opinion Scale and the obtained data were analyzed based on descriptive statistics. The data of the research showed that the participants had a negative opinion towards distance education in general. Analyses of responses to scale items indicate that these negative opinions may be due to the participant's characteristics. Participants do not seem to have features such as performing the given tasks on time. This situation suggests that the learners, who are the main determinants of success in distance education, have problems in terms of taking responsibility. In the light of the research data, suggestions were made to carry out system improvement studies to eliminate these negative opinions about distance education.

Keywords: Mathematics, Science, Teacher Candidate, Distance Education, Pandemic, Covid-19

¹ Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, nezihonal@ohu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1103-8771

GİRİŞ

Uzaktan eğitim temeli bağımsız çalışma teorisine dayanan, bununla birlikte dijital öğrenme, e-öğrenme ve mobil öğrenme gibi günümüzdeki farklı öğrenme formatlarını bir araya getiren şemsiye bir kavramdır (Basak, Wotto & Belanger, 2018). Bağımsız çalışma teorisi, öğretmen ve öğrencinin fiziki olarak ayrı ortamlarda olmalarına karşın başarılı bir öğretimin mümkün olabileceğini savunur. Bu teoride öğretmen ve öğrenci arasındaki bağ; teknoloji ve İnternet aracılığıyla sağlanır (Singh & Thurman, 2019). İlgili literatür incelendiğinde, uzaktan eğitimin çok uzun zamandır gündemde olduğu görülecektir. Nitekim Allen ve Seaman (2014) Amerika'da özellikle yükseköğretim kademesinde uzaktan eğitimin çok popüler olduğunu belirterek uzaktan eğitimin yükseköğretimin geleceği için kritik bir değer taşıdığını daha 2014 yılında ifade etmişlerdir. Bunu destekler şekilde 2013 yılı itibariyle uzaktan eğitim teknolojilerine ilişkin pazarın gittikçe büyüdüğü rapor edilmiştir. Ayrıca 2018 ile 2023 yılları arasında da %10 oranında bir büyümenin gerçekleşeceği tahmin edilmektedir (Docebo, 2018). Türkiye'de ise Yükseköğretim Kurumu (YÖK), uzaktan eğitim uygulamalarının ülkemizde yeni bir uygulama olmadığını; farklı üniversitelerde önemli sayıda lisansüstü uzaktan eğitim programlarının ve Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezinin mevcut olduğunu rapor etmiştir (YÖK, 2020). Bu bağlamda değerlendirildiğinde uzaktan eğitimin her geçen gün önem kazandığı ifade edilebilir.

Nitekim ilk olarak Çin'de ortaya çıkarak kısa sürede tüm dünyaya yayılan ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi ilan edilmesiyle devam eden COVID-19 süreci uzaktan eğitimin önemini bir kez daha göstermiştir. COVID-19 Pandemisi sadece bir sağlık sorunu hatta krizi yaratmakla kalmayarak bireylerin hayatlarının her alanını etkilemiştir. Yüz yüze eğitime ara verilerek acil uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte özellikle eğitim alanında 'yeni' bir süreç başlamıştır. Çevrimiçi platformlarda çoğunlukla velilerin iş birliği ile gerçekleştirilen bu yeni düzende öğrenciler akran etkileşiminden de uzak kalarak evlerinde öğrenme sürecine dâhil olmuşlardır. Acil uzaktan eğitimde öğrenme kayıplarını en aza indirmek için farklı platformlar kullanılmıştır. Bu kapsamda üniversiteler farklı Öğretim Yöntemi Sistemleri [ÖYS, LMS] aracılığıyla senkron ya da asenkron şekilde öğretimlerini devam ettirmişlerdir. Bu sayede İnternet erişimi olan öğrenenlerin mobil telefonlar, tablet, masaüstü ya da dizüstü bilgisayarlar gibi çeşitli donanımlardan istedikleri her zaman uygun oldukları her yerden öğrenebilmeleri sağlanarak eğitimin güçlendirilmesi hedeflenmiştir.

Ancak bu acil uzaktan eğitim sürecine geçiş ve adaptasyon kolay olmamıştır. Süreçte pek çok eksiklik ve sorun baş göstermiştir. Belli bir dijital okuryazarlık seviyesine sahip olmayı gerektiren bu süreç, teknolojik donanım eksikliği ve ön yargılarla birleşince kaotik bir hal almıştır. Ayrıca acil uzaktan eğitim şeklinde olmasa bile uzaktan eğitim uygulamalarının taşıdığı pek çok avantajın yanında farklı sebeplerden kaynaklanan birçok zorluğu vardır. Öğrencilerin ve eğiticilerin hazırbulunuşlukları, ÖYS sistemleri, alt yapı desteği ve kurumsal bağlılık bu sebeplerden bazılarıdır (Markova, Glazkova & Zaborova, 2017). Sonuçta uzaktan eğitim ile ilişkili tutum, teknik yeterlikler, zaman kısıtlamaları, pedagoji ve metodoloji gibi faktörler uzaktan eğitimin temel unsurları olarak nitelendirilebilir (Phan & Dang, 2017). Buradan hareketle uzaktan eğitim sürecinin paydaşlarının uzaktan eğitime yönelik görüş ve durumlarının belirlenmesinin süreci şekillendirmek adına önemli veriler sunacağı ifade edilebilir. Pandeminin etkilerinin halen devam ettiği bugünlerde, ileride benzer bir durumla karşılaşıldığında ya da olumsuz bir durum olmasa bile eğitimin uzaktan eğitim uygulamaları ile birleştirilmesi gibi bir hibrit uygulama metodunun benimsenmesi durumunda, uzaktan eğitimde yaşanan zorlukları benimsemek, uygulamaya ilişkin görüşleri almak gelecekte olası bir hazırlık için önem taşımaktadır.

Literatür incelendiğinde öğretmenler (Azhari & Fajri, 2022; Metin, Gürbey & Çevik, 2021), öğretmen adayları (Bobyliiev & Vihrova, 2021; Yurdakal & Kırmızı, 2021), öğretim üyeleri (Altınpulluk, 2021), veliler (Tanık Önal & Önal, 2020) ve idareciler (Akyavuz & Çakın, 2020) özelinde yürütülmüş farklı çalışmaların olduğu görülmektedir. Bunlarla birlikte genel olarak yükseköğretimde uzaktan eğitimi değerlendirme (Karadağ & diğerleri, 2021) ve paydaş görüşlerinin incelenmesi (Özdoğan & Berkant, 2020) şeklinde araştırmalar da mevcuttur. Literatürde yer alan farklı araştırmaların sonuçları dikkate alındığında, konuyu tam olarak aydınlatmak adına konuya ilişkin çalışmaların devam etmesi gerektiği ifade edilebilir. Böyle bir perspektifle gerçekleştirilen bu çalışmada ise öğretmen adayları ile çalışılmış olması ayrı bir değerdir. Çünkü şu an için öğrenen konumunda olan katılımcılar kısa süre sonra

öğretmen olacaklardır. Bu nedenle hem öğrenen hem öğretici olarak farklı rollerden uzaktan eğitimi değerlendirmeleri muhtemeldir. Ayrıca halen eğitimleri devam ettiği için çalışma sonucu elde edilen bulgular çerçevesinde eğitimlerini şekillendirmek mümkündür. Araştırmanın özellikle matematik ve fen bilimleri öğretmen adayları ile yürütülmüş olması da önemli görülmektedir. Çünkü bu alanlar uygulamaya dönük dersler içermektedir. Aynı zamanda da çevrim içi uygulamalarla desteklenmeye elverişli iki disiplindir. Türkiye’de matematik ve fen bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin fikirlerinin yansımalarını sunan bu çalışma, ileride gerçekleşecek öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalara bir temel olarak kullanılabilir. Ayrıca araştırmanın öğretmen adayları başta olmak üzere öğretmenlerin ve kurumların uzaktan eğitimle öğrenme ve öğretmeye ilişkin görüşlerini, hazır olma durumlarını anlamak ve ileride gerçekleşebilecek olası bir doğal afet için kurumsal planlar oluşturmak adına önemli veriler sunacağına inanılmaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu araştırmanın araştırma sorusu “Matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim deneyimlerine ilişkin görüşlerinin saptanması amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nicel paradigmaya dayalı tarama deseni kullanılmıştır. Tarama desenlerinde amaç, görece geniş bir kitleden belirlenen cevap seçenekleri kullanarak bilgi toplanması olup görüşlerin ve özelliklerin nedenlerinden çok örneklemdaki bireylere göre dağılımı incelenir (Fraenkel & Wallen, 2009). Mevcut çalışmada da matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin mevcut durumları tespit edilmeye çalışıldığı için araştırma bu desene dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmada Canvas öğretim ve öğrenme yazılımı kullanılarak tasarlanmış olan araştırmanın yapıldığı üniversite ÖYS’sinin kullanımına ilişkin görüşlere ait verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Mevcut çalışmadaki bütün sorumluluğu yazar/ lar üstlenmektedir. Araştırmaya katılımcılar gönüllü katılımcı olmuştur. Çalışma herhangi bir etik sorun barındırmamaktadır.

Örneklem / Katılımcılar

Araştırmanın evrenini İç Anadolu Bölgesi’nde yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Matematik ve Fen Bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmacının rahat ulaşabileceği bir örneklem grubuyla çalışması araştırmayı ivmelendirir. Bu nedenle mevcut çalışmada örneklem, uygunluk örnekleme ile belirlenmiştir. Örneklem; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu bölgesindeki bir üniversitede öğrenim gören eğitim fakültesi matematik ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinden oluşmaktadır. Toplamda 242 öğrenci araştırmaya gönüllü katılımcı olmuştur. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bazı demografik özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Özellik	Frekans(f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	150	62.0
	Erkek	92	38.0
Anabilim Dalı	Matematik	133	55.0
	Fen Bilgisi	109	45.0
Sınıf	1.Sınıf	61	25.2
	2.Sınıf	55	22.7
	3.Sınıf	55	22.7
	4.Sınıf	71	29.3
Yaşanılan Yer	Kırsal	47	19.4
	Şehir	195	80.6
Uzaktan eğitimde kullanılan cihaz	PC (Masaüstü, Dizüstü vs.)	137	56.6

	Mobil (Telefon, Tablet vs.	105	43.4
Uzaktan eğitime İnternetle bağlantı yolu	Sabit ev interneti	196	81.0
	Mobil internet paketi	46	19.0
Uzaktan eğitimde hiç bağlantı sorunu yaşadınız mı?	Evet	52	21.5
	Hayır	71	29.3
	Bazen	119	49.2
Toplam		242	100

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada katılımcıların uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Karaman (2014) tarafından geliştirilmiş olan "Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri" isimli ölçek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 18 maddeden oluşan bu ölçek, 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Seçenekler; 1(hiçbir zaman katılmıyorum), 2(nadiren katılıyorum), 3(bazen katılıyorum), 4(genellikle katılıyorum), 5(her zaman katılıyorum) şeklindedir. Ölçeğin iç tutarlılık analizi Cronbach's alpha katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada ölçeğin Cronbach's alpha katsayısı .880 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri uzaktan eğitimi deneyimlemiş matematik ve fen bilgisi öğretmen adaylarından Google ortamında geliştirilen bir online form ile toplanmıştır. Excel olarak elde edilen veriler SPSS istatistik programına aktarılmış ve ön hazırlıklar yapılmıştır. Araştırma verileri yüzde, frekans gibi betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Analizlerde ortalama puanların hesaplanmasında Tablo 2'deki aralıklar kullanılmıştır.

Tablo 2.

Ortalama Puan Aralıklarına Göre Katılım Durumları

Puan Aralığı	Katılım Durumu
1,00-1,80	Hiçbir zaman katılmıyorum
1,80-2,60	Katılmıyorum
2,60-3,40	Bazen Katılıyorum
3,40-4,20	Katılıyorum
4,20-5,00	Her zaman katılıyorum

BULGULAR

Ölçek Maddelerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

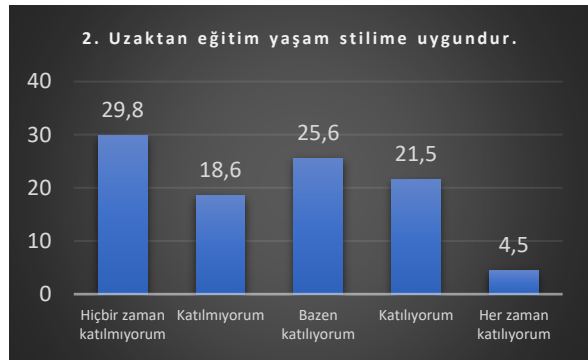
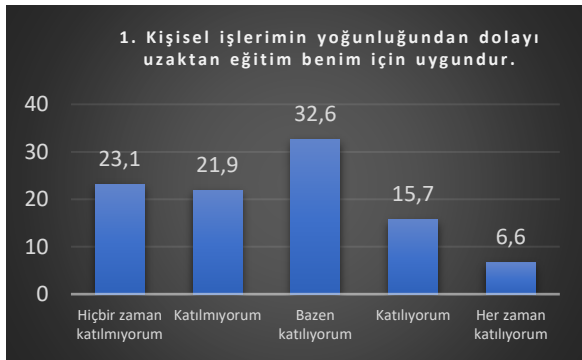
Katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri cevapların ortalama değerleri ve standart sapmalarıyla ilgili her bir maddeye katılım düzeyleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Ölçek Maddelerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

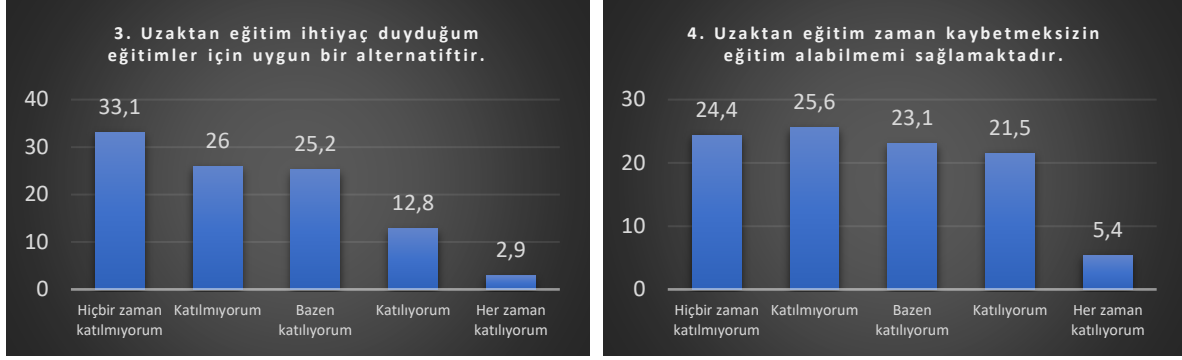
Ölçek Soruları	Ortalama	Standart Sapma	Katılım Düzeyi
1. Kişisel işlerimin yoğunluğundan dolayı uzaktan eğitim benim için uygundur.	2,61	1,191	Bazen Katılıyorum
2. Uzaktan eğitim yaşam stilime uygundur.	2,52	1,246	Katılmıyorum

3. Uzaktan eğitim ihtiyaç duyduğum eğitimler için uygun bir alternatiftir.	2,26	1,136	Katılmıyorum
4. Uzaktan eğitim zaman kaybetmeksizin eğitim alabilmemi sağlamaktadır.	2,58	1,221	Katılmıyorum
5. İstedğim zamanda istediğim yerden derse katılma esnekliğine ihtiyacım var.	3,27	1,262	Bazen Katılıyorum
6. Eğitim almak için üniversite kampüsüne gitmek benim için zordur.	1,86	1,165	Katılmıyorum
7. Uzaktan eğitim öğretim uygulamaları açısından öğrenciyi daha aktif hale getirir.	1,66	0,921	Hiçbir zaman katılmıyorum
8. Uzaktan eğitim kişiler için iyi bir öğrenme fırsatı sunar.	1,97	1,022	Katılmıyorum
9. Uzaktan eğitim öğrencinin kendi hızında öğrenmesini sağlar.	2,51	1,220	Katılmıyorum
10. Uzaktan eğitim öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktadır.	1,75	0,949	Hiçbir zaman katılmıyorum
11. Uzaktan eğitim geleneksel eğitimden etkilidir.	1,71	0,950	Hiçbir zaman katılmıyorum
12. Eğitimimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.	1,62	0,866	Hiçbir zaman katılmıyorum
13. Uzaktan eğitime nazaran geleneksel eğitimde fikirler, anında ve daha anlaşılır bir şekilde ifade edilmektedir.	1,95	1,131	Katılmıyorum
14. Uzaktan eğitime nazaran geleneksel eğitimle daha etkili bir öğrenme sağlanır.	1,95	1,109	Katılmıyorum
15. Öğrenmek için yüz yüze iletişime ihtiyaç duyarım.	1,89	0,990	Katılmıyorum
16. Verilen görevleri ertelemeyi alışkanlık haline getirmiş bir kişiyim.	3,32	1,257	Bazen Katılıyorum
17. Çoğunlukla verilen görevleri yarım bırakırım.	4,39	0,901	Her zaman katılıyorum
18. Ödevlerimi yapmak için son ana kadar beklerim.	3,35	1,315	Bazen Katılıyorum
GENEL ORTALAMA	2,40	0,637	Katılmıyorum



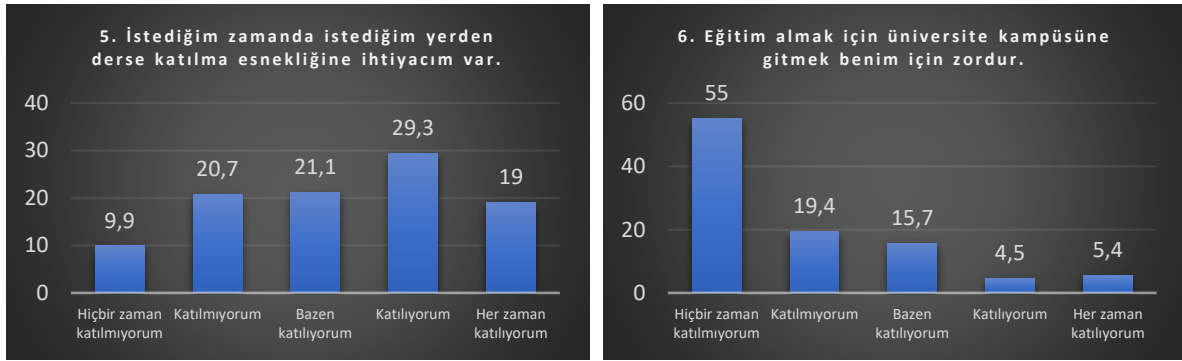
Şekil 1. Madde 1 ve Madde 2'ye ilişkin katılımcıların frekans yüzdeleri (%).

Şekil 1'den anlaşılacağı üzere katılımcı öğretmen adaylarından %54,9'u uzaktan eğitimi kişisel işlerinin yoğunluğundan ötürü kendileri için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların %51,6'sı uzaktan eğitimi yaşam stillerine uygun bulurken %48,4'ü uzaktan eğitimin yaşam stillerine uygun olmadığını belirtmişlerdir.



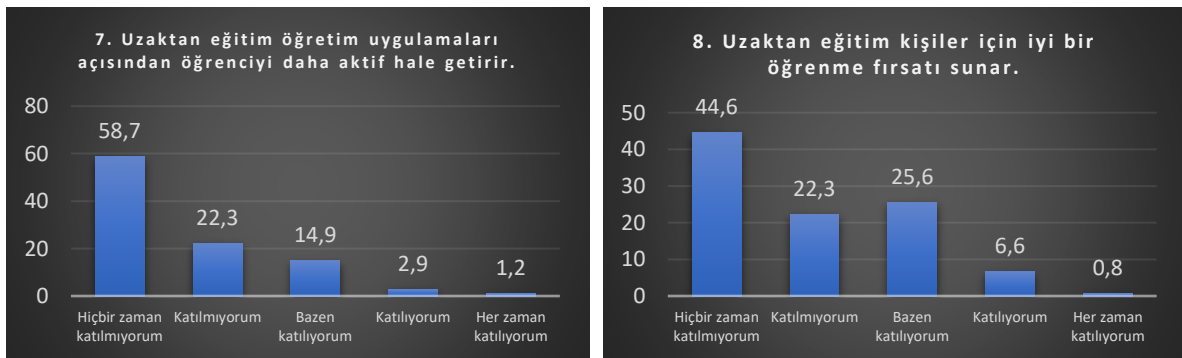
Şekil 2. Madde 3 ve Madde 4'e ilişkin katılımcıların frekans yüzdeleri (%).

Şekil 2'ye göre katılımcı öğretmen adaylarından %40,9'u uzaktan eğitimi ihtiyaç duyduğu eğitimler için uygun bir alternatif olarak görmüş, %59,1'i ise uygun bir alternatif olarak tanımamıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların yarısı (%50) uzaktan eğitimin zaman kaybetmeden eğitim almalarına olanak tanıdığını ifade ederken diğer yarısı ise bunun aksini belirtmiştir.



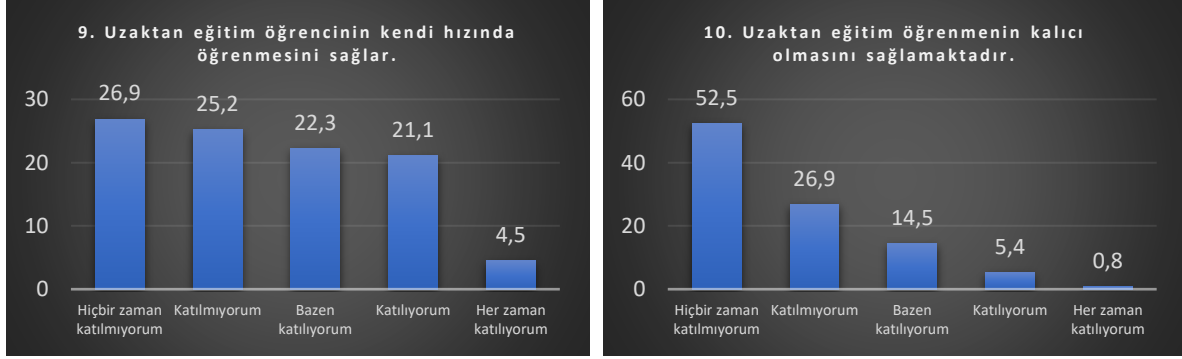
Şekil 3. Madde 5 ve Madde 6'ya ilişkin katılımcıların frekans yüzdeleri (%).

Şekil 3'e göre katılımcı öğretmen adaylarından %69,4'ü istediği zamanda ve yerde derse katılma esnekliğini olumlu bir alternatif olarak görürken, %30,6'sı ise bu duruma katılmamıştır. Madde 6'da ise katılımcıların %74,4'ü eğitim almak için üniversite kampüsüne gitmeyi zor görmemekte, %25,6'sı ise bu durumun zor olduğunu düşünmektedir. Madde 5 ve Madde 6'dan ortak hareketle katılımcıların dörtte birinden fazlasının öğretim sürecinde zaman ve mekân bağımsızlığı olanağına olumsuz görüşle yaklaştığı ve kampüs erişimlerinin zor olması sebebiyle uzaktan eğitimi destekledikleri söylenebilir.



