

The Journal of Educational Reflections



ISSN 2587-0068

<http://dergipark.org.tr/pub/eduref>



2024 December

Volume 8 – Issue 2

Chef Editors

Prof. Dr. Murat TUNCER– Fırat University

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ– Fırat University

Editor

Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR – Gazi University

Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT– Yozgat Bozok University

Assistant Editor

Dr. MELİH DİKMEN / Fırat University

Dr. FERDİ BAHADIR / Erzincan University

Dr. ÖMER YILMAZ / Hakkari University

Dr. MEHMET TEMUR / İnönü University

Dr. RAMAZAN TANAŞ / Afyon Kocatepe University

Dr. AHMET EGEMEN AKMENÇE / Ministry of Education

JAFAR BASING ADAMS / Ghana

Referees / June 2024, 8(2)

Dr. Akın Efendioğlu / Çukurova University

Dr. Betül Yanık Özger /Kahramanmaraş Sütçü İmam University

Dr. Çağdaş Caz / Yozgat Bozok University

Dr. Dilşat Peker Ünal / Yozgat Bozok University

Dr. Erdi Demir / Akdeniz University

Dr. Faysal Özdaş / Mardin Artuklu University

Dr. Hande Çelik / Balıkesir University

Dr. İlhami Bulut / Dicle University

Dr. Murat Tuncer / Fırat University

Dr. Müslim Alanoğlu / Fırat University

Dr. Zülfü Demirtaş / Fırat University

	Article	Page
	The Relationship Between Sustainable Earthquake Awareness and Earthquake Knowledge Level of Teacher Candidates Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Deprem Farkındalığı ve Deprem Bilgi Düzeyleri Arasındaki İlişki Fatma Kılıçbey, Müslim Alanoğlu, Songül Karabatak	107-118
	Religious Culture and Moral Knowledge Teachers' Opinions on the Causes and Solutions of Problems Related to Transferring of Values Education to Behavior Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Değer Eğitiminin Davranışa Aktarılmasındaki Sorunların Nedenlerine ve Çözüm Yollarına İlişkin Görüşleri Ümmügülüm Ekşici, Hasan Güner Berkant	119-138
	Investigation of Children's Knowledge about Earthquake According to Preschool Education Çocukların Depreme İlişkin Bilgilerinin Okul Öncesi Eğitim Almalarına Göre İncelenmesi Mehtap Morkan Şahin, Ender Durualp	139-157
	Determining Teachers' Self-Assessment Levels of Technological Competency in 21st Century Learning Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğrenmelerinde Teknoloji Yeterliliği Öz-Değerlendirme Algılarının Belirlenmesi Ayşenur Kuloğlu, Mehmet Akif Yıldız	158-168
	The Nature of Questions Preschool Teachers Use in the Educational Process: How Can We Increase the Quality of Questions in Interactions with Children? Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Sürecinde Başvurdukları Soruların Özellikleri: Çocuklarla Etkileşimlerde Soruların Niteliğini Nasıl Artırabiliriz? Emrullah Gökmen, Gül Kurum Tiryakioğlu	169-187

The Journal of Educational Reflections ISSN: 2587-0068	Vol 8, Issue: 2, Year: 2024	Article history
	https://dergipark.org.tr/tr/pub/eduref	Received: 26 June 2024 Received in revised form: 13 September 2024 Accepted: 17 December 2024 Available online: 31 December 2024

The Relationship Between Sustainable Earthquake Awareness and Earthquake Knowledge Level of Teacher Candidates

Öğretmen Adaylarının Sürdürülebilir Deprem Farkındalığı ve Deprem Bilgi Düzeyleri Arasındaki İlişki

Fatma KILIÇBEY¹

<https://orcid.org/0009-0002-4685-1452>

Müslim ALANOĞLU²

<https://orcid.org/0000-0003-1828-4593>

Songül KARABATAK³

<https://orcid.org/0000-0002-1303-2429>

Özet	Abstract
<p>Bu çalışmanın amacı, 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli depremlerden etkilenen 11 ildeki üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sürdürülebilir deprem farkındalığı ile deprem bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemleri kapsamında ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüş olup, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bu üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adayları arasından ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 340 öğretmen, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma verileri, öncelikle tanımlayıcı istatistiklere tabi tutulmuş, ardından bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile puan ortalamaları karşılaştırılmış ve Pearson Moment Çarpımı Korelasyon analizi kullanılarak deprem bilgi düzeyi ve sürdürülebilir deprem farkındalığı ölçekleri ve alt boyutları arasındaki ilişki belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğunu, depremin etkileri hakkındaki bilgilerinin görece daha yüksek olduğunu ancak deprem eğitim düzeylerinin görece daha düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının sürdürülebilir deprem farkındalığı, deprem yapı ilişkisi, depreme hazırlık uygulaması ve depreme hazırlık düzeyi puanlarının nispeten düşük olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin deprem bilgi düzeyi ölçeği ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak deprem etkileri bilgisi alt boyutunda kadınlar lehine bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.</p> <p>Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı; Deprem Bilgi Düzeyi; Deprem Farkındalığı; Sürdürülebilir Deprem Bilgisi</p>	<p>This study aims to determine the relationship between sustainable earthquake awareness and earthquake knowledge levels among teacher candidates studying in education faculties of universities in 11 provinces affected by the earthquakes centered in Kahramanmaraş on February 6, 2023. The research was conducted as a relational survey model within the scope of quantitative research methods, and the sample of the research consists of 340 teachers selected through an accessible sampling method among teacher candidates studying at these universities in the spring semester of the 2023-2024 academic year. The research data were initially subjected to descriptive statistics. The mean scores were compared using independent samples t-test and one-way analysis of variance, and the relationship between earthquake knowledge level and sustainable earthquake awareness scales and sub-dimensions was determined using Pearson Moment Product Moment Correlation analysis. The results show that the earthquake knowledge levels of teacher candidates are at a moderate level, their knowledge about the effects of earthquakes is relatively higher, but their earthquake education levels are relatively lower. Sustainable earthquake awareness, earthquake structure relationship, earthquake preparedness application, and earthquake preparedness level scores of teacher candidates were found to be relatively low. It was found that there is no significant difference between the gender of teacher candidates and the earthquake knowledge level scale and its sub-dimensions. Still, there is a difference in favor of women in the sub-dimension of earthquake effects knowledge.</p> <p>Keywords: teacher candidate, earthquake knowledge level; earthquake awareness; sustainable earthquake knowledge</p>

Kılıçbey, F., Alanoğlu, M. ve Karabatak, S. (2024). Öğretmen adaylarının sürdürülebilir deprem farkındalığı ve deprem bilgi düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim Yansımaları*, 8(2), 107-118. <https://doi.org/10.70740/eduref.1539041>

Kılıçbey, F., Alanoğlu, M. ve Karabatak, S. (2024). The relationship between sustainable earthquake awareness and earthquake knowledge level of teacher candidates. *Educational Reflections*, 8(2), 107-118. <https://doi.org/10.70740/eduref.1539041>

¹fatmakilicbey@gmail.com

²Cor. Author, (Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, muslimalanoglu@gmail.com)

³Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, skarabatak@firat.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

Disaster is defined as a concept that causes physical, social and economic damage by affecting the whole or a particular part of society as a result of natural, technological or man-made events. This damage can include a range of consequences such as death, loss of property and damage to infrastructure. Therefore, disasters affect people to a large extent. Especially during an earthquake, which is a potential hazard, the unconscious and panicky behaviour of individuals can significantly affect the extent of damage. Considering that Turkey is an earthquake zone, the level of earthquake awareness of teachers working in schools where children spend long hours plays an important role in reducing post-earthquake damage. This is because individuals who do not have a sufficient level of awareness can lead to unconscious behaviour and increase damage. In particular, by raising the earthquake awareness and consciousness of teachers working in high density schools and teacher candidates training in these schools, it can be ensured that students can survive the earthquake with the least possible damage by adopting the correct behaviour during the earthquake. Therefore, it is extremely important to assess the level of earthquake awareness and knowledge of teacher candidates.