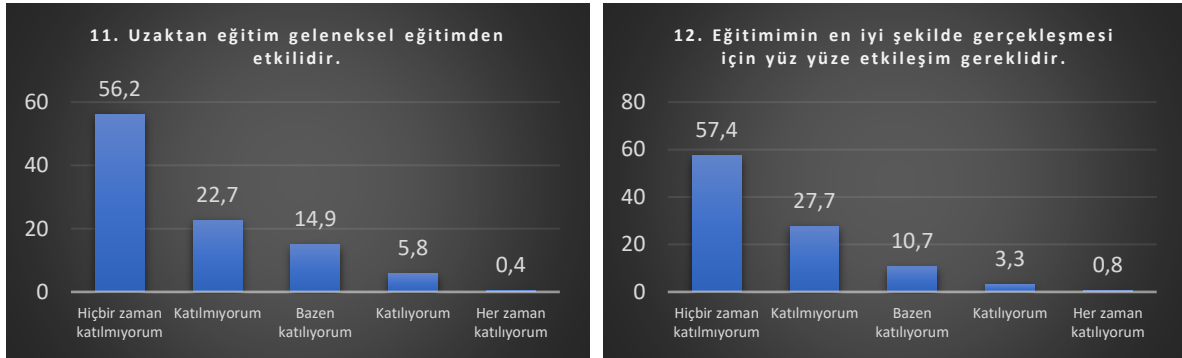
Şekil 4. Madde 7 ve Madde 8'e ilişkin katılımcıların frekans yüzdeleri (%).

Şekil 4'e göre katılımcı öğretmen adaylarından %81'i uzaktan eğitim-öğretim uygulamaları açısından öğrenciyi daha aktif hale getirdiğine katılmamışlardır. %19'u ise bu durumun tersine öğrenciyi daha aktif hale getirir şeklinde görüş beyan etmiştir. Bununla birlikte katılımcıların %33'ü uzaktan eğitimin kişiler için iyi bir öğrenme fırsatı sunduğunu, %67'si ise sunmadığını ifade etmişlerdir.



Şekil 5. Madde 9 ve Madde 10'a ilişkin katılımcıların frekans yüzdeleri (%).

Şekil 5'e göre katılımcı öğretmen adaylarının %52,1'i uzaktan eğitimin öğrencinin kendi hızında öğrenmesine imkân tanıdığına inanmazken %48,9'u buna inanmaktadır. Bunun yanı sıra katılımcıların %79,4'ü uzaktan eğitim sürecinin öğrenmenin kalıcı olmasına imkân tanıdığına inanmamaktadır.



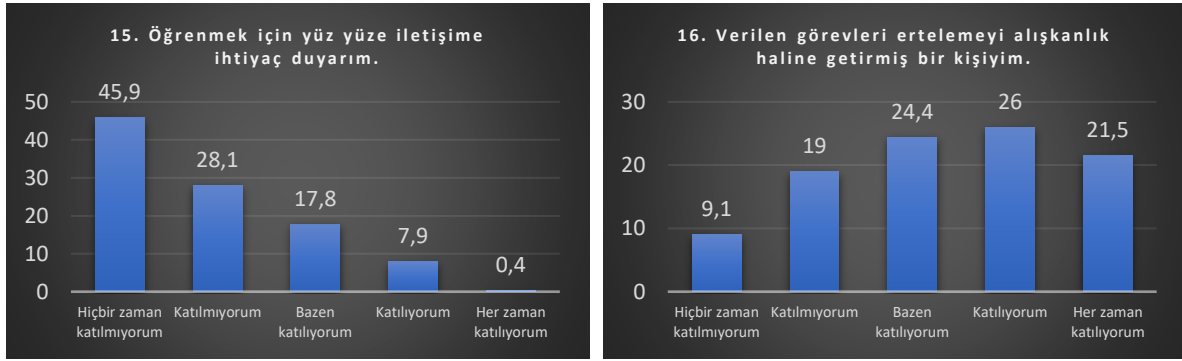
Şekil 6. Madde 11 ve Madde 12'ye ilişkin katılımcıların frekans yüzdeleri (%).

Şekil 6'ya göre katılımcı öğretmen adaylarının %6,2'si uzaktan eğitimi geleneksel eğitimden etkili, %14,9'u ise bazen etkili görmektedir. %78,9'u ise geleneksel eğitimin uzaktan eğitimden daha etkili olduğuna inanmaktadır. Fakat bu duruma zıt olarak katılımcıların %4,1'i eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşimin olması gerektiğine katılırken, %85,1'i ise bu durumun şart olmadığını ifade etmişlerdir.



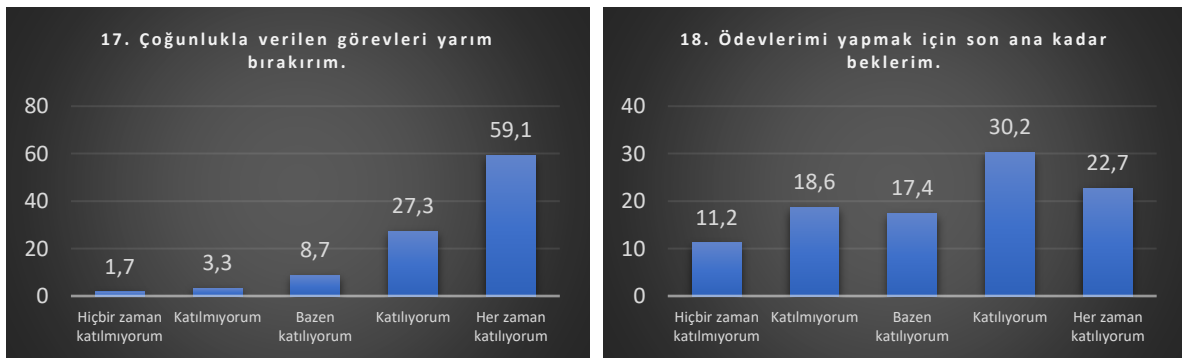
Şekil 7. Madde 13 ve Madde 14'e ilişkin katılımcıların frekans yüzdeleri (%).

Şekil 7'ye göre öğretmen adaylarının %74,4'ü geleneksel eğitimde fikirlerin uzaktan eğitime nazaran anında ve daha anlaşılır bir şekilde ifade edildiğine katılmamışlardır. Buradan hareketle uzaktan eğitime derslerin anlaşılabilirliği anlamında olumsuz yaklaşmadıkları görülmektedir. Bu durumu destekler şekilde Madde 14'te uzaktan eğitime nazaran geleneksel eğitimle daha etkili bir öğrenme sağlanacağına katılmayanların sayısı %74,8 çıkmıştır.



Şekil 8. Madde 15 ve Madde 16'ya ilişkin katılımcıların frekans yüzdeleri (%).

Şekil 8'e göre katılımcı öğretmen adaylarından %74'ü öğrenmek için yüz yüze iletişime ihtiyaç duymadığını, ancak %26'sı yüz yüze iletişime ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Madde 16'da görüldüğü üzere verilen görevleri ertelemeyi alışkanlık haline getirmiş bir kişi olduğunu ifade eden öğrenciler katılımcıların %71,9'unu oluştururken, erteleme davranışı sergilemediğini ifade edenler ise katılımcıların %28,1'ini oluşturmaktadır.



Şekil 9. Madde 17 ve Madde 18'e ilişkin katılımcıların frekans yüzdeleri (%).

Şekil 9'a göre katılımcı öğretmen adaylarından sadece %5'i uzaktan eğitim sürecinde verilen görevleri yarım bırakmadığını, %8,7'si ise bazen yarım bıraktığını %86,4'ü ise yarım bıraktığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte %29,8'i ödevlerini yapmak için son ana kadar beklemediğini, %17,4'ü bazen beklediğini ve %52,9'u ödev yapmak için son ana kadar beklediğini ifade eden kategoriye katılım göstermişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada İç Anadolu bölgesindeki bir üniversitenin eğitim fakültesi Matematik ve Fen Bilgisi öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim gören 242 öğretmen adayının acil uzaktan eğitim deneyimlerine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Uzaktan eğitime ilişkin katılımcı görüşlerinin ele alındığı anket formundaki maddeler ayrı ayrı irdelenmiş ve öğretmen adaylarının katılım düzeylerinin genel olarak "katılmıyorum" şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bir başka deyişle araştırmaya katılan öğretmen adayları uzaktan eğitime yönelik olumsuz görüş içerisindedir. Benzer şekilde Er Türküresin (2020) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği araştırmasında, katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin kısmen memnun yani orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuçlara paralel farklı araştırmalar da literatürde mevcuttur (Bayram & diğerleri, 2019; Keskin & Özer, 2020). Bu sonucun pek çok farklı sebebi olabilir. Bu anabilim dallarında uygulamaya yönelik çok sayıda ders olması, İnternete erişim sıkıntısı, donanım eksikliği ve son olarak okulun sunduğu sosyalleşme ortamının eksikliği bu olumsuz görüşlere gerekçe oluşturabilir. Uzaktan eğitimin SWOT analizinde de uzaktan eğitimin zayıf yönleri olarak bu doğrultuda sonuçlara ulaşılmıştır. Konu ile ilgili benzer sonuçların ortaya çıkarıldığı bir diğer çalışma Akgül ve Oran (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yazarlar bu çalışmalarında, ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitimin olumsuz yönlerini sırasıyla iletişim kopukluğu, verim düşüklüğü, katılımın az olması, ders süresinin azlığı, asosyalleşme ve odaklanma problemi şeklinde belirtmişler ve bu gerekçelerle uzaktan eğitime yönelik olumsuz görüşler bildirmişlerdir.

Mevcut araştırmada uzaktan eğitime yönelik olumsuz düşüncelerle ilgili bu sonucu değerlendirirken mevcut araştırmanın verilerinin pandemi döneminde toplandığını da dikkate almak gereklidir. Çünkü pandemi psikolojisi ve zaman zaman alınan sokağa çıkma yasağı gibi tedbirlerin katılımcıların psikolojilerini etkilemiş olması muhtemeldir. Ayrıca bu süreçte gerçekleştirilen uzaktan eğitim acil ve zorunlu bir uzaktan eğitimidir. Bir başka deyişle gerekli alt yapı çalışmaları yapılmadan zorunluluktan acil bir şekilde geçiş yapılan uzaktan eğitimde iyileştirilmeye ihtiyaç duyulması ya da katılımcıların olumsuz görüş bildirmesi anlaşılabilir bir durum olmalıdır. Bu görüşü destekler şekilde ilgili literatürde pandemi öncesi planlı bir şekilde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik araştırmalarda uzaktan eğitim ve geleneksel eğitimin başarıyı aynı şekilde artırdığı (Kılınç, 2015) ve öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih edebilecekleri, uzaktan eğitime yönelik olumlu görüş bildirdikleri araştırmalar mevcuttur (Aydın, 2012; Orhan, 2016; Yadigar, 2010).

Araştırmanın betimsel sonuçları maddeler bazında incelendiğinde ise elde edilen en dikkat çekici sonuçlardan biri; "Çoğunlukla verilen görevleri yarım bırakırım." maddesinin en yüksek ortalamaya (her zaman katılıyorum) sahip olmasıdır. Bu madde doğrudan uzaktan eğitimin sistemsel özellikleriyle ilgili değildir. Daha çok bireysel kişilik özellikleriyle ilgili olan ve bu yönüyle uzaktan eğitimi etkileyen bu madde uzaktan eğitime yönelik olumsuz görüşlerin katılımcı öğretmen adaylarının kişisel özelliklerine uygun olmamasından kaynaklandığını işaret eder niteliktedir. Benzer şekilde mevcut araştırmada en yüksek katılım oranlarına sahip diğer maddeler (1, 5, 16 ve 18) incelendiğinde de katılımcıların uzaktan eğitime yönelik değerlendirmelerinde yine kişisel özelliklerinin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim uzaktan eğitimde öğrencilerin bireysel özelliklerinin çok önemli olduğu belirtilmektedir (Moore, 2003). Bahçekapılı ve Karaman (2015) uzaktan eğitimde kişilik özellikleri ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi konu alan önemli bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda yazarlar; uzaktan eğitimde öz-disiplin gibi kişilik özelliklerinin çok önemli olduğunu ve planlı, düzenli, yeniliklere açık, bağımsız düşünme becerileri gelişmiş ve kararlı bireylerin uzaktan eğitimde başarısız olmak bir yana başarılarının arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu şekilde cevap veren öğrencilerin (ki bunlar katılımcıların çoğunluğunu oluşturmaktadır) öz-düzenlemeli öğrenme

becerilerinin düşük olduğu da düşünülebilir. Öz-düzenlemeli öğrenme sosyal bilişsel öğrenme teorisine dayalıdır. Öğrenci davranışını, motivasyonunu ve öğrenci başarısını etkiler. Bu becerisi yüksek olan bireyler; öğrenme sürecinin her aşamasını planlayabilir, düzenleyebilir, yürütebilir, değerlendirebilir ve öğrenmeleri için en uygun çevreyi yaratabilir (Schunk & Ertmer, 2000). Uzaktan eğitim ortamlarının doğası gereği öğrenme sorumluluğu büyük ölçüde öğrenciye aittir. Bu nedenle uzaktan eğitimde kendi kendini düzenleme ve yönetme yeteneği başarının anahtarıdır (King, 2001).

Katılımcıların hiçbir zaman katılmıyorum aralığında cevap verdikleri yani en az katılım oranına sahip maddeler (7, 10, 11 ve 12) ise uzaktan eğitimin öğrenciyi aktif kılmaması, kalıcı öğrenme sağlamaması, geleneksel eğitim kadar etkili olmaması ve verimli bir eğitim için yüz yüze etkileşimin gerekli olmaması görüşlerinden oluşmaktadır. Buradaki en dikkat çekici bulgu katılımcıların verimli bir eğitim için yüz yüze etkileşimi kesin bir şart gibi görmemeleri, ancak uzaktan eğitimi de etkisiz şekilde nitelendirmeleridir. Bu durum katılımcıların olumsuz görüşlerinin yüz yüze etkileşim eksikliğinden çok uzaktan eğitimin diğer özelliklerinden dolayı verimsiz olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Öğrencilerin kişisel özelliklerinin uzaktan eğitime uygun olmaması, sosyal bağlam eksikliği, bağlantı sorunları ve donanım eksikliği ya da uygulama yapma zorluğu gibi diğer bileşenler bu durumun muhtemel sebepleri arasında sıralanabilir. Bunlara ek olarak, uzaktan eğitimde gerçekleştirilen ya da gerçekleştirilmeyen etkinlikler de bu olumsuz tablonun gerekçesi olabilir. Çünkü özellikle acil uzaktan eğitim şeklinde gerçekleştirilen pandemi döneminde, öğreticiler kendi inisiyatifleri ve mevcut bilgi birikimleri ile derslerini yürütmüşlerdir. Dersi veren öğretim üyelerinin disiplinlerine teknolojiyi entegre etme becerileri, online etkinlikleri kullanma düzeyleri ve uzaktan eğitime yönelik ön yargıları ile uzaktan eğitim pedagojisi gerçekleştirdikleri eğitimi şekillendirmiştir. Tam da bu noktada literatürde, geleneksel sınıf materyallerinin var olduğu hali ile uzaktan eğitimde kullanılmasının doğru bir yaklaşım olmadığı belirtilmektedir. Yani öğretmenin geleneksel sınıflarda kullandığı bir sunum dosyasını çevrimiçi bir derste de materyal olarak kullanması öğrenci için dikkat çekici ve motivasyon sağlayıcı olmayabilir (Moore & Kearsley, 1996).

Matematik ve fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören toplam 242 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen bu araştırmada katılımcıların pandemide gerçekleştirilen uzaktan eğitime yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların genel itibarıyla olumsuz bir görüş içerisinde oldukları görülmüştür. Maddeler bazında betimsel istatistik sonuçları ise katılımcıların kişisel özellikleriyle uzaktan eğitimde zorlandıklarını işaret eder niteliktedir. Uzaktan eğitime yönelik bu olumsuz görüşleri gidermeye yönelik sistem iyileştirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Bu araştırmada görece geniş bir örneklemden veri toplamak ve genel bir kanıya varmak amacıyla nicel paradigmaya dayalı tarama desenli bir araştırma gerçekleştirilmiştir. İlerleyen araştırmalarda durumu sebeplerini de ortaya çıkaracak şekilde daha detaylı incelemek için nitel araştırma yöntemine dayalı şekilde incelemek önerilebilir. Bunu yaparken öğrenci günlükleri, ders kayıtları, yansıtma yazıları gibi farklı dokümanların incelenmesi ilgi çekici olacaktır. Ayrıca uzaktan eğitime yönelik olumsuz görüşler uygulama sürecindeki eksikliklerden kaynaklanmış olabileceği için önceden planlanmış ve gerek senkron gerekse asenkron şekilde zenginleştirilmiş materyallerle uzaktan eğitim süreci planlanarak etkililiğin değerlendirilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akgül, G. & Oran, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2014). *Grade change: Tracking online education in the United States*. Newburyport.
- Altınpulluk, H. (2021). Türkiye'deki öğretim üyelerinin covid-19 küresel salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 53-89.

- Aydın, İ. E. (2012). Relationship between affective learning, instructor attractiveness and instructor evaluation in videoconference-based distance education courses. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 247-252.
- Azhari, B., & Fajri, I. (2022). Distance learning during the COVID-19 pandemic: School closure in Indonesia. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(7), 1934-1954.
- Bahçekapılı, E. & Karaman, S. (2015). Uzaktan eğitimde kişilik özellikleri ve akademik başarı: Bir literatür incelemesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 4(3), 26-34.
- Basak, S. K., Wotto, M., & Belanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-Learning and Digital Media*, 15(4), 191-216.
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T. & Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345.
- Bobyliiev, D. Y., & Vihrova, E. V. (2021). Problems and prospects of distance learning in teaching fundamental subjects to future mathematics teachers. *Journal of Physics*, 1.
- Docebo Learning Platform (2018). Official website. <http://www.docebo.com>.
- Fraenkel, J., & Wallen, N. (2009). *How to design and evaluate research in education*. Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.
- Karadağ, E., Çiftçi, S.K., Gök, A., Su, A., Ergin-Kocatürk, H. & Çiftçi, Ş. S. (2021). Covid-19 pandemisi sürecince üniversitelerin uzaktan eğitim kapasiteleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 8-22.
- Keskin, M. & Özer, K. D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kılınç, M. (2015). *Uzaktan eğitim uygulamalarının etkinliği üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- King, F. B. (2001) *Asynchronous distance education employing web-based instruction: Implications of student study skills self-efficacy and self-regulated learning*. Doctoral dissertation, University of Connecticut, USA.
- Külekçi Akyavuz, E. & Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 723-737.
- Markova, T., Glazkova, I., & Zaborova, E. (2017). Quality Issues of Online Distance Learning. 7th International Conference on Intercultural Education Procedia - Social and Behavioral Sciences, 237, 685 - 691.
- Metin, M., Gürbey, S. & Çevik, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-89.
- Moore, M. G. (2003). Handbook of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 17(2), 73-75.
- Moore, M., G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Calif: Wadsworth Publishing Company.

- Orhan, A. (2016). *Uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Phan, T. T. N., & Dang, L. T. T. (2017). Teacher readiness for online teaching: A critical review. *International Journal Open Distance E-Learn. IJODEL*, 3(1), 1-16.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, ve M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* içinde (ss. 631-649). San Diego, CA: Academic Press.
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? a systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306.
- Tanık-Önal, N. & Önal, N. (2020). Teaching science through distance education during the Covid-19 pandemic. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4), 1898-1911.
- Türküresin, H. E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618.
- Yadigar, G. (2010). *Uzaktan eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E. & Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365-370.
- YÖK. (2020). Koronavirüs (COVID-19) bilgilendirme notu. <https://www.yok.gov.tr/ana-sayfa>
- Yurdakal, İ. H. & Kırmızı, F. S. (2021). COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 290-302.

EXTENDED SUMMARY

Independent working theory argues that successful teaching is possible even though the teacher and student are physically separated from each other. When the relevant literature is examined, it will be seen that distance education has been on the agenda for a very long time. The Higher Education Institution (YÖK) in Turkey states that distance education practices are not a new practice in our country; reported that a significant number of graduate distance education programs and Distance Education Research and Application Centres are available in different universities (YÖK, 2020). When evaluated in this context, it can be stated that distance education is gaining importance day by day. The COVID-19 process, which first appeared in China and spread all over the world in a short time and continued with the declaration of a pandemic by the World Health Organization, once again showed the importance of distance education. The COVID-19 Pandemic has not only created a health problem or even a crisis but has also affected every aspect of individuals' lives. With the suspension of face-to-

face education and the transition to emergency distance education, a 'new' process has begun, especially in the field of education. In this new order, which is mostly carried out with the cooperation of parents on online platforms, students have been involved in the learning process at home by staying away from peer interaction. Different platforms have been used to minimize learning losses in distance education. The COVID-19 epidemic, which started at the end of 2019 and spread all over the world in a short time, has adversely affected all systems as more than a health problem. One of the measures taken to minimize the negative effects of the epidemic has been the transition from face-to-face education to distance education. In a short time, distance education has been started in many countries, but this urgent distance education process has brought many problems, especially the difficulty of adaptation. The fact that similar situations have been experienced in Turkey while going through these processes has shown that it is necessary to be prepared for distance education in the future. In this study, which has been carried out with this perspective, the teacher candidates have been studied because the participants who are currently in the position of learners will soon become teachers. Therefore, they are likely to evaluate distance learning from different roles as learners and trainers. It is also important that the research has been carried out especially with mathematics and science teacher candidates. Because these areas contain practical courses. At the same time, they are two disciplines that are suitable to be supported by online applications. This study, which presents the reflection on the ideas of mathematics and science teacher candidates in Turkey regarding distance education, can be used as a basis for future teacher education studies. In addition, it is believed that the research will provide important data in order to understand the opinions and readiness of teachers and institutions, especially teacher candidates, about learning and teaching with distance education and to create institutional plans for a possible natural disaster that may occur in the future. In this context, the research question is "What are the opinions of mathematics and science teacher candidates towards distance education?"

In this research, which has been carried out to determine the opinions of teacher candidates about distance education experiences, a quantitative screening pattern has been used. In the current research, it has been tried to determine the current status of mathematics and science teacher candidates regarding distance education.

The universe of the study consists of Mathematics and Science teacher candidates studying at a state university in the Central Anatolia Region. Sample; The faculty of education in the 2020-2021 academic year consists of mathematics and science teacher education students. A total of 242 students volunteered for the study.