Method

This research was conducted with quantitative research methods using the relational survey model. The research was conducted with teacher candidates studying at the faculties of education in 11 provinces (Adana, Adıyaman, Diyarbakır, Elazığ, Gaziantep, Hatay, Kahramanmaraş, Kilis, Malatya, Osmaniye and Şanlıurfa) that were affected by the earthquake that occurred in Kahramanmaraş on 6 February 2023. The population of the study consists of teacher candidates who are studying in the Faculties of Education of these provinces in the 2023-2024 academic year. In order to determine the sample of the study, a total of 340 teacher candidates were reached using the convenience sampling method. However, as 38 teacher candidates from this sample indicated that they did not live in any of the provinces in which they were placed, the analyses were conducted with the data collected from 302 students. Data for the study were collected using the teacher candidates' demographic information, the Earthquake Knowledge Level Scale and the Sustainable Earthquake Awareness Scale. This study was conducted under the 2209-A University Students Research Projects Support Programme supported by TUBITAK. Prior to data collection, it was approved by the decision of the Ethics Committee of Fırat University Social and Human Sciences Research Ethics Committee dated 19.10.2023 and numbered 2023/19.

Findings

The teacher candidates' earthquake knowledge levels were found to be 3.78 ± 0.58 for earthquake knowledge, 3.76 ± 0.67 for earthquake distribution knowledge, 4.26 ± 0.58 for earthquake impact knowledge, and 3.15 ± 1.13 for earthquake education level. In addition, the level of sustainable earthquake awareness was found to be 3.11 ± 0.69 , the level of earthquake-structural relationship was 3.23 ± 0.83 , the level of earthquake preparedness application was 2.95 ± 0.86 , and the level of earthquake preparedness was 3.29 ± 0.58 . Analyses based on gender variables revealed no significant differences in the sub-dimensions of earthquake knowledge, earthquake distribution knowledge and earthquake education. However, females were found to have statistically higher levels of earthquake impact knowledge compared to males. There were no significant gender differences in the relationship between teacher candidates' sustainable earthquake knowledge levels and the earthquake structure relationship, earthquake preparedness application and earthquake preparedness sub-dimensions. The level of earthquake knowledge did not differ by class level in terms of the sub-dimensions of earthquake knowledge, earthquake distribution knowledge and earthquake impact knowledge. However, there was a statistically significant difference in the level of earthquake education based on class level. The results of the Bonferroni correction test showed that the source of this difference was the higher average scores of grade four teacher candidates compared to grade two teacher candidates. There was a significant difference in teacher candidates' sustainable earthquake awareness scale based on class level on the application of earthquake preparedness and earthquake preparedness sub-dimensions. A moderate positive correlation was found between earthquake knowledge levels and sustainable earthquake awareness and all its sub-dimensions.

Discussion and Conclusion

The teacher candidates' knowledge of earthquakes is at a medium level, but their knowledge of the effects of earthquakes is higher. Their level of earthquake education is relatively low. According to these results, it can be said that teacher candidates have earthquake awareness, but this level has not reached the level of adequate preparation. It can be said that awareness is increasing in earthquake regions and that earthquakes play an important role in increasing knowledge in society. Individuals need an educational process to take precautions to reduce disaster losses and to develop earthquake preparedness behaviours. Creating public education and awareness campaigns and providing education in schools are extremely important to reduce the

negative effects of disasters. For this reason, earthquake education should be presented not only after an earthquake disaster, but also as a process aimed at raising awareness in society on an ongoing basis. In particular, earthquake preparedness training should be given to teacher candidates in education faculties and natural disaster preparedness courses should be included in the school curriculum. A significant and positive relationship was found between the level of earthquake knowledge and sustainable earthquake awareness. The results show that teacher candidates have a certain level of knowledge about earthquakes, but their level of preparedness for possible earthquakes is low. This situation can be interpreted as a sufficient level of knowledge and awareness about earthquakes, but it has not yet reached a sustainable level of awareness, i.e. an adequate level of preparedness. Identifying the knowledge and awareness of teacher candidates about earthquakes may enable teacher candidates who will work in educational institutions in the future to play an active role in the measures that can be taken about earthquakes. Considering that most of the loss of life and non-structural damage caused by earthquakes can be prevented by the measures that can be taken, the importance of increasing the level of earthquake knowledge and sustainable awareness of teacher candidates can be better understood.

Giriş

Afet; doğal, teknolojik ya da insana bağlı olaylar sonucu toplumun tamamını veya belirli bir bölümünü etkileyerek fiziksel, sosyal ve ekonomik zararlara yol açan ve etkilenen toplumun başa çıkma kapasitesinin yetersiz kaldığı durumları ifade eden bir kavramdır (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD], 2023; Demirtaş, 2023). Hayatın bir gerçeği olan doğa kaynaklı afetler, yerkürede (çoğunlukla aniden ve önlem alınamayacak kadar kısa sürede) meydana gelen doğa olaylarının sonucudur. Bu olaylar, toplumu kendi kaynaklarıyla baş edemeyeceği ekonomik ve sosyal kayıplara uğratabilir, yaşamın akışını tamamen durdurabilir ya da can damarı (altyapı) sistemlerini kesintiye uğratabilir.

Afetler çok sayıda ölüme, mülk kaybına ve altyapının hasar görmesine neden olmaktadır (Fuhrmann vd., 2008). Bu nedenle de insanlar afetlerden çok fazla etkilenmektedir. Depremler de yer kabuğunda çeşitli nedenlerle ve doğal olarak meydana gelen afetlerden bir tanesidir (İzırak, 1991; Şahin ve Sipahioğlu, 2007) ve insanlar üzerinde oldukça önemli biyolojik, psikolojik, sosyal ve ekonomik etkilere neden olabilmektedir. Deprem, en geniş anlamıyla kaynağını yerin derinliklerinden alan ve yer kabuğunda meydana gelen kırılmalar sonucunda oluşan ani titreşimlerle yer yüzeyinin sarsılmasına neden olan doğa kaynaklı bir olaydır (Aydin 2019; Tekin ve Dikmenli 2021). Doğa kaynaklı afetler içerisinde deprem; neden olduğu korku, can ve mal kaybı nedeniyle ülkemizde afet ile eş anlamlı anılmaktadır (Bayındırlık ve İskan Bakanlığı [BİB], 2000; Tanyaş vd., 2013). Bir doğal afet olma olasılığını içeren deprem önlenemez, fakat insanlar tarafından alınacak bazı önlemler veya sergilenecek bazı davranışlar sonucunda can kayıpları, yaralanmalar ve yapılardaki hasarlar minimuma indirilebilir. 2005 yılında yapılan bir çalışmaya göre 1999 İzmit depremindeki yaralanmaların %50'si ve ölümlerin de %3'ü yapısal olmayan unsurlardan kaynaklanmıştır ve bu durum alınabilecek bazı basit tedbirlerin deprem ile ortaya çıkması muhtemel zararların önemli oranda azaltılabileceğini göstermiştir (İstanbul Sismik Riskin Azaltı Acil Durum Hazırlık Projesi [İSMEP], 2023).