In this research, "Opinions of Distance Education Students on Distance Education" developed by Yıldırım, Yıldırım, Çelik & Karaman (2014) has been used as a scale data collection tool. In the current research, Cronbach's alpha coefficient of the scale has been determined as .880. According to these results, it can be stated that the scale is a reliable measurement tool. The data of the study were collected from mathematics and science teacher candidates who experienced distance education with an online form developed in the Google environment. The data were transferred from Excel to SPSS statistical program and preliminary preparations were made. Research data were analyzed with descriptive statistics such as percentage and frequency.

When the descriptive results of the research are examined on the basis of substances, one of the most remarkable results obtained is; The clause "I often leave the tasks unfinished" has the highest average (I always agree). This item is not directly related to the systemic features of distance education. This item, which is mostly related to individual personality characteristics and affects distance education in this respect, indicates that the negative opinions towards distance education are not suitable for the personal characteristics of the participating teacher candidates. Similarly, when the other items with the highest

participation rates (1, 5, 16, and 18) are examined in the current research, it is understood that the personal characteristics of the participants are also effective in their evaluations of distance education.

In this research, which was conducted with a total of 242 teacher candidates studying mathematics and science teaching, the opinions of the participants about the distance education carried out during the pandemic were examined. As a result of the research, it was seen that the participants had a negative opinion in general. The descriptive statistical results on the basis of items indicate that the participants have difficulty in distance education with their personal characteristics. It is recommended to carry out system improvement studies to eliminate these negative views on distance education. In this study, a survey with a screening pattern based on a quantitative paradigm was carried out in order to collect data from a large sample and to reach a general conclusion. In the following research, it may be recommended to examine the situation based on the qualitative research method in order to examine the situation in more detail in a way that reveals the reasons. In doing so, it will be interesting to examine different documents such as student diaries, course records, and reflection articles. In addition, since negative opinions about distance education may have arisen from the deficiencies in the implementation process, it may be recommended to evaluate the effectiveness by planning the distance education process with materials that are planned in advance and enriched both synchronously and asynchronously.

ERDEM AHLAKINDAN KARAKTER EĞİTİMİNE: MAKBUL İNSAN YETİŞTİRMENİN KISA TARİHİ¹

FROM VIRTUE ETHICS TO CHARACTER EDUCATION: A BRIEF HISTORY OF RAISING "PERSONA GRATA"

Araştırma Makalesi

Ogün ÇAKIR², M. Cihangir DOĞAN³

Makale gönderim tarihi: 19.11.2022

Makale kabul tarihi : 27.12.2022

Öz

Karakter kavramının eğitime konu oluşu eğitim kavramının özünde birey yetiştirme olmasının doğal bir sonucudur; zira her toplumda sağduyulu bireyler yetiştirmek bakımından çocuklarda karakter eğitime önem vermek eğitimin temel uğraşı olagelmıştır. Karakter kavramının bireysel ve toplumsal yönünün değer ve ahlak kavramlarıyla ilişkilendirilmesi neticesinde, karakter eğitimi için; "bireylerin kişiliğini temsil eden, ahlakî yaşamına yön veren beceri ve eğilimlerinin geliştirilmesi" veya "bireylerin erdem sahibi, zorbalıktan uzak duran, iş birliği ve uyum içinde yaşayan, toplum tarafından kabul gören kimseler olarak donatılmaları süreci" şeklinde tanımlar yapılmaktadır. Antik batı ve doğu düşüncesinde erdem sahibi olma/olmama bakımından bireyin ahlakî durumuna işaret eden karakterli olma hali, sadece bireysel farklılıkları değil bireyi ahlakî açıdan takdire şayan kılan özelliklerin kombinasyonunu betimlemede kullanılmıştır. Ancak eğitim müfredatlarına konu oluşu ve sistematik bir şekilde yürütülmesi bağlamında karakter eğitiminin köklerini ancak Amerikan tarihinin kolonyal döneminde bulmak mümkün olur. Dolayısıyla, özünde her zaman birey yetiştirme anlayışının yer aldığı eğitim düşüncesinin, bu yetiştirme sürecinin nasıl yürütüleceğine dair yol haritalarını teşkil eden programlar eşliğinde toplumsal yaşam pratiklerine aktarılmasıyla birlikte, "makbul birey" yetiştirme anlayışının da olgunlaşmasına tanıklık ettiği söylenebilmektedir. İlgili alanyazının incelenerek çalışma konusu kapsamında derlendiği bu araştırmanın amacı; günümüz eğitim müfredatlarının örtük iskeletini teşkil eden karakter eğitimi uygulamalarının Antik Çağ'dan günümüze dek süregelen değişim ve gelişimini erdem, ahlak ve kişilik kavramlarıyla ilişkileri bağlamında ortaya koymak ve karakter eğitiminin çağdaş pedagoji yaklaşımlarındaki konumundan hareketle alanyazına eleştirel bir bakış açısı kazandırmaktır.

Anahtar Kelimeler: karakter eğitimi, ahlak eğitimi, erdem eğitimi

Abstract

The fact that the concept of character is a subject of education is a natural consequence of that raising individuals is at the core of the concept of education; because in every society, giving importance to character education in children in order to raise individuals with common sense has always been the main occupation of education. As a result of the association of the individual and social aspects of the concept of character with the concepts of value and morality, character education is defined as "the development of skills and dispositions that represent the personality of individuals and guide their moral life" or "the process of equipping individuals as people who have virtue, avoid bullying, live in cooperation and harmony, and are accepted by society". In ancient western and eastern thought, character, which refers to an individual's moral status in terms of having or not having virtue, was used to describe not only individual differences but also the combination of characteristics that make an individual morally admirable. However, it is only in the colonial period of American history that one can find the roots of character education as a subject of educational curricula and its systematic implementation. Therefore, it can be said that the idea of education, which has always had the understanding of raising individuals at its core, has witnessed the maturation of the understanding of raising "acceptable individuals" with its transfer to social life practices accompanied by programs that constitute road maps on how to carry out this raising process. The aim of this research, which was compiled within the scope of the study by examining the relevant literature, is to reveal the change and development of character education practices, which constitute the implicit skeleton of today's

¹ Bu çalışma, sorumlu yazar ve danışmanı eşliğinde hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

² Sınıf Öğretmeni, MEB Kadırga İlkokulu, İstanbul, oguncakir@marun.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4423-4821

³ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Temel Eğitim ABD, İstanbul, mcdogan@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1473-7866

educational curricula, from Antiquity to the present day in the context of their relations with the concepts of virtue, morality and personality, and to provide a critical perspective on the literature based on the position of character education in contemporary pedagogical approaches.

Keywords: character education, moral education, virtues education

GİRİŞ

Karakter sözcüğü (İng. *character*) batı dillerine Yunancada madeni para üzerine basılan damga/işaret veya tip, doğa gibi anlamları olan *χαρακτήρ* (*kharakter*) sözcüğünden geçmiştir (Liddel vd., 1996). Zamanla bireyin kendisine özgü tutum, tavır ve alışkanlıklarını ifade etmekte kullanılan karakter sözcüğü, günümüzde kişilik kavramı ile iç içe geçmiş halde, bireyin ayırt edici özelliklerinin toplamı anlamında kullanılır olmuştur (Homiak, 2019). Karakter denildiğinde bir nesnenin veya kavramın kimliğini en temel hatlarıyla temsil eden nitelikleri akla gelir. Bir birey olarak insan söz konusu olduğunda ise karakter sözcüğünün tanımı “bireyin kendi kendine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve hareketlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünü” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019) veya “bireyi, grubu veya topluluğu diğerlerinden ayıran özelliklerin toplamı” (Black vd., 2011) şeklinde yapılmaktadır. Karakter kavramının genel olarak kişilik, değer, erdem, ahlak gibi kavramlarla olan ilişkisi ve buradan hareketle kapsamı ve içeriği izah edilebilse de üzerinde uzlaşılan yaygın görüş, apaçık bir tanımını yapmanın güç olduğu yönündedir (Arthur, 2003; Miller, 2018; Nucci vd., 2014; Peterson & Seligman, 2004). Psikoloji, sosyoloji, felsefe gibi farklı alanların araştırma kapsamında olması nedeniyle anlamı giderek katmanlaşan karakter kavramı için Arthur’un (2003, s. 1) getirdiği açıklama bu durumu oldukça net bir şekilde ortaya koymaktadır:

Karakter ve dahası karakter eğitimi hakkında bir tartışma başlatmak, birbiriyle çelişen tanım ve ideolojilerle dolu bir mayın tarlasına adım atmak gibidir. Hakkında bu denli uzlaşmazlığa düşülen başka bir eğitim konusuna rastlamak güçtür. Bu hususta anlaşmaya varılabilen tek şey, karakter kavramının önemli olduğudur.

Eğitimin toplumsal boyutu her zaman karakter eğitimi programı olarak adlandırılabilir bir insanlık eğitimi kapsamında yer almıştır (Ryan, 2020). Karakter kavramının eğitime konu oluşu eğitim kavramının özünde birey yetiştirmenin olmasının doğal bir sonucudur; zira her toplumda sağlıklı bireyler yetiştirmek bakımından çocuklarda karakter eğitimine önem vermek eğitimin temel uğraşı olagelmıştır (Gutmann, 1999). Bu durumu Hökelekli (2010, s. 297) “Karakterli insan, davranışlarını toplumun değer yargılarına uygun biçimde yönetebilen, değerler sistemini içselleştirmiş olan kimsedir” şeklinde ifade etmektedir.

Karakter kavramının bireysel ve toplumsal yönünün değer ve ahlak kavramlarıyla ilişkilendirilmesi neticesinde, karakter eğitimi için; “bireylerin kişiliğini temsil eden, ahlakî yaşamına yön veren beceri ve eğilimlerinin geliştirilmesi” (Berkowitz, 2002); “bireylerin aile, arkadaş, komşu, topluluk ve millet olarak bir arada yaşayıp çalışmalarını desteklemek bakımından gerekli olan düşünüş ve eylemiş alışkanlıklarının kazandırılması süreci” (U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools, 2005) veya “bireylerin erdem sahibi, zorbalıktan uzak duran, iş birliği ve uyum içinde yaşayan, toplum tarafından kabul gören kişiler olarak donatılmaları süreci” (Tatman vd., 2012) şeklinde tanımlar yapılmaktadır. Battistich (2005) karakter eğitiminin amacını üretici, adil ve demokratik bir topluma kavuşmak için gerekli olan çalışkanlık, merhamet, dürüstlük ve adil olma gibi temel ahlakî değerleri anlayan, önemseyen ve kılavuz edinen bir gençliğe kavuşmak şeklinde ifade etmektedir. Bilişsel, duyuşsal ve fiziksel becerilerin planlı etkinlikler yoluyla kazandırılması ve geliştirilmesinde rol üstlenen okullar, kendisine ve başkalarına yönelik tutum ve davranışlarında üstün değerlere sahip bireyler yetiştirmek amacıyla karakter eğitimi uygulamalarından yararlanırlar (Pala, 2011).

Sözcük kökeni ve yaşam pratiklerindeki uygulanış esasları dikkate alındığında karakter eğitiminin tarihinin toplumsal yaşamın tarihiyle başladığını öne sürmek yanlış olmayacaktır. Antik batı ve doğu düşüncesinde erdem sahibi olma/olmama bakımından bireyin ahlakî durumuna işaret eden karakterli olma hali, sadece bireysel farklılıkları değil bireyi ahlakî açıdan takdire şayan kılan özelliklerin

kombinasyonunu betimlemede kullanılmıştır. Ancak eğitim müfredatlarına konu oluşu ve sistematik bir şekilde yürütülmesi bağlamında karakter eğitiminin köklerini ancak Amerikan tarihinin kolonyal döneminde bulmak mümkün olur (Lockwood, 2005; Mulkey, 1997; Turan, 2014). Dolayısıyla, özünde her zaman birey yetiştirme anlayışının yer aldığı eğitim düşüncesinin, bu yetiştirme sürecinin nasıl yürütüleceğine dair yol haritalarını teşkil eden programlar eşliğinde toplumsal yaşam pratiklerine aktarılmasıyla birlikte, “makbul birey” yetiştirme anlayışının da olgunlaşmasına tanıklık ettiği söylenebilmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tarihsel araştırma tekniğinden faydalanılmıştır. Tarihsel araştırmalar, belirli bir zaman aralığında herhangi bir kavram, durum, olay veya olgu üzerinde gerçekleşen değişim ve gelişimlerin sistematik biçimde incelenmesine ve dolayısıyla söz konusu değişim ve gelişime dair genel eğilimin sergilenmesine yönelik çalışmalardır. Bu doğrultuda, ilgili kavramın tarihsel süreçte şekillenen doğası açıklanır, kavramın şekillenmesinde etkili olan tarihsel olay ve düşünce akımları irdelenir ve günümüz koşullarındaki ele alınışı aydınlatılmış olur (Şencan, 2005).

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışma bireylerle herhangi bir etkileşim gerektirmediği ve temel olarak doküman analizine dayandığı için etik kurul iznine gerek duyulmamıştır. Bununla birlikte çalışmanın tümünde araştırmacı tarafından gerçekleştirilen alıntı, çeviri ve referans gösterimlerinde genel yayın etiği kapsamında yer alan tüm yükümlülükler sorumlu yazar tarafından üstlenilmektedir.

Veri Toplama Araçları

Tarihsel araştırma yöntemiyle yapıldığından dolayı bu çalışmada veri toplama aracı olarak ilgili alanyazında yer alan kitaplardan, araştırma makalelerinden ve dijital kaynaklardan (internet sayfaları vb.) yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler betimsel yaklaşımla değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım uyarınca araştırmacı, ulaştığı veriler ve bulgular ışığında çıkarımlar ortaya koyar, kavramlar ve tarihsel süreçleri hakkında bağlamsal ilişkiler kurar ve bunlara dair kapsayıcı yorumlarda bulunur (Şencan, 2005).

BULGULAR

Antik Düşünce ve Erdem Ahlakı

Batı düşüncesinde karakter eğitimi özellikle Platon (MÖ 428-348) ve Aristoteles (MÖ 384-322) gibi antik Yunan dönemi filozoflarının eğitim dair görüşleri içerisinde önemli bir yer teşkil etmiştir. Devlet adlı eserinde Platon (1999), karakter eğitiminin vatandaş yetiştirmede en önemli bileşen olduğunu vurgulamıştır. Ona göre devlet yönetimi ile bireyin karakteri arasında karşılıklı bir etkileşim vardır: Bilgelik, yiğitlik, ölçülülük ve adaletten ibaret dört temel devlet erdemi, bu erdemlere sahip vatandaşlar yetiştirmede elzemdir ve “bu erdemlere sahip vatandaşlar da devlet yönetiminin karakterini şekillendirirler” (Yazıcı & Yazıcı, 2011, ss. 58-59). Platon, etkili bir karakter eğitiminin ancak sağlam bir entelektüel donanımla gerçekleştirilebileceğini ifade eder. Ona göre böyle bir donanıma bireylerin zihnine bilgi transferi ile ulaşamaz; bireylerin problem durumları karşısında yaratıcı çözümler üretebilmek için sorgulayıcı yaklaşmayı öğrenmeleri gerekmektedir (Kotsonis, 2020). Söz konusu programda Platon (1999), eğitimin birinci aşamasında temel okur-yazarlık becerileri ile şiir ve müziğin yanı sıra fiziksel gelişime odaklanır; bu dönemde çocuğun iyi bir karaktere ve dengeli bir ruha kavuşabilmesi için ölçülülük, kendini kontrol etme, disiplin ve adalet gibi erdemlerle donatılması gerekir.

Karakter sözcüğü, Aristoteles'in (2014) ethos sözcüğü ile karşıladığı alışkanlık anlamında kullanılırken, insanın mükemmelliği, ruhun mükemmelliği için gerekli olan erdemler toplamı şeklinde tarif edilmiştir (Timpe, 2020). Aristoteles (2014, ss. 41-42), erdem kavramıyla açıkladığı üstün insani meziyetleri düşünce ve karakter erdemleri şeklinde iki gruba ayırır: "Bilgelik, doğru karar alma, akılcı davranma vb. erdemleri kapsayan düşünce erdemleri eğitim sayesinde zaman içinde gelişirken cömertlik, ölçülülük gibi kişinin davranışlarından izlenebilen karakter erdemleri ise alışkanlıkla elde edilebilir". Ona göre bir insanın karakterinden söz edildiğinde bilgeliğinden veya aldığı doğru kararlardan örnek verilmez; bunun yerine ölçülü olmak ve cömertlik göstermek gibi davranışlar bir kimsenin kişiliğini tanımlamada verilebilecek örnekler olabilir. Yani bireyin karakterinden söz edebilmek için, onun sahip olduğu erdemlerin tutarlı ve süreğen şekilde gözlenebilen davranışlara yansması gerekir. "Aristoteles, bireyin karakterini oluşturan erdemlerin doğuştan gelmeyip, yetiştirilme tarzına bağlı olarak kazanıldığını ve karakterin çocukluktan başlayarak yaşam boyu pekiştirilen alışkanlıklarla inşa olduğunu ifade eder" (Yazıcı & Yazıcı, 2011, ss. 62-63).

Günümüzde dahi Aristoteles'in erdem temelli karakter eğitimi yaklaşımı eğitim dünyasında tartışılmakta olan etkileriyle ön plana çıkmaktadır. Entelektüel donanımın yanında, davranışla tutum değişikliğine odaklanan bu yaklaşıma göre çocukların ahlaki, medeni ve bireysel erdemlerini, içinde buldukları toplumun gelişmesi yönünde edinmeleri ve bu erdemleri sağlıklı ve toplumla uyum içinde bir psikoloji geliştirme açısından sürekli pratiğe dökmeleri, sınamaları gerekmektedir (Ferkany & Creed, 2014). Erdemlerin alışkanlık haline getirilmiş, tekrar eden davranışlarla edinilebileceğini ifade eden Aristoteles (2014), bu tür davranışlarda önemli olanın bilinerek yapılması, tercih edilmeleri ve yapılmalarından kuşku duyulmaması olduğunu belirtir. Şu hâlde ona göre karakter eğitiminde esas olan cesaret, cömertlik, utanma (iffet) gibi erdemlerin yaşam pratiklerinde sürekli davranışlara yansıtılması ve bunun da ne çok fazla ne de çok az, fakat ölçülü biçimde yapılması gerektiğidir.

Platon ve Aristoteles'ten sonraki dönemde (MÖ 3. yüzyıl) ortaya çıkan Stoa Okulu da batı düşüncesinde karakter eğitime yön veren katkılar sağlamıştır. Öncülleri gibi karakter gelişiminin bilişsel düzeyin geliştirilmesine bağlı olduğunu iddia eden Stoacılar göre; eğitimde doğanın işleyişinin altında yatan mantıksal düzenin anlaşılmasıyla, kişi kendi mükemmelliğini keşfedebilir ve öfke, korku gibi akıl-dışı yargılardan ve tutkularından sıyrılabilir (Homjak, 2019). Nitekim okulun kurucusu sayılan Kıbrıslı Zenon'a (MÖ 334-262) göre "doğada her şey akılla kavranabilir bir düzendedir; yalnızca maddi dünya vardır ve bunun dışında dünya olmadığı gibi her şey belirlenmiştir ve rastlantıya yer yoktur" (Timuçin, 2018, s. 13). Karakter eğitiminin bilişsel yeterliliğin artırılmasına ve kapsamlı öğrenme süreçlerine bağlı olduğunu öne süren Stoacılar göre, erdemler de (bilgelik, adalet, yiğitlik, ölçülülük ve dürüstlük) sağlıklı bir akıl yürütme becerisiyle ve kişinin tutkularını kontrol edebilmesiyle kazanılabilir (Yazıcı, 2001). "Stoacı ahlaka göre kişi doğanın ve evrenin işleyişindeki düzeni ve mantığı fark edip bunu kendi yaşamına uyarlamalı, içinde bulunduğu toplumun faydası için görev ve sorumluluklarını anlamalı ve hem doğanın hem de toplumun bir parçası olarak örnek ve adil bir yaşam sürmelidir" (Timuçin, 2018, ss. 16-17).

Doğu düşünce dünyasında MÖ 6. yüzyılda ortaya çıkan Konfüçyüsçülük, Taoizm ve Budizm öğretileri, başta Çin olmak üzere uzak doğu kültürlerinin - ahlak eğitimi de dahil - eğitimsel temellerini oluşturmuştur (Cen & Yu, 2014). Mükemmeliyeti temsil eden beş erdem (ağır başlılık, cömertlik, samimiyet, doğruluk ve nezaket) ahlaklı yaşamın temeli olduğunu (Güç, 2002) belirten Konfüçyüs'ün öğretisi, "kendine yapılmasını istemediğin şeyi başkasına yapma anlayışına dayanır; empati ve sevgiye odaklı, kişiler arası ilişkileri önemseyen, toplumcu" bir öğretiler (s. 42). Olabildiğince basit, sükûnet içinde, arzularından uzak ve doğayla uyum içinde yaşamının en büyük erdem olduğunu anlatan Taoizm'e göre (Yitik, 2011) karakter eğitimi; şan ve zenginliğin sıkıntılarından, başkalarına karşı önyargılardan arınmaya dayanmalı ve koşulsuz sevmeyi öğretmelidir (Cen & Yu, 2014). Duyguları dizginlemek, insanları eşit kabul etmek ve tüm canlılara sevgi ve şefkat göstermek gibi ilkeleri esas alan Budizm, beş emir olarak kabul edilen erdemli davranışları ahlaklı yaşamın özü olarak görür: öldürmemek, yalan söylememek, çalmamak, arzularına tutsak olmamak ve içki/uyuşturucu kullanmamak (Tümer, 1992). Aydınlanma ve ruhun tenasühü inancına dayanan Budizm'in ahlaki öğretisi tüm insanların doğasında iyiliğin olduğunu söyler. Buna göre gerçek bilgeliğin yolu herhangi

bir dış motivasyon olmadan, karşılıksız iyilik yapmaktan; her eylemin ve yargının bir etkisi, sonucu olduğunu fark etmekten geçer (Cen & Yu, 2014).

Aydınlanma Düşüncesi ve Evrensel Ahlak

17. yüzyıl Avrupa'sında, dönemin önde gelen düşünürlerinin katkılarıyla biçimlenen, insan aklının öz değer olarak kabul edildiği, yaşamın her alanında aklın yol göstericiliğinin esas alındığı eleştirel, seküler ve şüpheli bir tutumun benimsendiği kültürel dönem Aydınlanma Çağı olarak adlandırılır (Brittan, 1999; Cevizci, 1999). 1724-1804 yılları arasında, Aydınlanma Çağı'nda yaşamış ve yapıtlar sunmuş olan Alman düşünür Immanuel Kant (1997), 1784'te yayımladığı makalesinde Aydınlanma nedir? sorusuna şöyle cevap verir: "Aydınlanma, insanın kendi yarattığı vesayetten kurtulmasıdır. Bu vesayet, insanın bir başkasının yönlendirmesi olmadan anlayamamasıdır. Bu vesayetin insanın kendisi tarafından yaratılması akıldan mahrumiyetinden değil, insanın aklını başkasının yönlendirmesi olmaksızın kullanma kararlılık ve cesaretini sergileyememesindedir" (s. 1).