Son zamanlarda sel, deprem, heyelan ve yangın gibi ciddi afetlere maruz kalmış olan ülkemizde afet eğitimlerine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Çünkü insanlar bu tür afetler konusunda yeterli bilgi ve farkındalığa sahip değildirler (Thomas vd., 1999). Depremlerin eğitim ve öğretim hizmetleri üzerinde de ciddi olumsuz etkileri olabilmektedir. Depremler, bugünün teknolojisi ile önceden tahmini mümkün olmayan bir doğal afet olduğu için meydana geldikleri yerlerde farklı boyut ve büyüklükte zararlara neden olmaktadır. Eğitim hizmetlerinin yürütüldüğü fiziki ortamın zarar görmesi şeklinde olabileceği gibi, deprem yaşayan öğretmen ve öğrencilerin öğretme-öğrenme durumlarında sorunlar yaşanması şeklinde de olabilmektedir (Yıldız, 2000).

Bir depremin yer, büyüklük, zaman gibi üç önemli parametresinin hepsinin aynı anda kesin ve tam olarak kestirilmesi mümkün değildir. Bu doğa olayının meydana gelmeden önce tahmin edilememesi bireyleri daha fazla önlem almaya zorlamaktadır. Deprem gerçeğiyle yaşayan ülkelerde, gelecek nesilleri yetiştirecek olan bugünün öğretmen adaylarının deprem afeti konusunda eğitim alması ve bilinçli olması gerekmektedir. Bu durumu kısaca deprem farkındalığı olarak tanımlamak mümkündür. Olası bir deprem anında bireylerin bilinçsiz ve panik bir şekilde hareket etmeleri deprem kaynaklı ortaya çıkabilecek zararlar içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye'nin bir deprem ülkesi olduğu gerçeğini de düşündüğümüzde bireylerin özellikle de çocukların günün uzun bir zamanını geçirdikleri okullarda görev yapan öğretmenlerin depreme ilişkin farkındalık ve bilgi düzeylerinin belirlenmesinin bahsedilen bu deprem sonrası zararların boyutlarını azaltma noktasında etkisi yüksektir. Çünkü yeterli farkındalık ve bilgi düzeyine sahip olamamak bireylerin bilinçsiz davranışlarda bulunması ve olası zararların artması ile sonuçlanabilir. Özellikle okul gibi öğrencilerin yoğun bulunduğu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ve bu kurumlarda görev yapmak için eğitim alan öğretmen

adaylarının deprem bilinç ve farkındalıklarının yükseltilmesi ile deprem anında ve sonrasında sergileyecekleri doğru davranışlarla öğrencilerin mümkün olan en az zararla depremi atlattıklarını sağlayabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının deprem farkındalığı ve bilgi düzeylerinin belirlenmesi oldukça önemli görülmektedir.

Okullar topluma kitlesel olarak deprem eğitiminin en iyi verilebileceği mekânlardır. Etkili bir afet ve deprem eğitimi ile depremlerin zararlarından korunmak ya da gelebilecek zararlar azaltılabilmektedir (Aydın, 2010). Deprem konusunda eğitilmiş bireyler depremden daha az zarar görürken, eğitimsiz bireylerin depremden daha fazla etkileneceği de bir gerçektir (Demirkaya, 2007). Çünkü Hurnen ve McClure'a (1997) göre, deprem bilgi düzeyi yüksek adayların deprem zararlarını azaltma çalışmalarına daha fazla katıldıkları görülmüştür. Buna göre, bireylerin deprem bilgi düzeyleri arttıkça depremlerden etkilenme düzeyleri ile doğanın ölümcül ve yıkıcı etkileri azalmaktadır (Öcal, 2007). Ancak bireylerin farkındalık ve bilgi düzeylerini arttırmaya yönelik eğitimlerin gerçekleştirilebilmesi için bireylerin bu afetlerle ilgili bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının belirlenmesi gerekir. Aksi takdirde insanların afetlerle ilgili bilgi eksiklikleri onların afetlerle ilgili geleneksel görüşlerini sürdürmelerine ve çeşitli kavram yanılgılarına düşmelerine neden olabilmektedir (Ross ve Shuell, 1993; Tsai, 2001). Ayrıca afet bakımından riskli bölgelerde yaşayan kişilerde, başta depremler olmak üzere diğer afetler konusunda da bilinç oluşturulması gerekmektedir. Çünkü depremlerin makro ve mikro ekonomik alanlardan, nüfus durumuna, toplumun sosyal yapısına (Pelling et al., 2002) ve eğitim öğretim faaliyetlerine etkileri tartışılmazdır. Bireylerin eksikliklerin belirlenmesi ve bu doğrultuda eğitimlerle farkındalık ve bilinçlerini yükseltilmesi depreme hazırlıklı olmalarını da sağlayacaktır.

Depreme hazırlıklı olmak, depremlerin neden olduğu kayıpların azaltılmasında etkili olabilir. Mevcut alan yazın, insanların depremler hakkındaki bilgilerinin depreme hazırlıklı olma eylemlerini büyük ölçüde etkileyebileceğini doğrulamaktadır (Ao vd., 2021; Paul ve Bhuiyan, 2010). Bu nedenle bir ülkenin toplumsal anlamda önemli bir kurumu olan okulun insan kaynağını oluşturma potansiyeli taşıyan öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeylerinin tespiti bahsedildiği üzere oldukça önemlidir. Doğal afetler ve özellikle etkileri tartışılmaz olan deprem konusunda öğretmen adaylarının bilgi düzeyini geliştirmek için ilerde üniversitelerde öğrencilere yönelik yapılabilecek çalışmaları planlamak büyük gereklilik taşımaktadır. Araştırmanın kısa bir süre önce peş peşe büyük depremler yaşanan bir örneklemde yürütülmüş olması da ayrı bir önem arz etmekte olup bu bölgede yaşayan öğretmen adaylarının deneyimledikleri deprem gerçeği konusunda bilgi düzeylerini tespit etmek ve onların gözüyle depremi düşünmek oldukça önemlidir.

Özetle; öğretmen adaylarının gelecekteki meslek yaşantılarında öğrencilerini deprem farkındalıkları hakkında doğru bilgiyle donatmaları bilinçli bireyler yetiştirmeleri bakımından önemlidir. Buna ek olarak öğretmen adaylarının deprem odaklı görüşlerini tespit etmek, deprem kökenli doğa kaynaklı afet zararlarının azaltılmasına da önemli katkı sağlayacaktır. Çünkü yaşadığı yerin deprem riskine ve depremin olası zararlarına karşı yeterince bilgi sahibi olan toplumlarda deprem kaynaklı zararların, bu durumun aksi olan toplumlara kıyasla çok daha az olduğu bilinmektedir (Cin, 2010; Dölek, 2019).

Öğretmen adaylarının depreme ilişkin bilgilerinin ve deprem farkındalıklarının ne düzeyde olduğunu anlamak, bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Türkiye'nin gelecekte önemli ve etkili bir işgücünü meydana getirecek olan öğretmen adaylarının deprem ile ilgili bilgilerinin ve farkındalıklarını ortaya çıkarmak oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu çalışmanın temel amacı 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremlerden etkilenen 11 ildeki üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının sürdürülebilir deprem farkındalığı ve deprem bilgi düzeyini belirlemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

- 1- Öğretmen adaylarının deprem ile ilgili bilgileri ne düzeydedir?
- 2- Öğretmen adaylarının sürdürülebilir deprem farkındalıkları ne düzeydedir?
- 3- Öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeyleri ve sürdürülebilir deprem farkındalık düzeyleri cinsiyetleri ve sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4- Öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeyleri ile sürdürülebilir deprem farkındalıkları arasında ne tür bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemleri kapsamında ilişkisel tarama modeli şeklinde yürütülmüştür. Karasar (2008) tarama modelini "geçmişte ya da halen mevcut olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır" şeklinde tanımlamaktadır. Tarama modeliyle geçmişte ya da hâlen var olan bir durumun olduğu gibi betimlenmesi amaçlanır. İlişkisel araştırma modeli iki veya daha fazla nicel değişken arasında bir ilişkinin olup olmadığına ve ne düzeyde bir ilişki olduğuna dair karar verebilmek için veri toplama işlemidir (Gay ve Airasian, 2000). Bu çalışmada öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeyleri ve sürdürülebilir

deprem farkındalık düzeyleri ile bu iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve örneklem

Bu araştırma amacına uygun olarak sürdürülebilir deprem farkındalığını ortaya çıkarmak ve deprem bilgi düzeyini ölçmek adına 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremden etkilenen 11 ildeki (Adana, Adıyaman, Diyarbakır, Elazığ, Gaziantep, Hatay, Kahramanmaraş, Kilis, Malatya, Osmaniye ve Şanlıurfa) üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Bu nedenle araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında bu illerde bulunan eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin ise ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile ulaşılan toplam 340 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ulaşılan 340 öğretmen adayından 38 tanesi 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremden etkilenen 11 ilden birinde ikamet etmediklerini ifade ettikleri için araştırmanın analizleri 302 öğrenciden toplanan veriler ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Özellik	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	212	70.2
	Erkek	90	29.8
İkamet Edilen Şehir	Adana	4	1.3
	Adıyaman	24	7.9
	Diyarbakır	56	18.5
	Elazığ	51	17.0
	Gaziantep	30	9.9
	Hatay	48	15.9
	Kahramanmaraş	9	3.0
	Kilis	19	6.3
	Malatya	40	13.2
	Osmaniye	7	2.3
Şanlıurfa	14	4.6	
Öğrenim Görülen Üniversite	Çukurova Üniversitesi	5	1.7
	Adıyaman Üniversitesi	26	8.6
	Dicle Üniversitesi	45	14.9
	Fırat Üniversitesi	75	24.9
	Gaziantep Üniversitesi	16	5.3
	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	49	16.2
	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	10	3.3
	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	26	8.6
	İnönü Üniversitesi	35	11.6
	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi	8	2.6
	Harran Üniversitesi	7	2.3
	Bölüm	Beden Eğitimi Öğretmenliği	25
Fen Bilgisi Öğretmenliği		7	2.3
Grafik Tasarım		23	7.6
İlköğretim Matematik Öğretmenliği		30	9.9
İngilizce Öğretmenliği		7	2.3
Okul Öncesi Öğretmenliği		45	14.9
Özel Eğitim Öğretmenliği		6	2.0
Psikolojik Danışma ve Rehberlik		9	3.0
Sınıf Öğretmenliği		87	28.8
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği		6	2.0
Türkçe Öğretmenliği	57	18.9	
Sınıf Düzeyi	1	63	20.9
	2	91	30.1
	3	91	30.1
	4	57	18.9
Yaş Ortalaması=22.44 (3.984)			

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çalışmada görüş bildiren öğretmen adaylarının yaş ortalaması 22.44 (3.984)’tür. Bu öğretmen adaylarının %70.2’si (n = 212) kadın, %29.8’i (n = 90) ise erkektir. En düşük katılım oranı Adana ilinde ikamet eden öğretmen adayları arasında %1.3 (n = 4) iken, en yüksek katılım oranı

Diyarbakır ilinde ikamet eden öğretmen adayları arasında %18.5 (n = 56) olarak görülmüştür. Katılım sağlayan öğretmen adayları arasında en yüksek katılım oranı Fırat Üniversitesi'nde (%24.9, n = 75) gerçekleşmiştir, en düşük katılım oranı ise Çukurova Üniversitesi'nde (%1.7, n = 5) tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölümlere bakıldığında, en düşük oranda öğrenim gören bölümler %2 (n = 6) ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Özel Eğitim Öğretmenliği iken, en yüksek oranda öğrenim gören bölüm ise %28.8 (n = 87) ile Sınıf Öğretmenliği olarak belirlenmiştir. Sınıf düzeylerine göre ise öğretmen adaylarının %30.1'i (n = 91) 2. ve 3. sınıflarda, %18.9'u (n = 57) 4. sınıfta ve %20.9'u (n = 63) ise öğrenim görmektedir.

Veri toplama araçları

Araştırmanın verilerinin toplanması için oluşturulmuş veri toplama aracı iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğretmen adaylarının demografik bilgileri ve deprem deneyimlerine ilişkin bilgilerini içeren çeşitli sorular yer alırken ikinci bölümünde Deprem Bilgi Düzeyi Ölçeği ve Sürdürülebilir Deprem Farkındalığı Ölçeği'ne yer verilmiştir.

Deprem Bilgi Düzeyi Ölçeği, Genç ve Sözen (2022) tarafından geliştirilmiştir. "Deprem bölgelerinin dağılışı bilgisi" (7 Madde), "deprem etkileri bilgisi" (7 Madde) ve "deprem eğitimi" (5 Madde) olmak üzere üç boyuttan meydana gelen ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. İç tutarlılık katsayısı geliştirme çalışmasında .87 olarak; mevcut çalışmada ise "deprem bölgelerinin dağılışı bilgisi" için .90, "deprem etkileri bilgisi" için .86 ve "deprem eğitimi" için .97 ve ölçek geneli için .91 olarak bulunmuştur.