Aklın kılavuzluğunun, mutluluğa giden gerçek güzergâh olduğuna inanan İngiliz düşünür ve fizikçi John Locke'un önderliğinde, kilise ve devletin yönetsel ayrılığının ve özel mülkiyet hakkının savunulması, beraberinde birey ve devlet arasında, bireyin haklarının korunmasını gözetken bir sözleşme fikrinin doğmasını sağlamıştır (White, 2018). Aydınlanma düşüncesinin insan aklına yüklediği bu güçlü misyon, insanın kendisini algılayışını ve diğer insanlar arasındaki yerini ve onlarla ilişkilerini de yine akıl ekseninde tanımlamıştır. Buna göre; (1) Dünya tanrı tarafından yaratılmışsa da artık insanlığın elindedir. (2) İnsan tüm evrensel düzeni ve dolayısıyla insan doğasına dair her şeyi anlama kapasitesine sahiptir. (3) İnsanın kendisini ve yaşamını düzene sokup organize edebilmesi gibi insanlar da toplumları için aynı şeyi yapabilirler. (4) İnsan aklı evrensel, ortak özellikler taşıyor ve gelişmek için eğitime ihtiyaç duyar (Brittan, 1999; Cevizci, 1999). Sözü edilen perspektifin inşasının beklenen bir sonucu olarak ahlak, erdem ve karakter gibi kavramlar da çoğunlukla düşünce dünyasının tartışma konusu olmuştur. Akılcılığa atfedilen önem, düşünürleri ahlakın ne olduğu, ahlaki davranışın nasıl olması gerektiği ve ne gibi ölçütlerinin olduğuna dair belirlenimci arayışlara yönlendirmiştir: Helvetius "... davranış alışkanlıkları diyorum, çünkü niyetleri yargılayamayız." (Grocker, 1969, s. 23); Diderot: "Aklının dizginlerini salıverip yalnız kendi arzuları peşinde koşan kişi, insanlığın düşmanıdır.", "... ki erdem, hırsızda dahi saygı uyandırır." (s. 154); La Mettrie: "Cömertlik, yücelik ve insanîyet gibi fikirler, toplumsal etkileşimde karşılık bulan eylemlerdir." (s. 142). Anlaşılabileceği üzere Aydınlanma dönemi düşünürlerinin ahlak kavramına yaklaşımları, tüm insanlığın yani "genel iradenin" onayından geçen erdemli davranışların sonuçları ile ilişkilidir.

Aydınlanma Çağı'nın en üretici düşünürlerinden olan John Locke (1632-1704), insanın kendisi ve kendisi dışındaki dünya üzerine düşünebilen, geleceğe yönelik planlar yapabilen ve eylemlerinin sonuçlarını öngörebilen, bilinçli bir varlık olduğunu; dolayısıyla da öğrendikleri ve eyledikleri itibarıyla sorumlu bir kişi olduğunu ifade eder (Gordon-Roth, 2020). Ona göre "Eğitimin amacı, akıl yürütme becerilerini geliştirmek vasıtasıyla kendi özgürlük mahiyetini makul biçimde tanımlayabilmek ve böylece fiziksel, düşünsel, ahlaki ve politik dünyanın önermelerine katılıp katılmadığına karar verebilmektir" (Parry, 2004: 218). Locke, öğrenmenin boş bir zihinle (tabula rasa) başlayıp ancak deneyimler yoluyla gerçekleşebileceğini öne sürerken, genel anlamda eğitimin hem entelektüel donanuma hem de karakter gelişimine odaklanması gerektiğini savunarak Aristotelesçi bir anlayışı benimser (Cevizci, 1999). Ona göre erdemlerin kazanılması sürekli bir telkine ve doğru davranışların alışkanlık haline getirilmesine bağlıdır. Çocuk önce etkinlikler yoluyla doğru olanı yapar, akabinde bunun doğruluğunu anlar; bu da eğitimcisi ile aynı davranış biçimlerini paylaşması ile mümkündür (Ipfling & Chambliss, 2020). Bu süreç boyunca ebeveynler, çocuğun kendisini denetleyebilen, kendi kararlarını alıp gelecekte ülkesinin idaresinde söz sahibi olacak bir bireye dönüşmesinde büyük sorumluluk taşırlar: Ebeveynlerin çocuklarıyla zaman geçirmeleri, gerek vücut gerekse karakterde sağlam bir gelişimin sağlanması için eğitim uygulamalarını çocuklarının bireysel özelliklerine ve huylarına iyi sirayet ettirmeleri gerekir; ezberleme veya cezalandırmadansa oyunun temel öğrenme stratejisi haline getirilmesi daha uygun olur (Uzgalis, 2020).

Aydınlanma düşüncesinin ahlak ve karakter eğitimindeki seküler etkilerinin izleri Jean-Jacques Rousseau'nun (1712-1778) bireyci eğitim anlayışında da görülebilir. Rousseau'ya göre çocuğun karakteri, eğilimleri, dünyayla kurduğu duygusal ilişkiler, onu anlamlandırma biçimi ve nihayetinde

bireysel bakış açısıyla ilgilidir: eğitimsel açıdan doğru olan çocuğu karakterine uygun olarak eğitmektir ve bu eğitim de ancak böyle bir donanımına sahip eğitimcilerin müdahalesi ile mümkündür (Rousseau, 2009). Birey ve toplum arasındaki etkileşimi yıkıcı perspektiften ele alıyor görünse de aslında tam da aydınlanmacı düşüncenin evrenselleştirici idealizmine uygun olarak Rousseau, karakterin en temelde her koşul altında iyi ve doğru olanı yapmayı tercih etmekle mümkün olabileceğini ifade eder:

Çocukluğa uygun olan ve her yaş için önemli olan yegâne ahlak terbiyesi, kimseye kötülük yapmamak esasına dayanır. İyilik yapmak için yola çıkarken bile hiç kimseye zarar verme-
yeceğinizden emin olmalısınız [...] Başkasına zararlı olmama prensibi toplum içinde yaşamının kurallarına uymayı gerektirir. Zira, toplum içinde birinin menfaati, diğerinin zararına olabilir (ss. 83-84).

Özgür, asil ve tutkulu bir bireyi model aldığı eğitim anlayışında Rousseau, tüm ahlaki değer aktarım ve dayatma süreçlerini reddederek çocuğu toplumun yöneldiği düşkünlük ve zafiyetlerden (sanat, tüketim vb.) korumayı amaç edinir (Bertram, 2020). Bu sayede çocuk bencillikten uzak şekilde kendisi seven, kendi ahlaki değerleriyle otonom davranan bir yetişkine dönüşebilir (Higgins vd., 2005). Fiziksel becerilerini ve duyu organlarını kullanmayı öğrenmenin, çocuğun sağlıklı ve doğal gelişimi için birincil önem taşıdığına inanan Rousseau'ya göre eğitimde sözler değil deneyim esastır (Ipfling & Chambliss, 2020). "Ona göre iyi ahlak doğuştan itibaren çocuğun özünde bulunur ve ahlakın gelişimi için öncelikle akla değil duygulara hitap etmek gerekir" (Cevizci, 1999, s. 736).

Aydınlanma Çağı'nın önemli düşünürlerinden biri olan Adam Smith (1723-1790), yalnızca toplumsal iş bölümü ve ekonomik ilişkiler üzerine değil bireyin toplumsal yönüne de odaklanmış; karakterin gelişiminde erdemlerin nasıl ortaya çıktığı ve erdemli olmanın psikolojik bileşenlerinin neler olduğuna dair kapsamlı sorgulamalarda bulunmuştur (Griswold, 1999). Smith (2018), bireyin karakter gelişiminin (1) kendi mutluluğunu nasıl etkilediğine ve (2) başka insanları nasıl etkilediğine göre şekillendiğini öne sürer (s. 309). Smith, bu iki başlık altında bireyin karakterini ve karakterin erdemlerle olan ilişkisini şöyle açıklar: İlk olarak, çocukluktan itibaren beden sağlığının korunması ve insanın kendisine zarar verecek şeylerden kaçınmayı öğrenmesi gerekir. "Erdemli bir insan, davranışlarında güvene, saygıya ve iyi niyete odaklanmalıdır. Titiz, gayretli ve tutumlu olmak hem sosyal hem de iş yaşamındaki temel erdemler olarak kabul edilmelidir. Saygın bir insan başkalarıyla ilişkilerinde mesafeli, dürüst ve mütevazıdır; kibir ve aşırılıktan uzak durur" (ss. 309-316). İkinci olarak ise başkalarıyla ilişkilerimizde temel erdem adalettir. "Adil insan komşusunun mutluluğunu hiçbir şekilde bozmaz ve başkalarına verdiği değeri hayırseverlikle gösterir. İnsanın başkalarına karşı sevgiyle davranabilmesi için kendisini onların yerine koyabilmesi (empati) ve nezaketi elden bırakmaması gerekir. Çocukların sempati ve nezaketi en derinden öğrendiği kişiler aile bireyleri ve kardeşleridir; bu kişilerle olan samimi ilişkiler, en güçlü erdemlerden biri olan görev bilincini de güçlendirir" (ss. 317-344).

Immanuel Kant (1724-1804), çocuğun eğitiminde akli ve disiplini en üst mertebeye koyar. Ona göre çocuk okulda dikkatini toplamayı ve sırasında sessizce oturmayı öğrenir; çünkü disiplin, asıl amaç olan öz yönetim becerisini edinmek için en temel ön koşuldur (Parry, 2004). Kişi, otonom bir birey olarak ahlak yasalarına göre hareket etmeyi öğrenmeli, her görevini zamanında ve muntazaman yerine getirebilmek adına kendisini disiplinli bir ödev bilincine adanmalıdır (Bayrak, 2015; Ipfling & Chambliss, 2020). Ancak ahlaklı olmak okulda öğrenilmez; okul çocuğa davranış kurallarını ve sorumlulukları öğretirken, onu "aydınlatarak" olgunluğa hazırlar (Parry, 2004, ss. 223-224). Ahlak eğitiminin en genelde içimizden gelen dürtü ve eğilimlere karşı koyma mücadelesi olduğunu ifade eden Kant, duyguların kontrol edilmesine yönelik doğru bir eğitimin, kişinin ahlaki görevlerini yerine getirmede kılavuzluk edeceğini öne sürer (Kuehn, 2011). Ona göre aklın ışığında yaşamayı öğrenmek, kişinin neyin kendisini mutlu ettiğini anlamasına ve bu yolda doğru erdemleri edinmesine bağlıdır. Bu yolda kişinin kendi ahlaki prensiplerini oluşturarak buna uygun ve başkalarının gözünde saygın bir yaşam sürmek gibi bir yükümlülüğü vardır. Kişi bu yükümlülüğü yerine getirirken şu üç formülasyonu kullanabilir: (1) Sadece evrensel yasa haline gelmesini isteyebileceğin ilkelere uygun eylemde bulun, (2) İster kendi kişinde ister başkasının kişisinde, insanlığı daima aynı zamanda amaç olarak kullanacak, asla salt araç olarak kullanmayacak şekilde eylemde bulun ve (3) Kendini, ilkelerin doğrultusunda evrensel yasa koyuyormuş gibi gör (s. 285).

Johann Heinrich Pestalozzi'nin (1746-1827) pedagojik anlayışı entelektüel, ahlakî ve fiziki gelişimin birleşimine dayanır. Ona göre çocuğun benlik gücü, etkinlikler yoluyla beceri geliştirme sürecinde ortaya çıkarılabilir. Fiziki alanda el işlerini ve egzersizleri teşvik etmek, ahlakî alanda erdemli davranış alışkanlığı kazandırmak ve entelektüel alanda da somut şeylerin isabetli gözlemlenebilmesi ve değerlendirilebilmesi için duyuların doğru kullanımını öğretmek gerekir (Ipfling & Chambliss, 2020). Ahlak eğitiminin otonom kimliğin inşa edilmesi amacı taşıdığını savunan Pestalozzi'ye göre çocuğun zihinsel gelişimi, çevresindeki nesnelere kavraması ve bunların birbirleriyle ilişkilerini fark etmesiyle başlar. Ev, okul ve diğer sosyal çevrelerde başkalarıyla ilişkilendikçe kişilerin birbirleri ve dünyanın geri kalanıyla nasıl bir bağlantı içinde olduğunu keşfederken çocuk, giderek gelişen zihinsel becerileri sayesinde daha üstün bir ahlakî olgunluğa ulaşır ve bilinçli şekilde davranış kurallarına uymanın gereğini anlar (Parry, 2004).

Johann Friedrich Herbart (1776-1841), eğitimin öncelikli misyonunun doğruyu yanlıştan ayırabilecek, aydınlanmış bir irade oluşturmak suretiyle karakter gelişimini sağlamak olduğunu (Ipfling & Chambliss, 2020) öne sürer. Okulun çocuktaki potansiyeli analiz ederek onu toplum için faydalı, sosyal sorumluluk bilincine sahip bir birey olmaya hazırlaması gerektiğini savunan Herbart, eğitimin aslında bir vatandaş yetiştirme süreci olduğunu ifade eder (Blyth, 1981). Ona göre ahlakî olgunluğa ulaşmada iç özgürlük, mükemmeliyetçilik, nezaket, hakkaniyet ve yasalara uyma gibi karakter özelliklerini edindirmek amaçlanmalıdır (Blyth, 1981; Kuehn, 1999). Herbart ahlakî gelişimde öncelikle kavram öğrenmenin gerekliliğine vurgu yapar. Bunun için edebi metinler gayet uygundur ve çocukların bu metinlerde geçen psikolojik ifadeleri anlayıp yorumlamaları mümkündür (Smith, 2002). Herbart, söz konusu kavram öğrenme sürecini (1) kavramın açıklanması, (2) önceki kavramlarla ilişkilendirilmesi, (3) diğer kavramlarla bağlantıları kapsamında kategorize edilmesi, düzenlenmesi ve (4) öğrenilen kavramın uygulanması ve bir metodolojiye uyarlanması şeklinde dört aşamayla açıklar (Ipfling & Chambliss, 2020).

Protestan Ahlakı ve Yurttaşlık Eğitimi

17-20. yüzyıllar arasında Amerikan eğitim sisteminde ahlak eğitiminin değişimini ve dönüşümünü incelediği çalışmasında McClelan (1992), o vakte kadar dinî endoktrinasyonların etkisi altında ve çoğunlukla evde ve kiliselerde sürdürülen ahlak eğitimi anlayışında 19. yüzyıla birlikte önemli değişimlerin yaşanmaya başladığını belirtmektedir. Ona göre bu dönemin ahlak eğitimi anlayışı şu şekilde tarif edilebilmektedir:

Ebeveynler hem kilise hem de devlet okullarının, okur-yazarlık eğitimlerinde olduğu gibi, evde verilen ahlak eğitiminin sürdürülüp geliştirilmesi yönünde düzenli bir ahlak eğitimi de vermelerini talep etmekteydiler. Her ne kadar okulların ekonomik ve politik hedeflerinin olduğunu kabul etseler de ahlak eğitiminin önceliğinin olduğunu düşünmekte ve çalışkan bir işçi, sorumlu bir yurttaş ve erdemli erkek ve kadınlar olma yolunda ahlak eğitiminin diğer her şey kadar önemli olduğuna inanmaktaydılar. Ahlak eğitiminin odağına inancı koyan bu dini anlayış, yüzyılın sonlarına kadar etkisini sürdürmüştü (ss. 22-23).

Öğrencilerin davranışlarını biçimlendirmeye yönelik günlük eğitim rutinlerinde öğretmenler, yapılan yanlışları ağır cezalar yerine yumuşak teşviklerle gidermeye çalışmaktaydılar. Sınıf etkinliklerinde amaç öğrenme ortamının düzenini korumak değil öğrencilerde belirli değerlerin kabulünden hareketle bir erdem aşkı oluşturmak ve ömür boyu sürecek bir ahlaki kararlılık geliştirmektir. Erdemli davranışın güçlü bir özkontrolün ürünü olduğuna inanıldığı için sınıf ortamında kesin kurallarla dayatılan kısıtlamaların hakkaniyetinden şüphe duyulmazdı (s. 25).

Dönemin hâkim değerler sistemi, geleneksel Protestan ahlakı ile bilgili yurttaş kavramının bir karışımından oluşmaktadır. Ders kitaplarında yurt sevgisi, tanrı sevgisi, ana-babaya karşı görevler, tutumlu olmanın gereği, dürüstlük, mülk edinmek için çok çalışmak, kalkınmanın önemi ve Amerika'nın ihtişamı öğretilirken (Elson, 1964; akt. McClelan, 1992) Horace Mann ve Noah Webster gibi, dönemin söz sahibi yazar ve düşünürleri içkinin tehlikelerine, lüks harcamalara ve kibre karşı ikazlarda bulunmaktadır (s. 26). Horace Mann'ın (1867) eğitim ve ahlak üzerine düşünceleri şu sözlerinde anlaşılmaktadır: "Gerçek, ne kadar heybetli ve sağlam olursa olsun, kişi onun gücünü ve hükmünü hissedip fark edene kadar hiçbir anlam ifade etmez. O halde çocuklar, tüm bu körlük ve

cehaletten sıyrılıp gerçeği görene kadar eğitilmelidirler” (s. 15). “Entelektüel donanımın erdemli olmadaki katkısını net bir şekilde kabul etmekle beraber, hiçbir toplumun entelektüel gelişim olmaksızın yüksek bir erdem mertebesine ulaşabileceğini de düşünmüyorum” (s. 108). “Çocuklarımızı yetiştirirken, sadece bir günde erdemli davranmayı öğrenmelerini beklemekle hata etmiyor muyuz? Onlar üzerindeki etkilerimiz de - iyi veya kötü - bir gelişim sürecinin ürünüyse, tohuma da ekildikten sonra filizlenebilmesi için zaman tanımak gerekir” (s. 19). 19. yüzyılın başlarında toplumsal ahlaki normların şekillenmesi üzerinde güçlü etkileri olan Protestanlığın, yüzyılın ortalarına doğru Katoliklik ve diğer mezheplerin kendi doktrinlerini yaşam pratiklerine daha çok dahil etmeleriyle birlikte bir cepheye dönüşmesi, toplumsal ahengin sarsılmasına neden olmuştur. Bu tehdide karşı Amerikalılar, hem Hıristiyanlık değerleri üzerine güçlü bir uzlaşma sağlamaya hem de bireylerin kendi mezhebî öğretilerini özgürce yaşayabilmelerine yönelik bir ahlak eğitimi anlayışı geliştirmişlerdir. Bu anlayış uyarınca çocuklara devlet okullarında evrensel ahlaki değerler öğretilecek, evde ve kilise okullarında ise mezhebî ahlaki öğretiler telkin edilebilecekti (s. 37).

Ahlak Eğitiminde Bireye Yöneliş: Modernitenin Etkileri

Kumar (2020), modernleşmenin kalbinde 17. yüzyıl kuzeybatı Avrupa’sında gerçekleşen ve dini dünyevileştiren Protestanlık reformunun yer aldığını, akabinde gerçekleşen 18. yüzyıl endüstrileşmesinin de toplumsal yaşamı bütünüyle değiştirdiğini ifade etmektedir. Bu değişimle birlikte yükselen iş gücü ihtiyacının karşılanmasındaki öncelikli kriterler sağlam karakter özelliklerinden teknik donanıma, beceriye ve sosyal uyumluluğa dönüşmeye başlamıştır. Çalışma koşullarının nizamı ve toplumsal düzenin devamı için belirli kişilik (vatandaşlık) özelliklerinin kazandırılması amaçlanırken okulların misyonu da işbirliğine yatkın, çalışma ahlakına sahip nesiller yetiştirmeye doğru evrilmiştir (Salls, 2007). Modernleşmenin Amerikan toplum yapısı ve eğitim anlayışı üzerindeki etkileri, sanayileşmenin dayattığı yeni iş ve yaşam koşullarıyla bağlantılı görünmektedir. McClelan (1992) bu koşulların vatandaşlık algısındaki ve ahlak eğitimindeki izlerini şöyle tarif etmektedir:

Okullar öğrencilere karmaşık bürokratik düzenin gerektirdiği yeni sosyal, akademik ve meslekî becerileri öğretmeye başladığında, ahlak eğitiminin de böylesine kalabalık bir müfredat içerisinde kendisine yer bulması gerekiyordu. Bununla birlikte eğitimciler, ahlak eğitiminde geleneksel yaklaşımın uygunluğunu sorgulamaya başlamışlar; modernitenin kadın ve erkeklerin eğitilmesi görevi için sunduğu yeni yaklaşımları keşfetmeye heveslenmişlerdi (s. 53).

Modernitenin Aydınlanma düşüncesinin bir ürünü olduğunu ifade eden Giddens’a (2014) göre, toplumsal alışkanlık ve âdetlerin (gelenek ve görenek) yerine sistematik kurallar bütünüünün işletildiği, aklın egemenliğindeki bir kesinlik duygusu tam olarak modern dünyanın portresini çizmektedir. Daha geniş kapsamıyla ise modernite, bireyselliğin yüceltilmesi, dinsel dünya görüşü yerine akılcı ve laik bir perspektifin benimsenmesi, bürokrasinin yükselişi, hızlı kentleşme ve yoğunlaşan finansal iletişim ve etkileşimle ilişkilendirilmektedir (Marshall, 1999; Snyder, 2020). 1930'lara kadarki dönemde Amerikan eğitimcileri, yeni düzenin taleplerini karşılamak adına dikkatlerini artık sosyal becerilere ve akademik kazanımlara yöneltmeye başlıyorlardı; artık okulların ahlaki eğitim vermek yanında çok çeşitli sorumlulukları bulunuyordu. Yine de ahlak eğitimine olan ilgi korunmaktaydı; aksine, hızla yükselen modern toplumsal düzen içerisinde ahlakın ne olduğu ve eğitime nasıl konu edilebileceği sorgulanmaktaydı (McClelan, 1992). Bu dönüşüm içerisinde ahlak eğitimine yönelik üç anlayış ön plana çıkmaya başlamıştı: (1) geleneksel toplum değerlerini muhafaza etmeye ve erdemli bireyler yetiştirmeye yönelik karakter eğitimi, (2) sözü edilen karakter eğitime ve geleneksel anlayışa şüpheyle yaklaşan ve modern toplumun dönüşen ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir ahlaki eğitim modelinin önerildiği ilerlemecilik ve (3) seküler-modernist eğitim düşüncesini reddederek inanç temelli ahlak eğitiminin sürdürülmesi gerektiğini savunan dindar anlayış (s. 55). Karakter eğitimi reformistleri, modern yüzyılın getirdiği yeni toplumsal ve ekonomik koşullar altında çocukların geleneksel ahlaki değerleri yitirmeden de yetiştirilebileceğine inanıyorlardı. Bu doğrultuda okulun toplumsallaştırıcı gücünden faydalanarak geleneksel değerleri modern bir çizgiye oturtan programlar geliştirmeye çalışıyorlardı. Okulların organize ettiği çocuk ve gençlik kulüpleri tutumluluk, dürüstlük, çalışkanlık,

sadakat gibi değerleri işleyen etkinlikler düzenliyor ve yetişkin müdahalesinden bağımsız, akran etkileşimine dayalı, otonom bir yönetim işletiyorlardı. Bu süreçte öğretmenler gruplara süpervizyon sağlıyor ve eğitimsel hedeflere ulaşma bakımından öğrencilere yurttaşlık notu veriyorlardı (McClelan, 1992, s. 59).