Sürdürülebilir Deprem Farkındalığı Ölçeği, Genç ve Sözen (2021) tarafından geliştirilen 22 maddeden oluşan ölçek, "deprem yapı ilişkisi" (4 madde), "depreme hazırlık uygulaması" (11 madde) ve "depreme hazırlık" (7 madde) olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. İç tutarlılık katsayısı geliştirme çalışmasında .88 olarak; mevcut çalışmada ise "deprem yapı ilişkisi" için .79, "depreme hazırlık uygulaması" için .92, "depreme hazırlık" için .60 ve ölçek geneli için .93 olarak bulunmuştur.

Verilerin toplanması ve etik

Bu çalışma 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan anket formu yardımı ile toplanmıştır. Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 19.10.2023 tarih ve 2023/19 sayılı karar ile etik kurul onayı alındıktan sonra söz konusu illerde bulunan üniversitelerden gerekli uygulama izni alınmış olup akabinde araştırmacı öncelikle Kahramanmaraş ve Hatay illerine giderek üniversite eğitimi çevrimiçi devam ettiği için bu illerdeki eğitim fakültelerinden online anket formunu öğretmen adaylarına göndermeleri konusunda talepte bulunmuş ardından Elazığ, Malatya ve Diyarbakır illerindeki üniversitelere gidilerek anketler yüz yüze uygulanmış ancak hem çok fazla zaman alması hem de ekonomik kısıtlılıktan kaynaklı olarak diğer illerde bulunan üniversitelere online anket formu gönderilmiş ve öğretmen adaylarına uygulanması istenerek veriler toplanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırma verileri SPSS 27 istatistik paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Veriler toplandıktan sonra öncelikle uç ve kayıp değerler yönünden incelenmiş akabinde betimsel istatistikler (frekans, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık) yapılmıştır. Ölçeklerin ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri -0.726 ile 1.096 arasında değişmektedir (Tablo 3). Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması tekli normallik varsayımının sağlandığı şeklinde değerlendirilmektedir (George ve Mallery, 2010). Çarpıklık ve basıklık değerleri bu aralıkta olduğu için analizlerde parametrik testler uygulanmıştır. Bu nedenle, ikili gruplar arasındaki karşılaştırmada bağımsız gruplar t-testi üç veya daha fazla grup arasındaki karşılaştırmalar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve gruplar arasındaki farkların anlamlılığını belirlemek için Bonferroni düzeltme testi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkların etki büyüklüğü bağımsız gruplar t-testi için Cohen's d ve ANOVA için Eta kare (η^2) analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Cohen's d değeri, $0 < d < 0.2$ için küçük, $0.2 < d < 0.8$ için orta ve $d \geq 0.80$ için büyük etki büyüklüğü; η^2 değeri ise sırasıyla 0.01, 0.06 ve 0.14 düzeylerinde küçük, orta ve büyük etki büyüklüklerini ifade etmektedir (Cohen, 1988). Ayrıca, Pearson momentler çarpımı korelasyon analizinde korelasyon katsayısı, 1.00 ile 0.70 arasındaki değerler için yüksek, 0.70 ile 0.30 arasındaki değerler için orta ve 0.30 ile 0.00 arasındaki değerler için düşük olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2012). Bulgular, %95 güven aralığında ve %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, ulaşılan bulgular sırası ile sunulmuştur. Tablo 2'de öğretmen adaylarının Deprem Bilgi Düzeyleri Ölçeği, Sürdürülebilir Deprem Farkındalığı Ölçeği ve alt boyutları hakkında tanımlayıcı bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeylerine ve sürdürülebilir deprem farkındalıklarına ilişkin tanımlayıcı bilgiler

Değişkenler	N	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Deprem Bilgi Düzeyi	302	3.78	0.58	-.017	-.180
Deprem Bölgelerinin Dağılım Bilgisi	302	3.76	0.67	-.268	.306
Deprem Etkileri Bilgisi	302	4.26	0.58	-.720	.408
Deprem Eğitimi	302	3.15	1.13	-.253	-.726
Sürdürülebilir Deprem Farkındalığı	302	3.11	0.69	.426	.391
Deprem Yapı İlişkisi	302	3.23	0.83	-.311	-.085
Depreme Hazırlık Uygulaması	302	2.95	0.86	.123	.029
Depreme Hazırlık	302	3.29	0.58	.937	1.096

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeylerinin 3.78 ± 0.58 , deprem bölgelerinin dağılım bilgisi düzeylerinin 3.76 ± 0.67 , deprem etkileri bilgisi düzeylerinin 4.26 ± 0.58 ve deprem eğitimi düzeylerinin 3.15 ± 1.13 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeyleri ve deprem bölgelerinin dağılımı puanlarının orta, depremin etkileri hakkındaki bilgilerinin görece daha yüksek ve deprem eğitim düzeylerinin görece daha düşük olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının sürdürülebilir deprem farkındalığının 3.11 ± 0.69 , deprem yapı ilişkisinin 3.23 ± 0.83 , depreme hazırlık uygulamasının 2.95 ± 0.86 ve depreme hazırlık düzeylerinin 3.29 ± 0.58 olduğu tespit edilmiştir. Sürdürülebilir deprem farkındalığı, deprem yapı ilişkisi, depreme hazırlık uygulaması ve depreme hazırlık düzeyi puanların düşük olduğunu söylenebilir. En yüksek puan ortalaması deprem yapı ilişkisine en düşük puan ortalaması ise depreme hazırlık uygulamasına aittir. Tablo 3'te Deprem Bilgi Düzeyi ve Sürdürülebilir Deprem Farkındalığı Ölçekleri ortalama puanlarının öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeyi ve sürdürülebilir deprem farkındalıkları puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	p	%95 Güven Aralığı		d
							Lower	Upper	
Deprem Bilgi Düzeyi	Kadın	212	3.82	0.57	1.897	.059	-0.005	0.280	0.239
	Erkek	90	3.68	0.59					
Deprem Bölgelerinin Dağılım Bilgisi	Kadın	212	3.77	0.65	0.499	.618	-0.184	0.309	0.063
	Erkek	90	3.73	0.73					
Deprem Etkileri Bilgisi	Kadın	212	4.32	0.51	3.237	.001	0.158	0.656	0.407
	Erkek	90	4.09	0.71					
Deprem Eğitimi	Kadın	212	3.19	1.13	0.933	.351	-0.129	0.364	0.117
	Erkek	90	3.05	1.12					
Sürdürülebilir Deprem Farkındalığı	Kadın	212	3.13	0.68	0.759	.449	-0.151	0.342	0.095
	Erkek	90	3.06	0.72					
Deprem Yapı İlişkisi	Kadın	212	4.28	0.81	0.341	.733	-0.204	0.291	0.043
	Erkek	90	4.29	0.89					
Depreme Hazırlık Uygulaması	Kadın	212	2.98	0.84	1.118	.264	-0.107	0.389	0.141
	Erkek	90	2.86	0.89					
Depreme Hazırlık	Kadın	212	3.29	0.56	0.294	.769	-0.210	0.284	0.037
	Erkek	90	3.27	0.62					