1920'lerin ortalarına doğru John Dewey'nin dillendirmeye başladığı ilerlemeci yaklaşım, ahlak eğitiminde geleneklerin hükmünü reddetmekte toplumsal ve ahlaki ilerleme için aklın ve bilimin kılavuzluğunu önermekteydi. Değerlerin telkin yoluyla direkt aktarımının ahlaki davranışı şekillendirmeyeceğine yönelik ilerlemeci eleştiriler, May ve Hartshorne (1930) tarafından yürütülen geniş kapsamlı çalışmayla doğrulanmaktaydı (Athanassoulis, 2016; Noddings, 2002). Söz konusu çalışmanın bulguları şu şekilde sıralanabilmektedir (Duska & Whelan, 1975; May & Hartshorne, 1930):

- Karakter eğitimi ile gözlenen davranış arasında korelasyon (ilişki) yoktur.
- Bir kimsenin ahlaki davranışı, bir durumdan ötekine tutarlılık göstermez. Bir koşulda aldatma davranışı sergilemeyen kimse, bir başka koşul altında sergileyebilir; koşullar belirleyicidir.
- İnsanların ahlaklı olmakla ilgili beyanları ile sergiledikleri davranışlar örtüşmek durumunda değildir. Çalma ve aldatmaya yönelik kınayıcı beyanda bulunan kişiler de diğer herkes kadar bu davranışları sergileyebilmektedirler.
- Aldatma davranışı herkes arasında normal dağılım göstermektedir; yani çoğunlukla herkes biraz da olsa aldatma davranışı sergilemektedir.

Dewey'nin önderliğindeki ilerlemeci eğitimcilerin karakter eğitime yönelik yaklaşımları en temelde öğrencilerin açık fikirli, demokratik yurttaşlar olma yolunda ahlaki yargıda bulunabilme becerisi edinmelerine dayanıyordu. Karakter eğitime daha medeni bir yurttaşlık eğitimi kimliği kazandırmayı hedefleyen bu yaklaşımı Dewey (1909, s. 43) şu şekilde açıklamaktaydı:

Biyolojinin bizlere öğrettiği üzere etkililik, çevresel koşulların uygun şekilde düzenlenmesinden ve adaptasyondan gelir. Ahlak, iyi ve doğru olanla gereğinden fazla ilişkilendirilmektedir. [...] Modern yaşamın mevcut koşullarında hangi alışkanlıkların ve yöntemlerin etkili olduğunu zaten bilmiyor muyuz? [...] Ahlaki davranışa yönelten motivasyonlar, koşulların doğru gözlenip değerlendirilmesine dayalı sosyal zekaya bağlıdır.

20. yüzyılla birlikte karakter eğitiminde daha sistematik ve ilerici yaklaşımlar benimsenmeye başlarken Avrupa'da köklenen mantıksal pozitivizm, karakter eğitiminde değer kavramının daha bireysel, toplumsal etkileşimden bağımsız, olgusal bir kimliğe bürünmesine neden olmaktadır (Lickona, 1993; McClelan, 1992). Bu doğrultuda psikolojide davranışçı yaklaşımı benimseyen bazı araştırmacıların karakterin doğasına ilişkin çalışmaları ön plana çıkmaktaydı: Thorndike'a (1923) göre insan doğası oldukça karmaşık ve gündün güne değişime açık olsa da önünde sonunda anlaşılabilir ve bilinebilirdi. Bilimsel metot uyarınca istenmedik davranışların altında yatan itkileri keşfetmek, istendik davranışları geliştirmek üzere ısrar yerine deney ve akli kullanmak en uygun seçim olacaktır. May'e (1928) göre karakter eğitimi araştırmalarında en büyük katkı biyoloji, embriyoloji, antropoloji gibi fen bilimleri alanlarından sağlanabilirdi. Karakter eğitiminde laboratuvar incelemeleri yapılmalı ve psikolojik testlere başvurulmalıydı. Benzer şekilde Baker (1929), dürüstlük, cesaret, cömertlik, güvenilirlik vb. erdemlerin kalıtsal ve değişmez olmaktan ziyade koşullar altında dönüştürülebilir, değişebilir olduğunu öne sürmekte ve bilimsel çalışmaların karakter olgusuna dair henüz doyurucu bir tanımlama getiremediğini ifade ederek kılavuzluğun yine de deneysel çalışmalarda aranması gerektiğini savunmaktaydı.

Değer Açıklama Yaklaşımı

2. Dünya Savaşı'na kadarki zorlayıcı ekonomik süreçte ve hemen ardından yaşananlar, totaliter rejimlere karşı demokratik değerlerin korunmasının ne kadar önemli olduğunu göstermekteydi. Gerek geleneksel gerekse ilerlemeci ahlak eğitiminin savunucuları devletin okullara sağladığı yurttaşlık eğitimi uygulama desteğinden memnundular. Ancak 1951'de açıklanan Moral and Spiritual Values in the Public Schools (Devlet Okullarında Ahlaki ve Manevî Değerler) komisyon raporunda savaş sonrası dönemde yaşanan travmatik süreçte, eğitim politikasının maneviyata da hitap eden bir yönünün olması önerilmekteydi (McClelan, 1992). Bu dönemde geleneksel ahlak eğitiminin gerileyişi esas olarak ilerlemecilerin getirdiği eleştiriler ve sunduğu kanıtlardan değil, Amerikan ebeveynlerinin okullarda

üst düzey bilişsel-akademik becerilerinin verilmesi yönündeki taleplerinden kaynaklanıyordu. Elektronik ve sağlık alanında kat edilen gelişmelerin hızı, daha yoğun bilimsel ve teknik beceri sahibi yurttaşlar gerektiriyordu. “Kültürel/etnik açıdan giderek çeşitlenen ve artan nüfus karşısında kültürel görelilik ve farklılıklara tolerans yükseliyor, bireysel değerler ve tercihler ön planda tutuluyordu” (McClelan, 1992, s. 84). Dolayısıyla bu süreç, okulların akademik başarıya odaklanarak karakter eğitime mesafeli kalmalarıyla sonuçlanmıştı. Eğitim araştırmacısı Bereiter (1974, ss. 36-37) bu husustaki onaylayıcı görüşlerini şöyle ifade etmekteydi:

Kişilik ve değerler alanında yürütülen eğitim, gördüğümüz üzere, otoriter bir kimlikten kurtulamaz. [...] “duygusal beceriler” şeklinde girdisi olan bir eğitim kazanımları listesine tanık olmuştum. Bu ifade tamamen anlamsızdır; oysa örneğin viyolin ve viyola arasındaki ayrımı anlamaya yönelik duygusal veya duyuşsal yaşamla az çok ilgili beceriler vardır. [...] Bu tür becerileri edinmek belli bir tür kişi olmayı gerektirmez, bir kişiye, olmayı arzuladığı kişi olma yeterliliği kazandırır.

Okulların ahlaki konulardan bu denli uzaklaşmasının ardından, 1960’lardan itibaren gençlikte bariz bir ahlaki erozyonun yaşandığını ifade eden McClelan (1992), eğitimcilerin bu bozulan dengenin yeniden inşası için erdem-temelli ve gelenekçi olmayan, bireysel ahlaki karar alma süreçlerine odaklı iki yaklaşım önerdiklerini belirtmektedir: Değer Açıklama yaklaşımı ve Bilişsel-Gelişimsel yaklaşım. Bu dönemde, daha az yönlendirici olduğu iddiasıyla öne çıkan Değer Açıklama yaklaşımı uyarınca, çocukların ahlaki ikilem durumları üzerinden eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve ahlaki gelişimin akıl yürütme süreçleri ile sağlanması hedeflenmekteydi (Lockwood, 2005). 1966’da Louis Rath ve çalışma arkadaşları tarafından önerilen ve ahlak gelişiminin bilişsel yönüne odaklanan bu yaklaşım uyarınca öğrencilerin değerler üzerine akıl yürütmeleri, tartışmaları ve bunların eyleme geçirilmesi sürecinde kendi iç motivasyonlarına bağlı kalmaları amaçlanmaktaydı; öğretmenin rolü ise daha çok bir moderatörlükle sınırlıydı (Harrison, 1976; Lockwood, 2005). Değer Açıklama yaklaşımının sınıf içi uygulamadaki işleyişi yedi aşamalı bir etkinlik sürecini kapsamaktaydı. Provokatif ve şaşırtıcı ifadelerin bulunduğu metinlere yönelik öğrencilerin kendi görüşlerinin belirtilmesinin beklendiği bu etkinliklerde, söz konusu değerlerin öğrencinin yaşamsal pratiklerindeki karşılığına ulaşmak amaçlanmaktaydı. Bahsedilen aşamalar şu şekildedir (Harrison, 1976; Lockwood, 2005): (1) değer özgürce seçilmeli, (2) seçilen değer alternatiflerine yer verilmeli, (3) her seçimin sonuçları değerlendirilmeli, (4) seçim ödüllendirilmeli, (5) toplumun genelince onaylanmalı, (6) davranışa yön vermeli ve (7) tutarlı şekilde tekrarlanmalı ve referans kabul edilmeli. Değer Açıklama yaklaşımında amaç, öğrencilere neyin değerli olduğunu anlatmak değil kendileri için neyin değerli olduğuna dair kendi akıl yürütme becerilerini kullanmalarını ve buradan hareketle kendi davranışlarında kendi referanslarını esas almalarını sağlamaktır (Lockwood, 2005). Ancak bu yaklaşım, değerler sisteminde göreliliğe sebep olduğu ve öğrenci ve ebeveynlerin özel yaşamlarını ihlal edebileceği (“Aslında ben isterdim ki..., ama ailem ...; bu yüzden ben evde yalnızken...”) yönündeki yaygın eleştirilere maruz kalmış ve zaman zaman geleneksel (direkt) yaklaşımların tekrar talep edilmesine yol açmıştır (Lockwood, 2005: 380; Ryan, 2020). Değer açıklama yaklaşımı, çocukların kendileri için önemli olan değerleri herhangi bir yönlendirme olmaksızın seçmeleri esasına dayanır. Öğrenci merkezli olmakla birlikte değerlere dair yoğun bir bilgi yüklemesi gerektiren bu yaklaşımda amaç, çocukların kendi duygu ve düşüncelerinin farkına varmaları ve yaşamlarına kendi seçimleriyle yön vermeye başlamalarıdır (Halstead, 1996). Yaygın kullanımı süresince öğretmenleri değerlere karşı nötr tutum geliştirmeye ve ahlaki konulara mesafeli yaklaşmaya sevk eden bu yaklaşım, öğrenciler arasında ahlaki göreliliğe sebep olması bakımından oldukça eleştirilmiştir (Ryan, 2020).

Bilişsel/Gelişimsel Yaklaşım

Bilişsel-gelişimsel ahlak eğitimi yaklaşımı ise ilk kez Dewey tarafından açıklıkla ortaya konmuştur. Bu yaklaşımın bilişsel yönü çocuğun ahlaki konular ve kararlar üzerine aktif olarak düşünmesini gerektirmesinden; gelişimsel yönü ise ahlaki gelişimin ardışık düzeylerin aşılmasına bağlı olmasından ileri gelmektedir (Kohlberg, 1975). 1950’lerden itibaren bilişsel psikolojinin başlı başına bir disipline dönüşmesiyle birlikte Kohlberg, Piaget ve Erikson’un çalışmalarına yönelen yoğun ilgi, ilerleme esaslı bir gelişim anlayışının popülerleşmesini sağlamıştır. Ahlaki gelişimi bilişsel gelişim ekseninde ele alan

bu çalışmalar, eleştirel düşünmenin liberal perspektifine didaktik ve erdem-temelli yaklaşımlara kıyasla çok daha uyumlu görünmekteydi: karakter eğitimine dair belirgin bir içeriğinin olmaması, dini ve etnik gruplardan gelebilecek olası eleştirileri de daha en başından bertaraf edebilmekteydi (Arthur, 2003). Bilişsel gelişimsel ahlak eğitimi uyarınca çocuk, yüksek ahlaki akıl yürütme becerisi gerektiren konular hakkında serbestçe tartışan akranları tarafından etkilenerek benzer bir düzeye erişebilecektir. Bu düzey geçişi, teorisi Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi üzerine inşa edilen Kohlberg'in (1973) ahlak gelişimi yaklaşımında evreler biçiminde açıklanır; fakat düşüncedeki değişimin otomatik olarak davranışı da değiştirdiğine dair kısıtlı bulgunun olması, söz konusu yaklaşımın karakter eğitimi açısından etkisinin sorgulanmasına neden olmuştur (Vessels & Huitt, 2005).

Değer açıklama yaklaşımı öğrencilere neyin değerli olduğunu değil, değer vermenin ne olduğunu öğretmeye odaklanmıştı. Aynı dönemde çalışmalarını sürdüren psikolog Lawrence Kohlberg'in önerdiği model ise değerlerle veya onların kazanılmasıyla ilgilenmiyordu. Kohlberg'in modeli değer açıklama yaklaşımına göre daha kategorikti ve en saf haliyle ahlaki gelişimin bilişsel boyutuna yöneliyordu (McClelan, 1992). Piaget'nin bilişsel gelişim çalışmalarına dayanan bu modelde ahlaki karar verme süreçleri "aşama" adı verilen bir dizi bilişsel düzenlemeye dayalıydı ve söz konusu her aşamanın ahlaki gelişimi biçimlendirmede tanımlanabilir bir rolü bulunmaktaydı (Duska & Whelan, 1975: 6). Piaget'nin çalışmaları, çocuğun ahlaki yargısındaki gelişimin, yaşına bağlı olarak oyun oynarkenki kuralları takip edişine ve uygulayışına yönelik gözlemlerle ortaya konabileceğini göstermekteydi; çocuk bilişsel ve sosyal olarak geliştikçe, ahlaki yargıları içselleşmekte ve birer prensibe dönüşmekteydi (Piaget, 1948). Çocuk, yetişkinliğe giden yolda kuralların dışsal dayatımından sıyrılarak ahlaki yargılarında otonom bir kimlik edinmeye doğru ilerlemekteydi (Duska & Whelan, 1975). Örneğin hakkaniyet kavramı ahlak öncesi dönemde bulunan bir çocuk için yetişkinlerin buyurdukları ile eşdeğerdir ve yaşam pratikleri açısından bir anlam ifade etmez. Heteronom dönemde ise bu kavram sıkı sıkıya eşitlik kavramı ile ilişkilendirilir ve herhangi bir istisna kabul etmez. Otonom dönem, bu kavramla ilgili yargıda bulunmadan önce pek çok değişkenin (yaş, fiziksel durum vb.) hesaba katıldığı bağımsızlaşma sürecini ifade eder (Duska & Whelan, 1975).

Çalışmalarında Piaget'nin bilişsel gelişim aşamalarından faydalanmakla birlikte Kohlberg, ahlaki gelişimde yaşın yönlendirici olmadığını savunmaktaydı (Duska & Whelan, 1975). Ona göre belirli ikilemlerin çözülebilmesi için belirli yaş aralıklarında bulunmanın önemi olmakla birlikte, önemli olan yaştan ziyade çözüm için gerekli olan akıl yürütme becerisinin sergilendiği aşamaya ulaşmaktır. Bilişsel-gelişimsel ahlak eğitimi yaklaşımının, ahlaki gelişim aşamalarında ilerlemeyi kolaylaştırıcı etkisinin olup olmadığına ilişkin yürüttükleri çalışmalarında Blatt ve Kohlberg (1975), ahlaki ikilemlerin tartışıldığı deney grubunda, bu tür bir çalışmanın kullanılmadığı kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde bir gelişimsel ilerleme kat edildiğini bulgulamışlardır. Kohlberg'in modeline yönelik eleştiriler, ilerleyen dönemde kendisinin de kabul edeceği birtakım yönetsel şüpheyeye dayanmaktaydı. Bunlardan birincisi, her ne kadar modelinin değer-temelli olmadığını iddia etse de ahlaki-bilişsel gelişimin son aşamasında (evrensel etik) adalet değerinin nihai ve üstün bir değer şeklinde ortaya çıkmasıydı. İkincisi, ahlaki ikilem durumları üzerine akıl yürütme tartışmaları yapmanın öğrencilerin retorik becerilerini geliştirebileceği; fakat bunun davranışlara yansımayaabileceği yönündeydi (McClelan, 1992). Nitekim Blatt ile 1975'te yürüttükleri çalışmadan elde ettikleri bulgular temelde tutum ölçeği skorlarından geliyordu ve kişisel beyana dayalıydı. Şu haliyle Kohlberg (1978; akt. Sommers, 2002, s. 32), ahlaki biliş ile ahlaki eylem arasındaki ayrımı kabul etmekteydi:

Ahlak eğitimi uygulamalarıyla aktif olarak geçirdiğim birkaç yılın ardından [...] fikirlerimde yanıldığımı fark ettim [...] Eğitimci değerleri öğretmek ve davranış geliştirmek bakımından bir sosyalleştirici olmalı; sadece bir süreç kurgulayıcısı değil. [...] Değerlerin endoktrinasyonu hususundaki negatif tutumumu terk ediyor ve ahlak eğitiminin kısmen de olsa değer telkinine dayandığını kabul ediyorum.

Karakter Eğitimi Yaklaşımı

Karakter eğitimi kavramının, amacı ve kapsamı düşünüldüğünde, ABD menşeli olduğu kabul edilmektedir (Acat & Aslan, 2010; Althof & Berkowitz, 2016; Sırrı & Mehmedoğlu, 2015). 1960'larda, ABD'de bireysel amaç ve görüşlere atfedilen önemle birlikte belirginleşen değer göreliliği, bu doğrultuda tasarlanan ahlak ve karakter eğitimi programlarının davranış çıktıları bakımından beklenen

etkiyi gösterememiş olmasıyla birlikte tam bir türbülans durumu yaratmıştır. 1970'lerle birlikte değer açıklama yaklaşımını ahlaki değerlerle kişisel tercihleri birbirinden ayırt edememe ile eleştiren Amerikan eğitim camiası, bilişsel-gelişimsel yaklaşımı da kurgulanmış ikilemler üzerine akıl yürütme ve tartışma gibi etkinliklere sıkışıp kalmakla eleştirmektedir (Lickona, 1993). Dönemin atmosferini Lickona (1992, ss. 6-7) şöyle tarif etmektedir:

Devlet okulları, bir zamanlar asli görevleri olan ahlak ve karakter eğitimi rolünden uzaklaştılar. [...] Üç ağır faktör, okulların eğitimsel çabalarını zayıflattı: bireycilik, çoğulculuk ve sekülerlik. Bireycilik, hak ve özgürlükleri sorumlulukların üzerine çıkarttı. [...] Çoğulculuk, okullarda hangi değerlerin öğretileceğini muğlaklaştırdı ve sekülerlik ise ahlak eğitiminin, kilise ve devlet ayrılığını ihlal edip etmediğine yönelik tartışmaları alevlendirdi.

Henry Lester Smith ve Ernest May Ligon gibi, kişilik ve karakterin gelişimini daha çok Hıristiyanlık değerleri ile ilişkilendiren eğitimci ve psikolog akademisyenlerin önderliğindeki çeşitli zümreler, ahlak eğitiminde süreçten çok içeriğe odaklanıyor ve erdem temelli geleneksel yaklaşımın çağdaş bir versiyonunu yürürlüğe koymaya çalışıyorlardı (McClelan, 1992). Bu arayışlar geniş yurttaş kitleleri ve eğitim politikacıları tarafından da destekleniyordu; zira giderek daha çok-kültürlü ve kozmopolit bir kimliğe bürünen toplumsal yapı içinde nasıl bir duruş sergileyebileceğinden emin olamayan kitleler için yurttaşlık paydası altında toplanmak bir çözüm olabiliyordu (Lickona, 1993). Bu dönemde okulların karakter eğitimi programları üzerinde önemli etkileri olan örneklerden biri 1960'ların sonlarında, American Institute of Character Education: AICE (Amerikan Karakter Eğitimi Enstitüsü) tarafından sunulan Character Education Curriculum (Karakter Eğitimi Müfredatı) olmuştur. Anasınıfından altıncı sınıfa kadar düzenlenen müfredatta öğretmenlere tartışma, okuma metinleri, rol oynama, proje, vaka çalışması gibi teknikler kullanarak öğrencilerini öğrendiklerini uygulamaya teşvik etmeleri öneriliyordu. Oldukça rağbet gören uygulamanın alkol ve madde kullanımını düşürdüğü, okula devamı arttırdığı ve fiziksel şiddeti azalttığı iddia edilmiştir (McClelan, 1992).

Zayıflayan disiplin, yaygınlaşan madde kullanımı ve sapkın görelilik, özellikle dindar ebeveynleri çocukları için güvenli bir liman aramaya yönlendirmekteydi. Bu olanak Hıristiyan okullarınca sağlanıyordu ve 1970'ten itibaren bağımsız bir vakıf tarafından geliştirilen Accelerated Christian Education: ACE (Hızlandırılmış Hıristiyan Eğitimi) müfredatı muhafazakâr yurttaşlık eğitimini ortak bir çatı altında toplayabilecek zenginliğe sahip görünüyordu (McClelan, 1992). Bu okulların çoğu belli becerilere yönelik zanaat eğitiminden karakter eğitiminin inşasına odaklanıyordu. Müfredatın sunduğu materyal ve işleyiş hem öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine müsaade ediyor hem de öğretmenlere oldukça kesin yapılandırılmış içeriğiyle uygulama kolaylığı sağlıyordu. Günümüzde de etkinliği devam eden programın kurumsal kimliği yedi kavramla açıklanmaktadır: İncil prensipleriyle bütünleşiklik, ilahi karakter eğitimi, uzmanlık-temelli öğrenme, bütünleşik öğrenmeyi güçlendirme sistemi, bireyselleştirilmiş öğrenme, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ve sosyalleşme (ACE, 2020). Hangi yaklaşım izlenirse izlensin, değer açıklama ve bilişsel-gelişimsel yaklaşımlarının bir sentezi de kullanılsa, karakter eğitiminde beklenen sonuçlara ulaşılamıyordu (Tatman vd., 2009). Özellikle değer açıklama yaklaşımına yönelik eleştirisiyle Lickona (1992, s. 11), karakter eğitimine yönelişin altında yatan temel açmazı şöyle ifade eder: "Neticede değer açıklama yaklaşımı, çocuklara yetişkinlermiş gibi davranma hatasında bulundu. Bu yetişkinlerin, ehemmiyeti zaten gün gibi ortada olan değerleri açıklayıvermeleri yetecekti". Bu açmazın sebep olduğu hayal kırıklığı, dönemin eğitimci, akademisyen ve düşünürlerinin öneri ve eleştirilerinde de görülebilmekteydi:

Okulların karakter eğitimi programları şimdiye dek etkisiz kaldı. Bu üzücü sonuçların ardında yanlış felsefeler ve uygunsuz metotlar olabilir. Bu durum karakterin öğretilmeyeceğini, elde edilebileceğini doğruladı. [...] Karakter eğitiminde istenen sonuçlara ancak birey kendisiyle barışık ve başkalarıyla kurduğu ilişkilerden memnunsa ulaşılabilir. [...] En iyi eğitim, karakter de buna dahil olmak üzere, bireyin kendi hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmakla mümkündür (Francis, 1962, ss. 345-347).