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre deprem bilgisi düzeyleri deprem bölgelerinin dağılım bilgisi ve deprem eğitimi alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken; deprem etkileri bilgisi alt boyutunda kadınlar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($t = 3.237$; $p = .001$; $d = 0.407$). Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre sürdürülebilir deprem farkındalık düzeyleri deprem yapı ilişkisi, depreme hazırlık uygulaması ve depreme hazırlık alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Tablo 4'te Deprem Bilgi Düzeyi ve Sürdürülebilir Deprem Farkındalığı Ölçekleri ortalama puanlarının öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre deprem bilgi düzeyi ve sürdürülebilir deprem farkındalıkları puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	N	\bar{x}	ss	F	p	η^2
Deprem Bilgi Düzeyi	1. Sınıf	63	3.84	0.56	0.810	.489	0.008
	2. Sınıf	91	3.71	0.53			
	3. Sınıf	91	3.79	0.62			
	4. Sınıf	57	3.83	0.59			
Deprem Bölgelerinin Dağılım Bilgisi	1. Sınıf	63	3.86	0.61	1.219	.303	0.012
	2. Sınıf	91	3.73	0.71			
	3. Sınıf	91	3.68	0.69			
	4. Sınıf	57	3.83	0.63			
Deprem Etkileri Bilgisi	1. Sınıf	63	4.28	0.59	2.013	.112	0.020
	2. Sınıf	91	4.29	0.52			
	3. Sınıf	91	4.32	0.59			
	4. Sınıf	57	4.09	0.64			
Deprem Eğitimi	1. Sınıf	63	3.18	1.01	3.465	.017	0.034
	2. Sınıf	91	2.87	1.13			
	3. Sınıf	91	3.21	0.99			
	4. Sınıf	57	3.46	1.13			
Sürdürülebilir Deprem Farkındalığı	1. Sınıf	63	3.06	0.64	4.249	.006	0.041
	2. Sınıf	91	3.02	0.61			
	3. Sınıf	91	3.06	0.75			
	4. Sınıf	57	3.40	0.70			
Deprem Yapı İlişkisi	1. Sınıf	63	3.29	0.64	2.546	.056	0.025
	2. Sınıf	91	3.15	0.83			
	3. Sınıf	91	3.12	0.93			
	4. Sınıf	57	3.47	0.81			
Depreme Hazırlık Uygulaması	1. Sınıf	63	2.87	0.82	4.254	.006	0.041
	2. Sınıf	91	2.84	0.79			
	3. Sınıf	91	2.89	0.89			
	4. Sınıf	57	3.31	0.86			
Depreme Hazırlık	1. Sınıf	63	3.19	0.50	3.827	.010	0.037
	2. Sınıf	91	3.23	0.47			
	3. Sınıf	91	3.29	0.66			
	4. Sınıf	57	3.51	0.64			

Tablo 4 incelendiğinde, Deprem Bilgi Düzeyi Ölçeğinin geneli ile deprem bölgelerinin dağılım bilgisi ve deprem etkileri bilgisi alt boyutlarına ilişkin ortalama puanların sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$). Deprem eğitimi ortalama puanları arasında ise sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı ($F = 3.465$; $p = .017$) ve küçük etki gücünde ($\eta^2 = 0.034$) bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni düzeltme testi sonuçları, farkın kaynağının 4. sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanlarının 2. sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanlarından daha yüksek olması olduğunu göstermektedir.

Sürdürülebilir Deprem Farkındalığı Ölçeği ($F = 4.249$; $p = .006$; $\eta^2 = 0.041$) ile depreme hazırlık uygulaması ($F = 4.254$; $p = .006$; $\eta^2 = 0.041$) ve depreme hazırlık ($F = 3.827$; $p = .010$; $\eta^2 = 0.037$) alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları arasında öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı ve küçük etki gücünde bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Ortaya çıkan bu farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferroni düzeltme testi sonuçları, sürdürülebilir deprem farkındalığı ölçeği ve depreme hazırlık alt boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanlarının 1., 2. ve 3. sınıf öğretmen adayları ortalama puanlarından; depreme hazırlık alt boyutunda ise 4. sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanlarının 1. ve 2. sınıf öğretmen adayları ortalama puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Deprem yapı ilişkisi alt boyutuna ilişkin ortalama puanların sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Tablo 5'te, öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeyleri ile sürdürülebilir deprem farkındalıkları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeyi ile sürdürülebilir deprem farkındalıkları arasındaki ilişki

Değişkenler	DBD	DBDB	DEB	DE	SDB	DYİ	DHU	DH
Deprem Bilgi Düzeyi	1							
Deprem Bölgelerinin Dağılım Bilgisi	.822**	1						
Deprem Etkileri Bilgisi	.698**	.530**	1					
Deprem Eğitimi	.748**	.378**	.186**	1				
Sürdürülebilir Deprem Farkındalığı	.542**	.413**	.150**	.598**	1			
Deprem Yapı İlişkisi	.524**	.455**	.195**	.496**	.802**	1		
Depreme Hazırlık Uygulaması	.514**	.359**	.126*	.606**	.964**	.685**	1	
Depreme Hazırlık	.418**	.343**	.130*	.431**	.845**	.580**	.723**	1