Hiç kimse halihazırdaki suç oranının artışından yalnızca okulları sorumlu tutamaz; ne ki bu açıdan okulların bir etkisi olduğuna yönelik pek de kanıt yoktur. [...] Tüm çocuklar sağlam bir karakter gelişimi için kılavuzluğa ihtiyaç duyar; bunda hem okul personelinin hem de ebeveynlerin sorumluluğu vardır. [...] Muhakkak ki okulların belli değerleri koruma

yükümlülüğü vardır; yine de bireyin bir seçim hakkının olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Arnaud, 1973, ss. 39-41).

Şu noktada Amerikan Karakter Eğitimi Enstitüsü tarafından hazırlanan Karakter Eğitimi Müfredatı yoğun şekilde sınanmıştır ve görünen o ki yakın gelecekte ulus çapında kullanıma girecektir. [...] [Değer Açıklamacı ve Bilişsel-Gelişimci] Her iki program da değerler ve yaşam tarzlarını gözetmek kaydıyla bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri ve seçim özgürlüklerine odaklanmaktadır. Böyle bir özgürlük ancak özünde demokratik ve dini toleransı yüksek olan toplumlarda mümkündür. [...] O halde ahlak eğitimi bireyleri eğilimlerinde özgür bırakırken liberal toplumun değerlerini de edinmeye yönlendirmelidir (Benson & Engeman, 1974, ss. 54-58).

1980'lere kadarki süreçte karakter eğitiminde bireye ve ahlaki göreliliğe atfedilen önemle birlikte toplumsal değerlerin de korunması gerektiğine yönelik bir refleks gelişmekteydi. Karakterin tanımında referans alınan farklı görüşler, farklı sonuçları olan uygulamaları doğurmuş, bunların davranışsal çıktıları da uzlaşma sağlamaktan uzak bir etki yaratmıştı (Lickona, 1993). Ancak 1980'lerin sonlarına doğru karakterin ne olduğuna dair Anglo-Amerikan düşünce dünyasından yeni yorumlar gelmekteydi:

Karakter eğitimi hem kişinin istenen karakter özelliklerinin ortaya çıkmasını hem de dayanak aldığı prensiplere göre yaşama tavrının oluşmasını esas alır. [...] Çocuklar okula bazı karakter özelliklerini az çok edinmiş halde gelirler [...] İşte eğitim tam da burada geliştirme misyonunu yüklenir. Karakter özelliklerinin anlama becerisinden ziyade alışkanlıklarla edinilebileceği düşüncesi yanlıştır. [...] bir kimse kendisine atfedilen görevi farkındalıkla değil sırf alışkanlık gereği yerine getirdiğinde bu ondaki sorumluluk karakter özelliğini kanıtlamaz (Hare, 1987, ss. 118-120).

Karakter sözcüğü akla hemen kişilik kavramını getirir. Ancak karakter, çoğunlukla toplum içerisinde ahlaki yargılara hedef olan eğilim ve nitelikler kapsamında değerlendirilir. Yani karakter, bir kimsenin ne yaptığıyla değil yaptığı şeyin gerekçesiyle, o davranışa tutarlılık ve süreklilik kazandıran devamlı motivasyon ve eğilimlerle açıklanır (Hogan, 1973, s. 219).

Yani prensipler, hükümetlerin endüstriyi yönetmesi gibi insanın yaşamını yönetirler: kendi düzenlerini dayatarak. [...] Arzu edilen ve aynı zamanda takdire şayan bir yaşam, kısmen de olsa, erdem adı verilen bariz karakter özellikleri ile inşa olur. Karakter özellikleri de prensiplerden türediğine göre, onlar olmadan var olamazlar (Hunt, 1978, s. 186).

SONUÇ

Karakter eğitiminin tarihsel seyri izlendiğinde karşılaşılan soruların, içinde bulunulan dönemin bireye, topluma ve genel olarak eğitim denilen süreçle neyin amaçlandığına yönelik bakış açısıyla, yani döneme hâkim olan düşünsel, toplumsal ve politik paradigmayla şekillendiği anlaşılmaktadır. Örneğin Antik Çağ'da "Kişi mutluluğa nasıl ulaşır?" sorusu etrafında dönen düşünce akımı, öncelikle iyi ve doğru olanın ne olduğunun araştırılmasına odaklanmış; ister sadece iyi ve doğru olduğu bilindiği için olsun ister o yönde davranmak kişiye haz ve fayda sağlıyor olsun, iyi ve doğru kabul edilen referansları hep erdem olarak adlandırılan üstün insani meziyetlerde aramıştır. Bu meziyetlerin hangileri olduğuna, hangilerinin diğerlerinden daha üstün olduğuna yönelik farklı görüşler olsa da hepsinin bulunduğu ortak payda, erdemlerin kişiyi parmak izi gibi özgün bir kimliğe taşıyan, kişinin nasıl ve ne kalitede biri olduğuna dair bariz göstergeler sunan yetkinlikler olduğu kanaatidir.

Sözü edilen "döneme hâkim olan düşünsel, toplumsal ve politik paradigma" ifadesiyle anlatılmak istenen, birey yetiştirme sürecinde referans alınacak toplumsal değerlerle küresel beklentilerin bireylerde gereksindiği niteliklerin toplamıdır. Bireyin tutum ve davranışlarına yön verme, tercihlerini etkileme ve biçimlendirme gibi nitelikleri bakımından kişilik kavramıyla kapsam ilişkisi içinde olan karakter kavramı, sözü edilen niteliklerin toplumsal normlarla değerlendirilmesi bakımından ahlak, değer ve erdem kavramlarıyla yapısal bir ilişki içerisinde. Bireyin algı ve eğilimleri çerçevesinde benimsediği değerler, toplumsal ahlaki normlarla ve sosyal etkileşimlerle biçimlenir; bireye özgü beceri ve yetkinliklere yön vererek erdemli tutum ve davranışları inşa eder; bu tutum ve davranışlar da tutarlı, istikrarlı ve bilinçli tercihlerle prensiplere (ilkelere) dönüşerek karakter özelliklerini oluşturur. Buradan hareketle, karakter eğitiminden söz edebilmek için öncelikle karakter kavramının kapsam ve yapı ilişkilerinin anlaşılması; yani kişilik, değer, ahlak ve erdem kavramlarıyla bağlantılarının doğru şekilde

tanımlanması gerekmektedir; bu da ancak karakter kavramının ve eğitsel uygulamalardaki önem ve misyonunun etraflıca anlaşılmasıyla mümkündür.

İnsanlık tarihi boyunca karakterli bir bireyin sahip olması gereken erdem ve değerlerin neler olduğu ve bunların bireylere nasıl kazandırılabilceği sorusu gündemde kalmakla birlikte, “bilgelik, cesaret, insanîyet, adalet, ölçülülük ve aşkınlık” erdemlerinin tüm kadim kültürlerin özünde yer aldığı anlaşılmaktadır (Peterson & Seligman, 2004). Antik dönemlerden Aydınlanma Çağı’na ve günümüze dek hızla zenginleşen iletişim ve etkileşim olanakları bireyi ve ihtiyaçlarını durmaksızın değiştirmiş ve toplumların bireylerden beklentilerini de dönüştürmek suretiyle günümüz karakter eğitiminde önemseyicilik, merak, cesaret, sabır, etik ve liderlik (Bialik vd., 2015) gibi değerlerin ön plana çıkmasını sağlamıştır. Sözü edilen değer ve erdemlerin bireylere nasıl kazandırılabilceği sorusu ise karakter eğitiminin ortaya çıkıp şekillenmesine öncülük etmiştir. Öğrenmenin karmaşık bireysel ve toplumsal süreçlerle gerçekleştiğini ortaya koyan modern psikoloji kuramlarının ortaya çıkışına dek karakterin değer ve erdemlerin telkiniyle ve alışkanlığa dönüştürülmesiyle mümkün olduğunu savunan görüşler (Ipfling & Chambliss, 2020; Lockwood, 2005; McClellan, 1992;) günümüzde artık daha çok birey-toplum etkileşimine odaklı, toplumsal gelişime katkı sağlayıcı (prososyal) bir perspektifi esas almaktadırlar (Chen, 2013; Cohen & Morse, 2014; Curren, 2017; Duncan, 1997; Lapsley & Carlo, 2014).

Tarih boyunca erdem eğitimi, ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi, değerler eğitimi gibi farklı başlıklar altında işlenmiş olsa da, değişen toplumsal ihtiyaçlar nedeniyle, temelde kişilik gelişimine odaklı uygulamaların daha kapsayıcı bir kümesini teşkil eden karakter eğitimi kavramının önemi hiç değişmemiş, bilakis artmıştır. Bu paralelde karakter eğitimi uygulamalarına yönelik sistematik düzenlemelere, yani program tasarımlarına duyulan ihtiyaç da artarken; program etkililiğini sağlamak üzere pedagojik açıdan uygun içeriğin tanımlanması ve belirlenmesi adına farklı disiplinlerin perspektiflerine başvurmak zorunlu hale gelmiştir. Sözü edilen ihtiyaç ve gerekliliklerin, ilgili alanyazın kapsamındaki araştırma bulgularının bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılması sayesinde daha da anlaşılır olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın da, sözü edilen eğitsel misyonu kapsamında karakter eğitiminin tarihsel seyrine dizgeli bir bakış açısı kazandıracığı ve günümüz pratikleri için teorik donanımı destekleyici bir kılavuz niteliği taşıyacağı umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Acat, B., & Aslan, M. (2010). *Karakter eğitimi ve dünyada karakter eğitimi uygulamaları*. 19. Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan bildiri, Uluslar arası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşe.
- Accelerated Christian Education (2020). About ACE: aceministries.com/about-ace adresinden 20.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Althof, W., & Berkowitz, M. W. (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 495-518
- Aristoteles. (2014). *Nikomakhos'a etik*. İstanbul: Say Yayıncılık.
- Arnaud, E. E. (1973). Can the schools affect character education? *TPGA Journal*, 2(1), 39-42.
- Arthur, J. (2003). *Education with character*. New York: RoutledgeFalmer.
- Athanassoulis, N. (2016). The psychology of virtue education. A. Masala & J. Webber (ed.) içinde, *From Personality to Virtue: Essays on the Philosophy of Character* (s. 207-228). Oxford: Oxford University Press.
- Baker, E. D. (1929). The wholesome school and character education. *Childhood Education*, 6(2), 51-83.
- Battistich, V. (2005). *Character education, prevention, and positive youth development*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Bayrak, Y. (2015). Kant’s view on education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 174, 2713-2715.

- Benson, G. C. S., & Engeman, T. S. (1974). Practical possibilities in American moral education. *Journal of Moral Education*, 4(1), 53-59.
- Bereiter, C. (1974). *Must we educate?* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. W. Damon (ed.) içinde, *Bringing in A New Era in Character Education* (s. 43-63). Stanford, CA: Hoover Institution Press
- Bertram, C. (2020). *Jean Jacques Rousseau*. Stanford Encyclopedia of Philosophy: <https://plato.stanford.edu/entries/rousseau/> adresinden 01.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Bialik, M., Bogan, M., Fadel, C., & Horvathova, M. (2015). *Character education for the 21st century*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign
- Black, D., Groves, R., Hucker, H., & McKeown, C. (2011). *Collins english dictionary*. Glasgow: Harper Collins Publishers.
- Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4(2), 129-161
- Blyth, A. (1981). From individuality to character: the Herbartian sociology applied to education. *British Journal of Educational Studies*, 29(1), 69-79.
- Brittan, G. G. (1999). Enlightenment. R. Audi (ed.) içinde, *The Cambridge dictionary of philosophy* (s. 266). New York: Cambridge University Press
- Cen, G., & Yu, J. (2014). Traditional Chinese philosophies and their perspectives on moral education. L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer (ed.) içinde, *Handbook of Moral and Character Education* (s. 30-42). New York: Routledge.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Chen, Y.-L. (2013). A Missing piece of the contemporary character education puzzle: The Individualisation of moral character. *Studies in Philosophy and Education*, 32(4), 345-360.
- Cohen, T. R. & Morse, L. (2014). Moral character: What it is and what it does. *Research in Organizational Behavior*, 34, 43-61.
- Curren, R. (2017). Why character education? *Impact*, 24, 1-42.
- Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Duncan, B. J. (1997). Character education: Reclaiming the social. *Educational Theory*, 47(1), 119-130.
- Duska, R. & Whelan, M. (1975). *Moral development: a guide to Piaget and Kohlberg*. New York: Paulist Press.
- Ferkany, M & Creed, B. (2014). Intellectualist Aristotelian character education: An outline and assessment. *Educational theory*, 64(6), 567-587.
- Francis, E. F. (1962). Fundamentals of character education. *The School Review*, 70(3), 345-357.
- Giddens, A. (2014). *Modernite ve bireysel kimlik*. İstanbul: Say Yayıncılık.
- Gordon-Roth, J. (2020). *Locke on persons and personal identity: The basics*. Stanford Encyclopedia of Philosophy: plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/locke-personal-identity adresinden 24.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Griswold, C. L. (1999). Adam Smith. R. Audi (ed.) içinde, *The Cambridge Dictionary of Philosophy* (s. 852-853). New York: Cambridge University Press.

- Grocker, L. (1969). *The age of enlightenment*. London: Macmillan & Co.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Güç, A. (2002). Konfüçyüsçülük: Konfüçyüs'e nisbet edilen dinî, ahlâkî, sosyal, politik, ekonomik konularla ilgili inanç ve uygulamaların bütünü. *İslam Ansiklopedisi XXVI*. Cilt içinde (s. 167-170). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. J. M. Halstead & M. J. Taylor (ed.) içinde, *Values in Education and Education in Values* (ss. 2-14). London: RoutledgeFalmer.
- Hare, W. (1987). Open-mindedness in moral education: Three contemporary approaches. *Journal of Moral Education*, 16(2), 99-107.
- Harrison, J. L. (1976). Values clarification: An appraisal. *Journal of Moral Education*, 6(1), 22-31
- Higgins, C., Kramarsky, D. J., & Mackler, S. (2005). Philosophy of education. S. J. Farenga & D. Ness içinde, *Encyclopedia Of Education and Human Development* (s. 215-236). New York: M. E. Sharpe, Inc.
- Hogan, R. (1973). Moral conduct and moral character: A psychological perspective. *Psychological Bulletin*, 79(4), 217-232.
- Homiak, M. (2019). *Moral character*. Stanford encyclopedia of philosophy: plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/moral-character adresinden 21.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Hökelekli, H. (2010). Şahsiyet. *İslam Ansiklopedisi XXXVIII*. Cilt içinde (s. 297-298). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.
- Hunt, L. H. (1978). Character and thought. *American Philosophical Quarterly*, 15(3), 177-186
- Ipfling, H.-J., & Chambliss, J. J. (2020). *Education in 18th-century Europe*. Encyclopaedia Britannica: britannica.com/topic/education/Courtly-education#ref47572 adresinden 7.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kant, I. (1997). *What is enlightenment?* Modern History Sourcebook: sourcebooks.fordham.edu/mod/kant-what-is.asp adresinden 08.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kohlberg, L. (1973). The contribution of developmental psychology to education - examples from moral education. *Educational Psychologist*, 10(1), 2-14.
- Kohlberg, L. (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *Phi Delta Kappan*, 56(10), 670-677.
- Kuehn, M. (1999). Johann Friedrich Herbart. M. Audi içinde, *The Cambridge Dictionary of Philosophy* (s. 376). New York: Cambridge University Press.
- Kuehn, M. (2011). *Immanuel Kant*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kumar, K. (2020). *Modernization*. Encyclopaedia Britannica: britannica.com/topic/modernization adresinden 13.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Lapsley, D. K. & Carlo, G. (2014). Moral development at the crossroads: New trends and possible futures. *Developmental Psychology*, 50(1), 1-7.

- Lickona, T. (1992). Character development in the elementary school classroom. K. Ryan & T. Lickona (ed.) içinde, *Character Development in Schools and Beyond* (s. 141-162). Washington, DC: The Council for Research in Values and Philosophy.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- Lockwood, A. L. (2005). Moral education. S. J. Farenga & D. Ness içinde, *Encyclopedia of Education and Human Development* (s. 378-389). New York: M.E. Sharpe, Inc.
- Mann, H. (1867). *Thoughts selected from the writings of Horace Mann*. Boston: H.B. Fuller.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- May, M. A. (1928). What science offers on character education. *Religious Education*, 23(6), 566-583.
- May, M. A., & Hartshorne, H. (1930). Recent improvements in devices for rating character. *The Journal of Social Psychology*, 1(1), 66-77.
- McClelan, E. B. (1992). *Schools and the shaping of character: Moral education in America, 1607-present*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.
- Miller, C. B. (2018). *What does "character" even mean?* Michael Hyatt & Co.: michaelhyatt.com/defining-character/ adresinden 12.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Mulkey, Y. J. (1997) The history of character education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(9), 35-37.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people*. New York: Teachers' College Press.
- Nucci, L., Narvaez, D. & Krettenauer, T. (2014). Introduction and overview. L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer (ed.) içinde, *Handbook of Moral and Character Education* (s. 1-8). New York: Routledge.
- Pala, A. (2011). The need for character education. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 3(2), 23-32.
- Parry, G. (2004). Education and the reproduction of the Enlightenment. M. Fitzpatrick, P. Jones, C. Knellwolf, & I. McCalman içinde, *The Enlightenment World* (s. 217-233). Oxfordshire: Routledge.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. New York: APA & Oxford University Press.
- Piaget, J. (1948). *The moral judgement of the child*. Glencoe, IL: Free Press.
- Platon. (1999). *Devlet*. İstanbul: Say Yayınları.
- Rousseau, J.-J. (2009). *Emile: Bir çocuk büyüyor*. İstanbul: Selis Yayınları.
- Ryan, K. (2020). *Moral Education*. Education Encyclopedia. education.stateuniversity.com/pages/2246/Moral-Education.html adresinden 01.10.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Salls, H. S. (2007). *Character education: Transforming values into virtue*. Lanham: University Press of America.
- Sırrı, V. & Mehmedoğlu, A. U. (2015). Karakter eğitimi: dün, bugün ve yarın. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 121-144.
- Smith, A. (2018). *Ahlaki duygular kuramı*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık

- Smith, N. B. (2002). *American reading instruction*. Newark: International Reading Association.
- Snyder, S. L. (2020). *Modernity*. Encyclopaedia Britannica: britannica.com/topic/modernity adresinden 12.06.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sommers, C. H. (2002). How moral education is finding its way back into America's schools. W. Damon içinde, *Bringing in A New Era in Character Education* (s. 23-42). Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Tatman, R., Edmonson, S., & Slate, J. R. (2009). Character education: A critical analysis. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(1), 1-20.
- Thorndike, E. L. (1923). *Education: A first book*. New York: The Macmillan Company.
- Timpe, K. (2020). *Moral character*. Internet Encyclopedia of Philosophy: iep.utm.edu/moral-ch/#H5 adresinden 22.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Timuçin, A. (2018). Stoa ahlakı. *Özne Dergisi*, 29 (Güz 2018), 13-17.
- Turan, İ. (2014). Karakter eğitimi: Amerika örneği. *Marife*, Bahar 2014, 75-92.
- Tümer, G. (1992). Budizm: Buda'nın milattan önce VI. yüzyılda Hindistan'da kurduğu din ve felsefe sistemi. *İslam Ansiklopedisi* VI. Cilt içinde (s. 352-360). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools. (2005). *Character education: Our shared responsibility* www2.ed.gov/admins/lead/character/brochure.pdf adresinden 07.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Uzgalis, W. (2020). *Locke's major works on education*. Stanford Encyclopedia of Philosophy: plato.stanford.edu/entries/locke/#LockMajoWorkEduc adresinden 16.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Vessels, G., & Huitt, W. (2005). *Moral and character development*. National Youth at Risk Conference, Savannah, GA: edpsycinteractive.org/papers/chardev.pdf adresinden 11.08.2021 tarihinde erişilmiştir.
- White, M. (2018). *The Enlightenment*. British Library, Discovering Literature: Restoration & 18th Century: bl.uk/restoration-18th-century-literature/articles/the-enlightenment# adresinden 13.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yazıcı, A. (2001). Epiktetusçu eğitimde erdemli insan. *Felsefe Dünyası*, 2(34), 61-68.
- Yazıcı, S., & Yazıcı, A. (2011). *Felsefi, psikolojik ve eğitim boyutuyla karakter*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yitik, A. İ. (2011). Taoculuk: Çin kökenli dini-felsefi sistem. *İslam Ansiklopedisi* XL. Cilt içinde (s. 10-12). İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.

EXTENDED SUMMARY

The social dimension of education has always been included within the scope of humanity education, which can be called a character education program. The fact that the concept of character is the subject of education is a natural consequence of the fact that the essence of the concept of education is to raise individuals; because in every society, giving importance to character education in children in order to raise individuals with common sense has always been the main occupation of education.

When the historical course of character education is traced, it is understood that the questions encountered are shaped by the perspective of the current period towards the individual, society and what is aimed by the process called education in general, that is, the intellectual, social and political paradigm that dominates the period. For example, in Antiquity, the stream of thought that revolved around the question "How does one achieve happiness?" focused primarily on the search for what is good and right; whether it was simply because it was known to be good and right or because acting in that direction brought pleasure and benefit to the person, the references that were considered good and right were always sought in the superior human virtues called virtues. Although there are different opinions about which of these virtues are virtues and which of them are superior to others, the common denominator they all share is the conviction that virtues are competencies that carry a person to a unique identity like a fingerprint and provide clear indicators of how and what quality a person is.

What is meant by the expression "the intellectual, social and political paradigm that dominated the period" is the sum of the social values to be taken as reference in the process of raising individuals and the qualities that global expectations require in individuals. The concept of character, which is in a scope relationship with the concept of personality in terms of guiding the attitudes and behaviors of the individual, influencing and shaping his/her preferences, is in a structural relationship with the concepts of morality, value and virtue in terms of evaluating these qualities with social norms. The values adopted by the individual within the framework of his/her perceptions and tendencies are shaped by social moral norms and social interactions; they construct virtuous attitudes and behaviors by directing the skills and competencies specific to the individual; these attitudes and behaviors turn into principles through consistent, stable and conscious choices and form character traits. From this point of view, in order to talk about character education, it is first necessary to understand the scope and structure of the concept of character; in other words, its connections with the concepts of personality, value, morality and virtue must be defined correctly; this is only possible with a thorough understanding of the concept of character and its importance and mission in educational practices.

Although virtue education, moral education, citizenship education, values education, etc. have been discussed under different titles throughout history, due to changing social needs, the importance of the concept of character education, which constitutes a more inclusive set of practices that basically focus on personality development, has never changed, on the contrary, it has increased. In parallel, the need for systematic arrangements for character education practices, i.e. program designs, has also increased, and it has become imperative to consult the perspectives of different disciplines in order to define and determine pedagogically appropriate content to ensure program effectiveness. It is thought that the aforementioned needs and requirements will be more understandable by comparing the findings of the research in the relevant literature with the findings of this study. It is hoped that this study will provide an organized perspective on the historical course of character education within the scope of its educational mission and will serve as a guide to support the theoretical equipment for today's practices.

THE USE AND ENVIRONMENTS OF TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN FRANCE

Araştırma Makalesi

Hülya SÖNMEZ¹

Makale gönderim tarihi: 29.09.2022

Makale kabul tarihi : 27.12.2022

Abstract

In 2016, an important educational regulation was introduced for bilingual children's mother tongue education in France. This regulation has transitioned from ELCO, a bilingual and multicultural education system, to EILE education. Depending on this regulation, Turkish teaching in France has been regulated as international foreign language teaching within the scope of EILE. In this context, some students' Turkish learning stories (use and environments) in France were examined. The data were collected from the students who attended the Turkish lessons given in the Turkish associations at the weekend and from the Turkish lesson teachers. According to these data, it was determined that Turkish is frequently spoken in the family environment. Interviews were then conducted with four Turkish language teachers. During these interviews, Turkish education was examined in the context of multigrade classrooms, bilingualism, and instructional services. The teaching of Turkish was evaluated within the framework of a multigrade classroom environment and teaching to bilinguals. As a result of these evaluations, results were obtained within the scope of teaching Turkish to bilingual and foreign students at primary school level in France. According to these results, recommendations were made to support Turkish teaching in EILE classrooms.

Keywords: France, Turkish teaching, environments, foreign language

FRANSA'DA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN KULLANIMI VE ORTAMLARI

Öz

2016 yılında Fransa'daki iki dilli çocukların menşe dili eğitimi için önemli bir eğitim düzenlemesi yapılmıştır. Bu düzenleme, iki dilli ve çok kültürlü eğitim sistemi olan ELCO'dan EILE eğitimine geçiştir. Bu düzenlemeye bağlı olarak Fransa'da Türkçe öğretimi EILE kapsamında uluslararası yabancı dil öğretimi olarak düzenlenmiştir. Bu kapsamda Fransa'daki bazı öğrencilerin Türkçe öğrenme hikayeleri (kullanım ve ortamlar) incelenmiştir. Veriler, MEB'e bağlı Türk derneklerindeki hafta sonu verilen Türkçe derslerine katılan öğrencilerden ve Türkçe dersi öğretmenlerinden toplanmıştır. Bu verilere göre Türkçenin aile ortamında sıkça konuşulduğu belirlenmiştir. Daha sonra dört Türkçe dersi öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde Türkçe öğretimi; birleştirilmiş sınıf, iki dillilik ve öğretim hizmetleri kapsamında incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre Türkçenin öğretimi, birleştirilmiş sınıf ortamı ve iki dillilere öğretimi çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda Fransa'da ilkökul kademesindeki iki dilli ve yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi kapsamında sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre EILE sınıflarında Türkçe öğretimini destekleyecek önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Fransa, Türkçe öğretimi, ortam, yabancı dil.

¹ Doç. Dr., Muş Alparslan University, hulya.sonmez@alparslan.edu.tr or hulyasonmez49@gmail.com,
ORCID:0000-0003-4495-284X

INTRODUCTION

Different demographic structures have emerged in France due to immigration from different countries in the last seventy years. Accordingly, language teaching in France has also differentiated. In this context, language teaching is given as the national and official language (French), local languages (dialects), the mother tongue of minorities of immigrant origin, and foreign languages. Each language teaching involves different needs, teaching models, teaching services, and teaching policies because people who speak these languages have different sociological, cultural, and geographical characteristics. Due to these differences, this research focused on the mother tongue teaching of immigrant minorities. The teaching of the mother tongue of minorities of immigrant origin has a more recent history in France because these languages have become widespread in France since the 1970s, primarily due to the effects of the Second World War. Through labor agreements, *l'Enseignement Langue et Culture d'origine* (ELCO) [Native Language and Culture Education] agreements were signed between France and Portugal, Italy, Tunisia, Morocco, Spain, Yugoslavia, Turkey, and Algeria (Akıncı & Jolly, 2010; Haut Conseil à l'intégration, 2010). Within the framework of these agreements, Turkish was taught both as a mother tongue and as a foreign language. From 1978 to 1992, Turkish was taught within ELCO within the framework of agreements in the form of letters. Therefore, Turkish language teaching within ELCO could not be realized at the desired level until 1992 due to the lack of teachers (de Tapia, 2010). As the Turkish population in France increased and new generations settled permanently in France, the importance and scope of Turkish language teaching began to expand over time. A similar situation was observed in the Maghreb countries because families of migrant workers from Tunisia, Morocco, and Algeria have settled permanently in France, increasing their population. This has expanded the importance and scope of Arabic as a mother tongue. However, a different picture emerged for the working families who immigrated to France from Europe, as the number of Portuguese, Spanish, Italian, and Serbian students decreased according to the participation rates in ELCO classes. Some of the working families from these countries have returned to their countries (Odile & Sandoz, 2008; Domergue, 2004).

New modifications were made to the ELCO course content for the children of immigrants who settled permanently in France through labor migration agreements (Bertucci, 2007). In this context, the course content is organized in a way suitable for adapting to French culture and the French education system and learning the mother tongue and culture [Haut Conseil à l'intégration (High Integration Council), 2010]. With this change, public schools offered ELCO courses free of charge until 2016. ELCO teachers' salaries were provided by their countries of origin, and these teachers were assigned for three to six years (Domergue, 2004).

Recently, there has been an important change in the mother tongue education policy for children with an immigrant background in France. The name of this change is *Enseignement Internationaux des Langues Etrangères* (EILE) [International Foreign Language Education]. With this change, ELCO education, which continued until 2016, was gradually transformed into EILE. Thus, France has decided that ELCO's mother tongue and culture education will now be provided as foreign language education. Although this is seen as a new regulation, mother tongue education has been included or attempted to be included within the scope of foreign language education in some previous periods (Kerziland Vinsonneau 2004, cited in Resnik, 2010). However, this last amendment entirely organized mother tongue education as a foreign language. Based on this fundamental change, This research aimed to determine the status of Turkish teaching as a foreign language in France. Following this purpose, this study sought answers to the following questions: What are students' stories of learning Turkish and their use of Turkish in daily life? Moreover, What are the teachers' observations in the context of Turkish language teaching?

METHOD

Research Model

The research process was structured as an explanatory/descriptive case study to analyze the relationship between Turkish teaching and students' use and environment of Turkish. In this research design, the researcher uses one or two cases to provide information about a situation (Datta, 1990, cited in Aytaçlı, 2012). In order to examine the first case, we identified students' out-of-school learning environments related to the target language. The data were collected from students through a structured questionnaire. We used this data to examine how the students communicated with Turkish. In the second case, we examined some aspects of teaching Turkish through intensive interviews with teachers. The data were recorded and analyzed.

Research and Publication Ethics

Permissions were obtained for data collection from the Turkish Ministry of National Education (No 43574040) and France Ministry of National Education. At the same time, necessary permission was obtained for the compliance of the research with ethical rules. In this context, the study was approved by the Ethics Committee of Muş Alparslan University (Date: 23.11.2021 & No 30404).

Sample / Study Group

The sample consisted of 126 primary school students and four Turkish language teachers in France. All students and teachers volunteered to participate in the research process. Table 1 presents detailed information about the participants.

Table 1. Participant Details

Student information			Teacher information				
Variables	N	%	Variables	1st teacher	2nd teacher	3rd teacher	4rd teacher
Gender			Licence	Primary school teaching department	English education department	Primary school teaching department	Department of Turkish language and literature
Girl	60	48	Years of work as a teacher	25	27	12	20
Boy	66	52	Years of work as a teacher of ELCO	5	5	1	5
Total	126	100	Years of work as a teacher of EILE	1	2	2	2
Age			Master	Non	Non	Non	Non
7	25	20	Doctorate	Non	Non	Non	Non

8	26	20	Number of students in the last year	102	117	95	106
9	27	21	Turkish student	97	110	92	103
10	48	39	Foreign student	5	7	3	3
Class							
CE1	21	17					
CE2	26	20					
CM1	39	31					
CM2	40	32					
Total	126	100					

Data Collection

Collecting data from students: The Turkish lessons given by the teachers assigned by the Ministry of National Education of the Republic of Turkey in the Turkish associations were determined. The data were then collected by attending classes with teachers. Data were collected over nine weeks. A pilot study was conducted in the first week. The data were analyzed using SPSS 25. These items' frequency values, numbers, and ratios were determined, and the results were transferred to tables.

Collecting data from teachers: The second part focused on the evaluation of the teaching process of Turkish based on teacher observations. For this purpose, intensive open-ended interviews were conducted with four Turkish language teachers. The interview with each teacher lasted approximately one hour and was conducted over the phone because teachers teach in schools in different regions, and therefore they usually spend the time between classes on the road or resting and do not have the opportunity for long face-to-face meetings after classes. Therefore, the interviews were conducted on weekends or outside working hours on weekdays. The researcher observed the Turkish teaching process in the lessons given by the teachers at the associations on the weekend. In this observation process, the researcher's findings were reflected in the interview items.

Data Collection Tools and Analysis

Structured questionnaire form: A structured questionnaire consisting of closed and open-ended items was used to collect student data. The questionnaire consisted of eleven items: gender, age, age of learning the target language, grade, target language learning environment, mother nationality, mother's languages, father's nationality, father's languages, mother's education level, and father's education level. A pilot study was conducted with twenty participants. In the first examination, it was determined that the students generally left this section blank because they did not have enough information about the educational level of their parents. Therefore, these two items were removed from the questionnaire. It was also determined that some students left this section blank because they did not know the exact age of learning Turkish. However, this item was not removed from the questionnaire since it was important for the study. The "Do not know" option was added to the Likert intervals of this item. After this correction, the questionnaire was submitted for expert review, and after the expert evaluation, the questionnaire was made ready for the actual application.

Open-ended condensed interview form: Data were collected from the teachers using an intensive interview form. The interview topics were determined as the combined classroom environment, bilingualism factor, methods and techniques used in the lesson, students' interest and participation in the lesson, assessment and evaluation processes, lesson time and teaching Turkish basic language skills. Open-ended interviews were conducted within the framework of the main topics determined because they provide the participants with the opportunity to talk more, the interview process is more flexible with open-ended questions, and it provides the opportunity to access more detailed information about the research (Kuş, 2003; Karasar, 1995). The answers given by the four teachers were recorded in the relevant sections of the interview form and analyzed.

RESULTS

Findings related to the first research question

As of 2016, important changes for languages of origin in France are limiting the course content to language education and transforming education into international foreign language education. The articles of the EILE courses that came into force with the EILE Agreement signed with Turkey in 2021, which are related to Turkish teaching methods, are as follows:

- The organizational procedures of Turkish education are explained in eight articles. In this context, the nature of the Turkish course is shown as international foreign language teaching. This teaching, an elective course, covers students from CE-1, the first grade level of basic education, to CM-2, the last grade level of primary school. It is open to all students who wish to participate voluntarily in the course in schools determined by obtaining the necessary permissions from competent institutions and organizations.
- The French authorities organize the teaching process of the Turkish language course in cooperation with the Turkish authorities. The teaching is carried out within the scope of the general principles of French teaching and the applicable legislation.
- The implementation schedule of the Turkish language course is in addition to the compulsory school hours of the current program and is open to all students. This course is organized as an elective course outside of compulsory school hours and is one hour and thirty minutes per week.
- The skills that students will acquire in the Turkish language course and the assessment process of these skills are assessed by the EILE teachers referred to in Article 3, paragraph 1. The assessment result is communicated to the teacher responsible for the student, and the result is presented to the representative through a report card.
- It is stated that the Turkish curriculum will be developed jointly by the parties according to the Common European Framework of Reference for Languages. Paragraph 7 is related to the level at which the curricula, course contents, and teaching activities should be prepared. In Turkish language course contents and teaching activities, it is aimed that students' Turkish language skills reach level A1 according to the Common European Framework of Reference for Languages. Teachers adapt their teaching practices according to the level of the students.
- Regarding the continuity of Turkish education after EILE classes, it is stated that the families of students enrolled in EILE classes in the last grade of primary school should be informed for students who want to continue Turkish education at the end of EILE. In the rest of this article, there is no explanation about the continuity of Turkish education after EILE. Therefore, Turkish

education after primary school is excluded from the scope of EILE [Resmî Gazete, 2021; Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports (Ministry of National Education, Higher Education and Research), 2016].

It is clear from these articles that EILE courses are controlled and supervised by France and the respective countries of origin. The country of origin regulates the course content and teaching services. Therefore, EILE courses, which are open under the name of foreign language courses are open to all students in France. Thus, an arrangement has been made for teaching languages of origin within the scope of international foreign language teaching. In this context, the study examined how Turkish is taught in home environments. Thus, the characteristics of Turkish to be taught as a foreign language in children's daily lives were determined. In terms of this feature, the following question was emphasized: How are students' experiences with Turkish? In order to determine the students' experiences with Turkish, we looked at the age of language learning, languages spoken at home, and language use environments. At the same time, to examine the students' language history, the nationalities of their parents and the languages spoken by their parents were determined. These results are shown in Table 2.

Table 2. Language characteristics of participants

Relation with the target language (Turkish)					
Variables	N	%	Variables	N	%
Turkish learning age			Languages spoken at home		
Unknown	20	16	Only Turkish	34	27
From birth (at least 2 years old)	60	48	Only French	9	7
3-4 years old	22	17	Turkish and French	77	61
5-6 years old	12	9	Turkish, French, and another language	6	5
7 years old or starting school	7	6	Total	126	100
8 years old and older	5	4			
Total	126	100			
Language learning environments					
Family and media	112	89			
Others	14	11			
Total	126	100			

Table 2 presents the frequency of students' communication with Turkish and their language stories. In order to determine the frequency and characteristics of students' communication with Turkish, the age of learning Turkish, languages spoken at home, and language environments were analyzed. When the students' age of learning Turkish is analyzed, it is seen that most of them (48%) started learning Turkish at the age of two, that is, from a very early age. At the same time, a significant proportion of the students

(17%) stated that they learned Turkish at the age of three or four, while some students (16%) could not remember when they learned Turkish. As seen in this section, very few students (15%) learned Turkish after five. These percentages indicate that most students have spoken Turkish since they were four. In order to better analyze this result, the languages spoken at home were determined. In this context, students were asked which languages they speak at home. The table shows that the majority of the students speak French and Turkish (61.1%) or only Turkish (27%) at home, while a small number of students speak only French (7.1%) and Turkish, French, and another language (4.8%) at home. The environments in which students use Turkish were also analyzed. According to the results, it was determined that a significant majority of the students (89%) use Turkish in the family and media environment. The remaining few students use Turkish in other contexts, such as school and friends.

Table 3. Children's language story

Language story (Turkish)		
Variables	N	%
Mother's nationality		
Turkish	112	89
French	7	5,5
Other	7	5,5
Total	126	100
Father's nationality		
Turkish	111	88,1
French	3	2,4
Other	12	9,5
Total	126	100
Mother's language		
Only Turkish	35	27,8
Only French	6	4,8
Turkish and French	78	61,9
Turkish and other language	3	2,3
Turkish, French, and another language	4	3,2
Total	126	100
Father's language		
Only Turkish	1	,8
Only French	2	1,6

Turkish and French	112	88,9
Turkish and other language	1	,8
Turkish, French, and another language	10	7,9
Total	126	100

Most mothers (89%) and fathers (88%) are Turkish. The total proportion of mothers and fathers of French and other origins is relatively small, and the numbers of French and foreign parents are similar. These data show that many students' parents are Turkish and of the same origin. In order to determine the dominant language of communication at home, the languages used by mothers and fathers in the home environment were determined. The table shows that mothers mostly speak Turkish and French (62%) and only Turkish (28%). At the same time, some mothers spoke only French (5%), Turkish and other languages (2.3%), and three languages (3.2%), Turkish-French-other language. A different result emerged in terms of the languages spoken by the fathers. Unlike mothers, most fathers speak Turkish and French (89%). It was determined that one father spoke only Turkish, two fathers spoke only French, one father spoke only Turkish and other languages, and ten fathers spoke Turkish, French and other languages. Here, it is also seen that there are more fathers who speak three languages at home (Turkish-French-other) than mothers.

Looking at this table, it is seen that, in general, Turks of immigrant origin in France marry Turks. However, even though the spouses are chosen from similar backgrounds, it is seen that French is spoken in the family. Therefore, the rate of speaking Turkish and French at home is higher than the rate of speaking only Turkish. In this table, the data obtained as other origins and other languages for the parents are not independent of Turkey. Because in the other category of the form (other language), students are (Kurdish and Bulgarian). These children mostly speak their mother tongue at home. Their parents also speak Turkish. Therefore, these families know and speak Turkish, French, and their mother tongues daily. Considering the use of Turkish in these family environments, Turkish is not a completely foreign language for these children because they communicate with Turkish both with people in Turkey and through the media (TV and internet).

Findings related to the second research question

This section conducted intensive interviews with four teachers. These interviews focused on the teaching of Turkish in a multigrade classroom, the bilingualism factor, the methods and techniques used in the lesson, students' interest and participation in the lesson, assessment and evaluation processes, lesson time, and the teaching of basic language skills in Turkish. During the interview process, teachers were asked to share their knowledge, experiences, feelings, and thoughts about these issues. The information provided by the teachers on these issues is shown below.

Teaching Turkish in multigrade classrooms: Turkish is generally taught in multigrade classrooms and as a foreign language in France. When the multigrade classroom teaching in both programs was compared, the teachers provided the following information: "The biggest challenge is timing. Today's children only get ninety minutes (Teacher 1)". The other teacher stated that the positive aspect of a multigrade classroom is that it creates "peer learning opportunities among students," The negative aspects are "Each level needs are different, not enough attention is paid to students, classroom facilities

are not suitable for unified education. Four different language groups and a single teacher create difficulties, and there is difficulty in prioritizing between levels." To overcome these problems, "Start with a common activity, draw attention to the common subject and give independent activities to advanced students. Low-level students should be given special attention, and then the activities of higher level students should be carried out together." (Teacher 2). Another teacher stated that the factor of 'multigrade classroom' in both education programs as "It becomes more difficult as the number of classes increases. Because there is a shortage of time." (Teacher 3). The last teacher said, "It gives children from different regions the opportunity to socialize and socialize. Time is not enough. Teaching according to different levels is tough, and the teacher has to be more creative (Teacher 4)".

The bilingual factor: Teachers' evaluations were received on the bilingual factor in Turkish classes. In this context, a teacher discussed the Turkish learning situation of bilingual children in France compared to bilingual children in Turkey: "Children in Turkey experience Turkish more at home, in the media, at school, and on the street. The children here only see this language in the family environment. This affects many areas, especially vocabulary. Also, children in Turkey learn Turkish from kindergarten onwards (Teacher 1)". The other teacher, on the other hand, found this issue more related to the family environment and said, "Bilingualism creates difficulties. Because if the mother tongue is not used consciously in the home environment, Turkish becomes more of a soup. When it is not learned well, it also causes language pollution. Successful children have success in two languages (Turkish and French)" (Teacher 2). Another teacher emphasized the relationship between bilingualism and learning: "A child's learning development can be common in Turkish and French. Bilingualism is not completely an obstacle to children's success. External factors dominate the child's language development." (Teacher 3). Another teacher saw bilingualism as an advantage and stated, "Bilingualism turns into an advantage depending on the student's purpose of learning the language" (Teacher 4).

Methods and techniques used in the lesson: This section analyzed the teaching methods and techniques. In this context, the first teacher stated the difficulty she experienced in using common methods and techniques due to the different Turkish proficiency levels of the students "There is a level problem, which makes it difficult to find materials. However, if the number is small, using different methods can be a more advantageous issue." (Teacher 1). The other teacher emphasized this factor more comprehensively and explained the use of methods and techniques: "Since the methods and techniques applied for beginner and advanced Turkish level are different, the same method is not applied. Some methods are used in more detail or superficially according to language skills. Even though we as teachers use the materials prepared by the Ministry of National Education (MoNE), there are no texts that are exactly suitable for the level, and we make our arrangements about the texts. Because even the best materials do not fully meet the needs of all children here. The role of the teacher is important here. Of course, a single source is not possible. There should be a wealth of resources. Since the needs and levels of learning Turkish here are more differentiated according to each school and class, they cannot be solidified with standard language education. There should be more flexible and multiple teaching materials and method techniques (Teacher 2)." The other teacher "I think it is difficult to use different methods. We should organize the whole activity according to the classroom environment that day. For example, multigrade is specially prepared for the classroom. Therefore, you have no chance to create a common activity. The prepared activity changes for all schools." (Teacher 3), while another teacher associated using different methods in the lesson with different family structures and explained this situation as follows: "Children from different family structures are important because, especially foreign parents or one of the parents being foreign makes foreign language teaching methods necessary. On the

other hand, mother tongue education methods are mandatory in classes where the majority have Turkish parents (Teacher 4)."

Students' interest in and participation in the lesson: At this stage, teachers' feelings and thoughts were included in the context of students' interest, participation, and attendance. The first teacher saw these as related to the teacher's effort and stated: "Bringing students from different levels together successfully in class depends on the teacher's effort. That is, if the student finds a good climate, he/she supports the group spirit in the lesson. In other words, the consciousness of our group is formed (Teacher 1)." Another teacher, on the other hand, found it related to the number of classes and teaching methods and said, "Since the number of students is not high, it is possible to include 15 students on average in the lesson. Since they usually divide the class after 20, there is no problem with class participation. There is no direct disadvantage for the class as long as the control and lesson management are good. At the same time, time needs to be adjusted well. Groups need to be changed. There is a chance to develop communication with other friends. If the same students work together, there are negative situations such as jealousy and student authority. If the teacher is not active in peer learning, the child can get support from French when he/she has difficulties." (Teacher 2). The other explained the student's participation in the lesson: "If the child's level is good, he/she participates. If not, they show shyness" (Teacher 4).