**p<.01; *p<.05

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeyleri ile sürdürülebilir deprem farkındalıkları arasında ($r = .542$; $p < .01$) orta düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, deprem yapı ilişkisi ($r = .524$; $p < .01$), depreme hazırlık uygulaması ($r = .514$; $p < .01$) ve depreme hazırlık ($r = .418$; $p < .01$) arasında da benzer şekilde orta düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Deprem bilgilerinin dağılım bilgisi ile sürdürülebilir deprem farkındalığı ($r = .413$; $p < .01$), deprem yapı ilişkisi ($r = .455$; $p < .01$), depreme hazırlık uygulaması ($r = .359$; $p < .01$) ve depreme hazırlık ($r = .343$; $p < .01$) arasında da orta düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra, deprem etkileri bilgisi ile sürdürülebilir deprem farkındalığı ($r = .150$; $p < .01$), deprem yapı ilişkisi ($r = .195$; $p < .01$), depreme hazırlık uygulaması ($r = .126$; $p < .05$) ve depreme hazırlık ($r = .130$; $p < .05$) arasında düşük düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, deprem eğitimi ile sürdürülebilir deprem farkındalığı ($r = .598$; $p < .01$), deprem yapı ilişkisi ($r = .496$; $p < .01$), depreme hazırlık uygulaması ($r = .606$; $p < .01$) ve depreme hazırlık ($r = .430$; $p < .01$) arasında da orta düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeyleri ile sürdürülebilir deprem farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, 06 Şubat 2023 tarihinde büyük bir deprem yaşayan bir bölgede eğitim gören öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Deprem kuşağında yaşayan ve yakın zamanda büyük depremler yaşamış olan öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeylerini ve sürdürülebilir deprem farkındalıklarını belirlemek ve bu ikisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeyleri, deprem bölgelerinin dağılım bilgileri, depremin etkileri hakkındaki bilgileri ve deprem eğitim düzeyleri incelenmiştir. Sonuçlar, öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeyleri ve deprem bölgelerinin dağılım bilgilerinin orta, depremin etkileri hakkındaki bilgilerinin görece daha yüksek ve deprem eğitim düzeylerinin görece daha düşük olduğunu göstermektedir. Gür Erdoğan ve Şimşek (2023), öğretmenlerin deprem bölgelerinin dağılımı ve depremlerin etkileri konusunda yüksek düzeyde bilgiye sahip olduklarını, ancak deprem eğitimi konusunda bilgi düzeylerinin orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Demirci ve Yıldırım (2015), Yükseler (2019) ve Türksever (2021) de çalışmalarında öğrencilerin depremler hakkında belirli bir bilgi düzeyine sahip olduklarını ancak olası depremlere karşı hazırlıklı olmadıklarını tespit etmiştir. Tekin ve Dikmenli (2021) deprem sonrası yapılması gerekenlerin önemini ve daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır. Depremler hakkında bir bilgi ve farkındalık düzeyi olduğu, ancak bu farkındalığın sürdürülebilir bir hazırlık düzeyine, yani yeterli hazırlığa geçmediği söylenebilir. Jhonston ve diğerleri (2013) eğitim faaliyetlerinden sonra toplumun deprem riski hakkında daha fazla bilgiye sahip olduğunu, ancak sonucun depreme hazırlıktan ayrı olduğunu belirtmiştir. Başka bir deyişle, deprem konusunda farkındalık vardır ancak depreme yönelik önlemler ve hazırlıklar yetersizdir. Ha (2018) depremlerden sonra deprem bölgelerinde deprem farkındalığının arttığını ve depremlerin toplum içinde deprem bilgisinin artmasında önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Ancak öğretmen adaylarının depreme hazırlık düzeyleri daha düşüktür. Yakut (2002) bireylerin afet zararlarını azaltmaya yönelik önlemler almaları ve depreme hazırlık konusunda davranış geliştirmeleri için bir eğitim sürecine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Vicente ve diğerleri (2014) afetlerin olumsuz etkilerini azaltmak için halk eğitimi ve bilinçlendirme kampanyaları oluşturmanın ve okullarda eğitim vermenin önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda, deprem eğitiminin sadece herhangi bir deprem felaketinden sonra değil, ciddi bir şekilde ve toplumda farkındalık yaratmaya yönelik bir süreç olarak verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adayları bağlamında, özellikle eğitim fakülteleri bünyesinde okullarda yürütülecek depreme hazırlık eğitimleri verilmesi, hatta okulların müfredatına doğal afetlere hazırlık dersi eklenebilir.

Öğretmen adaylarının sürdürülebilir deprem farkındalığı, deprem yapı ilişkisi, depreme hazırlık uygulaması ve depreme hazırlık düzeyi konularında almış oldukları puanların nispeten düşük olduğunu söylemek mümkündür. Sözen ve Genç (2023) olası depremlere karşı sürdürülebilir farkındalığın ve hazırlığın yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sözen (2019) ve Türksever (2021) öğrencilerin depremler hakkında bir miktar bilgi sahibi olduklarını ancak depremlere hazırlıksız olduklarını tespit etmiştir. Sözen (2009) da lisans öğrencilerinin depreme hazırlık konusunda sürdürülebilir farkındalığın düşük seviyelerde olduğunu tespit etmiştir. Deprem öncesinde doğal afetler hakkında sürdürülebilir farkındalık yaratmak toplumların hazırlıklı olmasına yardımcı olabilir (Dölek, 2020). Sürdürülebilir deprem farkındalığı düzeyine ilişkin ulaşılan sonuçların öğretmen adaylarının deprem kuşağında bulunan Türkiye’de meydana gelebilecek büyük depremler konusunda yeterli hazırlıkları yapmaktan uzak olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin deprem bilgi düzeyi ölçeği ile boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak deprem etkileri bilgisi alt boyutunda kadınlar lehine bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Erkek üniversite öğrencilerinin deprem bilgi düzeyi ve alt boyutlarda kadın öğrencilere göre daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir (Budak ve Kandil, 2023). Türksever (2021) lisans öğrencileri arasında yaptığı çalışmada kadın öğrencilerin puanlarının az da olsa daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gür Erdoğan ve Şimşek (2023) ise cinsiyetin deprem bilgi düzeyinde farklılaşmaya neden olmadığını bulmuşlardır. Ayrıca, öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin sürdürülebilir deprem farkındalığı, depreme hazırlık uygulaması ve depreme hazırlık alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Sürdürülebilir deprem farkındalığının cinsiyete göre farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar literatürde sıkça raporlanmaktadır (Gür Erdoğan ve Şimşek, 2023; Sözen ve Genç, 2023).

Öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeyi, deprem bölgelerinin dağılışı bilgisi ve deprem etkileri bilgisi alt boyutlarına göre sınıf düzeyleri arasında farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak, deprem eğitimi puanlarında 4. sınıf öğretmen adaylarının, 2. sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek bir ortalama puan aldığı tespit edilmiştir. Sözen ve Genç (2023), deprem eğitimi konusunda 4. sınıf öğrencilerinin puanlarının 1. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu raporlamıştır. Sürdürülebilir deprem farkındalığı ölçeği ve depreme hazırlık alt boyutunda ise 4. sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanlarının, 1., 2. ve 3. sınıf öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Depreme hazırlık alt boyutunda ise 4. sınıf öğretmen adaylarının, 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek bir puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Depremle ilgili öğrencilerin sürdürülebilir farkındalık düzeylerini belirleyen alt faktörlerden biri olan depreme hazırlık uygulaması alt boyutu ve ölçeğin toplam puanları arasında, 4. sınıf düzeyi ile 3. ve 1. sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça sürdürülebilir deprem farkındalığı puanında ve depreme hazırlık uygulaması alt boyutunda artış görülmektedir (Sözen ve Genç, 2023). Üniversitede afetlerle ilgili verilen dersler yeterli bir sürdürülebilir farkındalık oluşturmaya da öğretmen adaylarının farkındalıklarını artırdığı ve bu farkındalığı artıran ders veya etkinliklerin daha fazla yapılması gerektiği söylenebilir.

Deprem Bilgi Düzeyleri ile Sürdürülebilir Deprem Farkındalıkları ve tüm alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, deprem bilgi düzeyiyle sürdürülebilir deprem farkındalığı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, önceki araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Budak ve Kandil, 2023; Sözen ve Genç, 2023; Turan Bayraktar vd., 2024). Türksever (2021), öğrencilerin deprem konusunda belli bir bilgiye sahip olduklarını, ancak olası depremlere karşı hazırlıklarının düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir. Bu durum, depreme ilgili bilgi ve farkındalığın yeterli düzeyde olduğunu, ancak sürdürülebilir bir farkındalık düzeyine, yani yeterli bir hazırlık düzeyine henüz ulaşmadığını göstermektedir (Sözen ve Genç, 2023). Öğretmen adaylarının depreme ilgili bilgi ve farkındalıklarını ortaya koymak, gelecekte eğitim kurumlarında görev alacak öğretmen adaylarının depreme ilgili alınabilecek önlemlerde etkin bir rol oynamalarını sağlayabilir. Deprem nedeniyle meydana gelen can kayıplarının ve yapısal olmayan zararların büyük bir kısmının alınabilecek önlemlerle önlenebileceği düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeylerinin ve sürdürülebilir farkındalıklarının artırılmasının önemi daha iyi anlaşılabilir.