Measurement and evaluation processes: At this stage, the teachers explained how they prepared the assessment tools and evaluation process for the Turkish lesson and the difficulties they experienced in this context. The first teacher described the difficulties she experienced, especially in preparing questions, as follows: "Since we create questions from different levels, it is difficult to determine how many answers will be received, especially leveling the questions as simple, medium, and difficult is a tough situation. Time is not enough." (Teacher 1). The other provided the following information about the different dimensions of measurement and evaluation as a process: "Direct measurement and evaluation cannot be done. Measurements are mostly process-based and prepared with observation reports. Portfolios are also used. Teacher opinion. If French teachers are interviewed, better evaluations are made. Shy children show participation in the future. The child's learning development can be common in Turkish and French (Teacher 2)". The other teacher stated, "I evaluate with the MoNE activity bulletin. I make individual evaluations, not group evaluations" (Teacher 3). The last teacher emphasized that the assessment and evaluation process is not realistic and evaluated this situation as follows: "Time is a big obstacle, it is not in line with reality, it is inflated, it is for the show, it is difficult to make measurement and evaluation because there is no regular education. There is a negative reaction among families as to why his/her child was given a high grade and my child a low grade. We should not scare children. It can reduce children's participation in the lesson. Class hours can be increased for measurement and evaluation (Teacher 4)".

Class time one of the main differences in both education systems is the duration of the lessons. This is because the lessons, which can last up to three hours in ELCO education, are reduced to 90 minutes in EILE education. In this context, teachers described the time factor in lessons as follows: "...having children at different levels increases the time need. There is a limited time." (Teacher 1). Other teachers said, "It is enough. Because the lessons are at the end of the school day, students' attention is important (Teacher 2)", "The current time is insufficient. It takes a long time to prepare for the lesson (Teacher 3)", "I do not find it sufficient (Teacher 4)".

Basic Turkish language skills: At this stage, teachers evaluated the development process of children's speaking, listening, reading, and writing skills in Turkish, the factors affecting their development, and the problems they encountered in teaching from different aspects. In this context, the first teacher shared

her evaluations of children's basic Turkish language skills: "When they make a mistake while speaking, some children withdraw and become even more closed to communication. ...It directs them to the common text because of the level difference. Even the length of the sentences in the text affects it. It is advantageous to have fewer classes when teaching the alphabet to children. However, students who come to class less often have problems with forgetting in a short time. Raising awareness among families and getting support from exercises at home is necessary. Reading and reading comprehension (in Turkish) are related to reading and comprehension skills in French. Since my classes are not crowded, and my students are leveled in only two levels, I do not have difficulty in finding the reading text (Teacher 1)" The other teacher emphasized what should be done for the development of skills and stated the following: "Questions about the visual should be asked. Conversations about it can be supported from simple to difficult. Topics should be concretized for speaking topics. Common listening text should be made suitable for the class. One word with small groups, sentences with advanced classes... Younger ages get bored when listening to older ages. In this case, I start with common activities, customize them according to the students and then return to group activities. (Teacher 2)" The other teacher stated the difficulties she experienced while teaching the skills: "The fact that the text level is not common makes it difficult. The student cannot listen to the end. It is difficult to adjust the speed and amount of writing. Lower grades should be written less. Students who read well should be prefixed. Sometimes different levels make pronunciation reluctant. (Teacher 3)." Another teacher elaborated on the general difficulties encountered in teaching skills and some solution suggestions and explained this section in more detail: "Role-modeling is important in speaking skills. Because when it is not pronounced well, it causes students to make fun of each other. As a suggestion, dialogs should be included, and speaking should be encouraged in listening texts. Every student should speak. It is necessary not to frighten, to encourage. ...There are not many advantages to listening skills. The greatest difficulty is determining the listening text.Writing activities should be done according to writing interests and competence. Texts should be selected according to their current interests. ...When short readings and joint activities are created in reading skills, it does not have much challenging effect. The reading text should be appropriate to interest and level, drama readings and animation methods should be used (Teacher 4)."

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

According to the student registration forms, Arabic, Croatian, Serbian, Italian, Portuguese, and Turkish languages were taught within the scope of ELCO and EILE in 2019, while according to the EILE course registration form for the 2021-2022 academic year, Arabic, Italian, Portuguese and Turkish languages were taught within the scope of EILE [Direction des services académiques de l'éducation nationale (Department of Academic Services of National Education), 2019; Direction des services départementaux de l'éducation nationale (Directorate of Departmental Services of National Education) 2021; Ministère de l'éducation nationale d'enseignement supérieur et de la recherche (French Ministry of National Education, Higher Education and Research), 2016]. The reasons for the not continuing of some countries may be related to the criteria for appointing EILE teachers. Because EILE teachers appointed by the countries of origin must have a French language certificate recognized by France and at least at the B2 level. This foreseeable difficulty of the countries finding teachers with B2-level French language certificates may be made it challenging to send teachers to France. With this important topic, countries need to give importance to teacher education. In this context, the target language teachers who will study in EILE class are required to take a formation that will improve their French language competence. Because EILE teachers must have a good level of French to communicate with foreign students in the classroom, especially during the first weeks of the lesson. At the same time, their French language competence is a very important factor in the process of communicating with other staff at the

academy they are affiliated with and the school where they work. The importance of teachers' French language proficiency has been emphasized before (Güler Arı, 2015).

The first part of the study evaluated the frequency of communication with Turkish and the language history of the students. In this context, the age at which the students learned Turkish, the languages spoken at home, and the language environments were analyzed. When the students' age of learning Turkish was analyzed, it was determined that most of them started to learn Turkish in the family environment after birth or after the age of four. Therefore, children recognize Turkish as their mother tongue at a very early age. In fact, their oral communication skills in Turkish are expected to be at least at level A1 according to the Common European Framework of Reference. And also as in previous studies, it was determined that students learned to learn Turkish from different sources, especially television (Oksal & Güner, 2017; Çelik, 2016; Güler Arı, 2015). At the same time, it has been determined that most have been speaking French intensively at home and outside since birth. Therefore, the language development process of these children is shaped according to their bilingual learning characteristics. Considering this, children learn Turkish and French in a bilingual environment from birth. When we look at the Turkish stories of the children in the family environment, it is seen that most of the parents are of Turkish origin, while the number of parents of French and other origins is relatively low. In line with these fundamental issues, for these children Turkish education should be organized as a bilingual education. Because as has been emphasized before, especially in the curriculum to be prepared for bilinguals, basic language skills in both languages should be monitored, and development should be measured and evaluated according to both languages (Hopewell & Butvilofsky, 2016; Arslangilay & Özdemir, 2016).

In the remainder of this section, data on the language characteristics of bilingual children in the home environment were collected. In this context, to determine the dominant language of communication at home, the marriages of the parents and the languages used in the home environment were determined. Because even among bilingual children, different characteristics depending on age and language learning environment. In this context, Baker (2006) explains the concept of bilingualism as simultaneous bilingual and sequential bilingual according to the time of acquisition of the two languages (Baker, 2006). According to the results of this study, it was observed that parents of Turkish origin were mostly married to spouses of Turkish origin. At the same time, it was determined that mothers mostly spoke Turkish-French and only Turkish, while fathers mostly spoke Turkish and French. Since the parents use Turkish and French together, these children learn both languages simultaneously.

In the second part of the study, teacher-oriented analysis was conducted. In this context, Turkish teaching process was examined by conducting intensive interviews with four teachers. In the interviews, the teachers shared their knowledge, experiences, feelings, and thoughts about the 'multigrade classroom' environment, bilingualism factor, methods and techniques used in the lesson, students' interest and participation in the lesson, assessment, and evaluation tools and processes, lesson time and teaching Turkish basic language skills. These issues were evaluated according to the information provided by the teachers.

A multigrade classroom is a learning environment where people of different ages and educational levels learn in the same classroom. Due to this characteristic, different strategies are used in multigrade classrooms, such as split timetable (subject phased), common timetable, curriculum rotation, in-class grouping, cross-class grouping, and peer teaching. Despite these different teaching strategies, there are different opinions about the success and quality of education in multigrade classrooms. In this context, Veenman (1995) stated that there was no significant difference between students' cognitive and affective achievement levels in combined and self-contained classrooms. However, the characteristics of Turkish

teaching in multigrade classrooms in France (teaching environment, purpose) should be evaluated differently from other multigrade classrooms. This is because the languages in the multigrade classroom emphasized by Veenman are official languages. This essential feature shows that children communicate with these languages in vast spaces. For example, in France, some primary school teachers occasionally use the multigrade classroom to teach French. However, the teaching of languages in Turkish multigrade classrooms is quite different. This is because Turkish is not the official language of instruction for these children. The 'multigrade classroom' factor should be evaluated with this fundamental point in mind. However, although the multigrade classroom feature in Turkish classrooms is different from other multigrade classrooms, according to the information provided by the teachers participating in this study, target needs in Turkish classrooms are similar to Mason and Burns' (1996) needs frequently encountered in integrated classrooms (less teaching time per group, differentiation of class level, intensive course content in insufficient time, teachers' needs in terms of equipment, research opportunities and in-service training, less time to help individuals and meet their needs). The main reason for this similarity stems from the main factors (learning styles, preferences and needs, age, academic achievement, learning capacity, interests, background knowledge, socioeconomic status, and school attendance) that play a decisive role in determining the instructional service in multigrade classrooms (Shareefa, 2021; Güler & Aygün, 2019; Brown, 2010; Vincent, 1999).

In the remainder of this section, the bilingualism factor is emphasized. Throughout the interviews, it was determined that bilingualism did not have a negative impact on this education process. However, it was emphasized that the bilingual characteristics of bilingual children in France are different from those of children in Turkey and that this should be considered, especially when designing the teaching process and materials. This is because children in Turkey have a wide range of Turkish habitats outside the home and school, and their sources of communication with Turkish are rich and diverse. According to some teachers' findings, using Turkish at home may make bilingual Turkish teaching difficult. Because if Turkish is not used consciously in the home environment, it may cause language pollution.

In the next stage of this section, the quality of instructional services in Turkish classes according to both the multigrade classroom and the bilingualism factor was emphasized. In this context, when the evaluations on the use of materials, methods, and techniques were examined, the difficulties experienced in using common materials, methods, and techniques due to the different Turkish proficiency levels of the students were pointed out. It was emphasized that the same method could not be applied because the methods and techniques applied according to the beginner and advanced levels are different. It was also stated that different methods, techniques, and materials are needed according to language skills. It was seen that teachers' effort, class size, different teaching methods and techniques, and families' attitudes and approaches towards Turkish lessons played a decisive role as factors affecting students' interest in and participation in Turkish lessons. In addition, effective teaching methods and techniques that support students' communication with each other have increased their interest in the course and motivation to learn Turkish. As emphasized in the previous research, teaching strategies suitable for the Turkish learning characteristics of children in France should be used (Çelik, 2016). When the measurement and evaluation dimension of the Turkish course is examined, it is determined that there are factors that make the measurement and evaluation process difficult, such as the difficulty of preparing questions suitable for each level due to the multigrade classroom, the fact that indirect measurements are more common than direct measurements, and that the measurements are not realistic due to the effect of the family factor on the evaluation results. Due to these factors, an assessment appropriate to the level of the student cannot be made. Because giving a low grade to the student or making a more unsuccessful evaluation compared to their peers reduces the motivation and

interest of both students and families in the lesson. This leads to students not coming to class or following the lesson incompletely. In terms of instructional services, lesson time was emphasized. The inadequacy of this time was revealed both in the observations and in the teacher interviews. In particular, it was determined that more time was needed for children of different levels to participate in the lesson. This is because a significant portion of the lesson is devoted to preparing students at different levels for the lesson. At the same time, it was observed that not enough time was given to each student to use the four skills. In addition, due to time constraints, the inability to give students a break after 45 minutes to rest or meet their needs revealed another problem arising from the lack of time. The need for time and timing planning for this lesson was also emphasized in the previous study (Oksal & Güner, 2017).

Finally, this section focuses on the needs related to teaching basic language skills in classrooms according to teachers' findings. As emphasized before, some of the difficulties and experienced by the students in the process of learning Turkish were evaluated by the teachers (Çelik, 2016). Conclusions were reached about some variables affecting the teaching of speaking, listening, reading, and writing skills in Turkish, the specific needs of the teaching process, and some of the needs encountered. Focusing on speaking skills, the importance of correct speaking models was emphasized. In addition, it was observed that when some children made mistakes while speaking, they withdrew and closed themselves off from communication because this was met with ridicule by other children. In order to overcome these problems, correct speech models should be shown to students, primarily through listening texts. At the same time, teaching practices that encourage students to speak even if they are wrong and a teaching environment that prevents students from making fun of each other and gives confidence to all students should be created. In listening skills, the problem of determining appropriate texts for each level was encountered in observations and interviews. Due to the inability to prepare texts suitable for the levels in the class, students, who have difficulty understanding while listening quickly get bored with the listening process. According to the information provided by the teachers, a similar result was found for reading skills because it was determined that there were fundamental problems, such as the inability to find texts suitable for the interest and level of the students in the class or the difficulty of shortening a specific text for students at four different levels. These results emphasized by the teachers are similar to the results of a previous study examining the Turkish language skills of children in France (Sönmez & Akıncı, 2022).

According to the teachers' findings, unlike oral skills, it was determined that the knowledge of the French reading process was effective in children's reading skills. French alphabet and reading rules are more effective, especially for students who are new learners of Turkish. In crowded classes with different levels, the problem of reading and reading comprehension becomes more critical. Finally, according to the teachers' findings about children's writing skills, it was determined that there were difficulties in adjusting the speed and amount of writing and in carrying out writing activities suitable for students' interests and competence. According to these basic difficulties, writing instruction should be organized according to students' knowledge of the Turkish alphabet and their ability to express themselves in writing in Turkish. In this context, lower grades should be given fewer writing activities, and writing activities should be carried out in words, sentences, and short paragraphs in accordance with the level. When we look at the general result regarding skills, it is essential to note that since Turkish education generally takes place in multigrade classrooms, the activities for each language skill are not appropriate for the level of the students. In addition, the fact that children are bilingual is also an essential issue regarding how language skills are taught. Therefore, both multigrade classrooms and bilingualism are essential factors in Turkish education. As a matter of fact, in the previous research, it was determined that these two factors are quite effective and important. Therefore, the findings here appear to be supported by previous research results (Sönmez & Akıncı, 2022). For this reason, teaching

Turkish should consider bilingual and multilingual students' emphasized characteristics and needs regarding the language learning process (Baxter et al 2021; Rumlich, 2020; Lee et al 2015; Schwartz & Shaulc, 2013; Stow & Dodd, 2005).

According to the data from the students' Turkish learning stories and the interview process, in order to ensure a natural fit between the EILE arrangement and the frequency and range of bilingual children's use of the target language in daily life, the content of Turkish education should be enriched with bilingual and foreign language teaching activities. Because there are both foreign and bilingual students in EILE classes. For this reason, it is recommended that teaching techniques, strategies, materials and course content should given in accordance with the needs of bilingual and foreign students. Through this alignment, the adverse effects of significant factors (externalized language and individual language) emphasized by Chomsky (1980) and MacSwan (2017) on the target language learning process of bilinguals can be prevented.

Therewithal, there is a need for instructional elements such as teaching strategies, materials, methods, techniques, and curricula focused on Turkish (target language) and French language skills. Because the effect of French teaching on the students who are in EILE classes is very important. For successful Turkish (target language) teaching in EILE classrooms, Turkish and French teachers need to work together to follow the students' language development. In this context, both countries (France and the target language country) can work collectively to realize teaching as a foreign language-based and bilingual-based teaching model(s).

Acknowledgments

This research was supported by the TÜBİTAK 2219 Postdoctoral Fellowship Program Abroad. I would like to thank TÜBİTAK for their support of the research process. I would like to thank all the teachers and students who voluntarily participated in the research and also Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı for his support and consultancy.

KAYNAKÇA

- Akıncı, M. A. & Jolly, A. (2010). Fransa'da Türkçe öğretiminde son durum: Uygulamalar, sorunlar ve öneriler [Konferans/Sempozyum Sunumu]. *Proceedings of the 8. Dünyada Türkçe Öğretimi: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenler Zirvesi*, Ankara, Türkiye
- Arslangilay, S. & Özdemir, M. Ç. (2016). Third generation Turkish children and bilingual bicultural education models: Hessen State KOALA Project. *Journal of Education and Future*, 10, 105-135.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Haziran 2012, 3 (1), 1-9.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 4th edition. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Baxter, C. M., More, C., Spies, T. G. & Scott, C. E. (2021). Social competence of bilingual and monolingual native English-speaking preschoolers: A comparison of parent and teacher perspectives. *Early Child Development and Care*, 191(4), 569-582. Doi :10.1080/03004430.2019. 1630830..
- Bertucci, M-M. (2007). L'enseignement des langues et cultures d'origine : Incertitudes de statut et ambiguïté des missions. *Le français aujourd'hui*. 158, 28-38. Doi: 10.3917/lfa.158.0028
- Brown, B. A. (2010). Teachers' accounts of the usefulness of multigrade teaching in promoting sustainable human-development related outcomes in rural South Africa, *Journal of Southern African Studies*. 36(1), 189-207 Doi: 10.1080/03057071003607428

- Çelik, Y. (2016). *Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarına öz düzenleyici öğrenme stratejileriyle Türkçe öğretimi*. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. New York, NY: Columbia University Press
- De Tapia, S. (2010). *L'enseignement de la langue turque en France : Comment passer d'une langue d'immigrés destinée à disparaître à l'enseignement de la langue vivante d'une culture étrangère ? Consultations franco-germano-belges avec des maires et des responsables communaux, Immigration Turque-spécificités d'un processus d'intégration*. Berlin : dfi Compact.
- Direction des services académiques de l'éducation nationale, (2019). Formulaire A Retourner A L'école- Formulaire d'inscription ELCO-EILE destiné aux parents-RS 2019. Retrieved from file:///C:/Users/Hp/Downloads/vade-mecum_elco_dsden90_-_annexes_1-5.pdf. Retrieved June 26, 2022.
- Direction des services départementaux de l'éducation nationale, (2021). *Annexe-3-Formulaire-inscription-EILE-RS-2020*. Retrieved from <http://fourchambault-58.ec.ac-dijon.fr/wp-content/uploads/sites/14/Annexe-3-Formulaire-inscription-EILE-RS-2020.pdf>. Retrieved June 12, 2022.
- Domergue, J. (2004). Au Nom De La Commission des Affaires Culturelles, Familiales Et Sociales Sur La Proposition De Résolution (N° 1414) De M. Thierry Mariani Et Plusieurs De Ses Collègues, *tendant à la création d'une commission d'enquête sur l'application des conventions prévoyant l'organisation de cours d'enseignement de la langue et de la culture d'origine et les mesures susceptibles d'améliorer cet enseignement*, Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 26 mai 2004.
- Güler Arı, T. (2015). *İki dilli Türk çocuklarının ve velilerin ana dili Türkçeyi öğrenme tutumları (Aisne Bölgesi-Fransa örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güler, T. & Aygün, M. (2019). Türkiye'de birleştirilmiş sınıflarla ilgili yapılan lisansüstü tezler. *Millî Eğitim*, 48 (222), 5-32.
- Haut Conseil à l'intégration. (2010). *Les défis de l'intégration à l'école et recommandations du haut conseil à l'intégration au premier ministre relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République*. Collection des rapports officiels rapport au premier ministre pour l'année 2010. Retrieved from <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/114000053.pdf>. Retrieved July 22, 2022.
- Hopewell, S. & Butvilofsky, S. (2016). Privileging bilingualism: Using biliterate writing outcomes to understand emerging bilingual learners' literacy achievement. *Bilingual Research Journal*, 39 (3-4), 324-338. Doi: 10.1080/15235882.2016.1232668
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık
- Kuş, E. (2003). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Lee, S., Watt, R. & Frawley, J. (2015). Effectiveness of bilingual education in Cambodia: a longitudinal comparative case study of ethnic minority children in bilingual and monolingual schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(4), 526-544. Doi: 10.1080/03057925.2014.909717
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167-201. Doi:10.3102/0002831216683935
- Mason, D. A. & R. B. Burns, (1996). Simply no worse and simply no better" may simply be wrong: a critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational Research*, 66(3), 307-32
- Ministère de l'éducation nationale d'enseignement supérieur et de la recherche, (2016). *Note de service relative à l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO), à leur mise en œuvre pour l'année scolaire 2016-2017 et au nouveau dispositif d'enseignements internationaux de langues étrangères (EILE)*. Direction générale de l'enseignement Scolaire Service de l'instruction publique et de l'action

- pédagogique*. Retrieved from https://ecoleetsociete.seunsa.org/IMG/pdf/note_service_ministerielle_elco_eile.pdf. Retrieved June 26, 2022.
- Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. *Caractéristiques principales du cadre des enseignements internationaux de langue étrangère A destination exclusive des services*. Retrieved from https://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienstmax/sites/ienstmax/IMG/pdf/eile_fiche_explicative.pdf Retrieved June 20, 2022.
- Odile, M. & Sandoz, M. (2008). Les enseignements de langues et de cultures d'origine (ELCO). *XYZep* | Numéro, 31 Mai 2008.
- Oksal, A. & Güner, F. (2017). Fransa'daki Türkçe ve Türk kültürü dersine yönelik veli ve öğrenci görüşleri: Aveyron bölgesi örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 73-84.
- Resmî Gazete. (2021). *Milletlerarası andlaşma*. Sayı: 31401, Karar Sayısı: 3563.
- Resnik, J. (2010). Integration without assimilation? Ethno-nationalism in Israel and universal laïcité in France. *International Studies in Sociology of Education*, 20(3), 201-224. Doi: 10.1080/09620214.2010.516108
- Rumlich, D. (2020). Bilingual education in monolingual contexts: A comparative perspective. *The Language Learning Journal*, 48(1), 115-119. Doi: 10.1080/09571736.2019.1696879
- Schwartz, M. & Shaulc, Y. (2013). Narrative development among language-minority children: The role of bilingual versus monolingual preschool education. *Language, Culture and Curriculum*, 26(1), 36-51, <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2012.760568>
- Shareefa, M. (2021). Using differentiated instruction in multigrade classes: A case of a small school. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(1), 167-181. Doi: 10.1080/02188791.2020.1749559
- Sönmez, H. & Akıncı, M. A. (2022). Fransa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin gözlemlenmesi (Paris ve Normandiya örnekleri). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(4), 718-737.
- Stow, C. & Dodd, B. (2005). A survey of bilingual children referred for investigation of communication disorders: A comparison with monolingual children referred in one area in England. *Journal of Multilingual Communication Disorders*. 3(1), 1-23. Doi: 10.1080/14769670400009959
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*.
- Vincent, S. (1999). *The Multigrade classroom: a resource handbook for small, rural schools' book 1: Review of the research on multigrade instruction*. Susan Vincent, (Ed.), Northwest Regional Educational Laboratory.