Öğretmen adaylarının sürdürülebilir deprem farkındalıklarını ve hazırlık düzeylerini artırmaya yönelik daha kapsamlı stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlamak amacı ile sınırlıklara yönelik olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Gelecekte yapılacak araştırmalarda, farklı bölge ve üniversitelerdeki öğretmen adayları ile genişletilmiş bir örneklem kullanılabilir. Böylece, bulguların genellenebilirliği artırılabilir. Araştırma, 06 Şubat 2023 depreminden sonra belirli bir zaman diliminde yapılmıştır. Gelecekteki araştırmalarda, depremlerden önce, hemen sonra ve uzun vadede yapılacak uzunlamasına çalışmalar ile deprem farkındalığındaki değişiklikler daha net bir şekilde incelenebilir. Bu araştırma öğretmen adayları üzerinde yapılmıştır. Gelecek çalışmalar, farklı eğitim kademelerinde (örneğin ortaokul ve lise öğrencileri) benzer araştırmalar yaparak deprem bilgi düzeyi ve

farkındalıklarını karşılaştırabilir. Deprem eğitiminin sürdürülebilir farkındalığı ve hazırlık düzeyini nasıl etkilediği daha derinlemesine incelenebilir. Bu bağlamda, deprem eğitimi alan ve almayan grupların karşılaştırıldığı deneysel araştırmalar, eğitimin etkisini daha net bir şekilde ortaya koyabilir. Araştırma, yalnızca depremler üzerine odaklanmıştır. Gelecekteki çalışmalarda, farklı doğal afet türlerine (örneğin sel, yangın, kasırga) yönelik farkındalık ve hazırlık düzeyleri incelenerek, genel bir afet farkındalığı geliştirilebilir.

Kaynaklar

- AFAD. (2023). Açıklamalı afet yönetimi terimleri sözlüğü. <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu>
- Ao, Y., Zhang, H., Yang, L., Wang, Y., Martek, I. ve Wang, G. (2021). Impacts of earthquake knowledge and risk perception on earthquake preparedness of rural residents. *Natural Hazards*, 107, 1287-1310.
- Aydın, F. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin “deprem” kavramını algılamaları: Fenomenografik bir analiz. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 801-817.
- Aydın, S. (2019). Determination of prosoective science teachers' knowledge levels about earthquake. *International Journal of Earth Sciences Knowledge and Applications* 1(1), 28-31.
- Bayraktar, D.T., Çol, B.K., Başaran, A.G. ve Köse, B.G. (2024). Earthquake knowledge level and sustainable earthquake awareness of university students. *Natural Hazards*. <https://doi.org/10.1007/s11069-024-06595-0>
- BİB. (2000). Bayındırlık ve İskân Bakanlığı, kanunlar yönetmenlikler ve karamameler, Afet İşleri Genel Müdürlüğü, 3, Ankara.
- Budak, D. ve Kandil, N. (2023). Üniversite öğrencilerinin deprem bilgi düzeyleri ve sürdürülebilir deprem farkındalık düzeylerinin araştırılması: Spor bilimleri örneği. *Sportive*, 6(2), 29-40.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Cin M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının doğal afetler ile ilgili yanılgıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 70-81.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Demirci A. ve Yıldırım S. (2015). İstanbul'da ortaöğretim öğrencilerinin deprem bilincinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 207, 89-117.
- Demirtaş, Z., Doğru, E. ve Kılıç, M.F. (2023). 6 Şubat Kahramanmaraş depremlerinde okul yöneticisi ve öğretmenlerin yaşadığı travmalar. *Journal of Educational Reflections*, 7(2). 51-64.
- Demirkaya, H. (2007). İlköğretim 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin depreme yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 37-51.
- Dölek, İ. (2019). *Afetler ve afet yönetimi*. Pegem Akademi.
- Fuhrmann, S., Stone, L.D., Casey, M.C., Curtis, M.D., Doyle, A.L., Earle, B.D., Jones, D.D., Rodriguez, P. ve Schermerhorn, S.M. (2008). Teaching disaster preparedness in geographic education. *Journal of Geography*, 107(3), 112-120, <https://doi.org/10.1080/00221340802458482>
- Gay, L. R. ve Airasian, P. W. (2000). *Student guide to accompany educational research: Competencies for analysis and application*. Merrill.
- Genç, M. ve Sözen E. (2021). Sürdürülebilir deprem farkındalığı ölçeği, geliştirme, geçerlilik ve giriş güvenilirliği çalışması. *Uluslararası Elektronik Çevre Eğitimi Dergisi*, 11(1), 24-41.
- Genç, M. ve Sözen, E. (2022). Deprem bilgi düzeyi ölçeği: geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Karşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2745-2781.
- George, D. ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference*. Pearson Education.
- Gür Erdoğan, D. ve Şimşek, Ş. (2023). Investigation of teachers' sustainable earthquake awareness and earthquake knowledge levels. *Sakarya University Journal of Education*, 13(4), 685. <https://doi.org/10.19126/suje.1377010>
- Ha, K. M. (2018). How a moderate earthquake has improved earthquake awareness in Korea. *International Journal of Environmental Research*, 12, 955-964.
- İSMEP. (2023). *Eğitim kurumları için afet ve acil durum yönetimi planlama rehberi*. İstanbul.
- İzbiyak, R. (1991). *Earth sciences knowledges*. Ministry of Education Publishing
- Johnston, D., Tarrant, R., Tipler, K., Coomer, M., Pedersen, S. ve Garside, R. (2011). Preparing schools for future earthquakes in New Zealand: Lessons form an evaluation of a Wellington school exercise. *The Australian Journal of Emergency Management*, 26(1), 24-30.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Öcal, A. (2007). İlköğretim aday öğretmenlerinin deprem bilgi düzeyleri üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 104-110.

- Paul B. K. ve Bhuiyan R. H. (2010). Urban earthquake hazard: perceived seismic risk and preparedness in Dhaka City. *Bangladesh Disasters*, 34(2), 337-359.
- Pelling, M., Özerdem A. ve Barakat, S. (2002). The macro-economic impact of disaster. *Progress in Development Studies*, 2(4),283-305.
- Ross, K.E.K. ve Shuell T.J. (1993). Children's beliefs about earthquakes. *Science Education*, 77(2), 191-205.
- Sözen, E. (2019). *Lisans öğrencilerinin deprem farkındalıkları ile sürdürülebilir deprem farkındalıkları arasındaki ilişki düzeyleri*. E. Artvinli (ed) [E book]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Sözen, E. ve Genç, M. (2023). Üniversite öğrencilerinin deprem bilgi düzeyleri ve sürdürülebilir deprem farkındalıkları arasındaki ilişkinin araştırılması. *Türk Deprem Araştırma Dergisi*, 5(2), 148-165.
- Tekin, Ö. ve Dikmenli, Y. (2021). Examining primary school teacher candidates' perception of disaster awareness and earthquake knowledge levels. *Abi Evran University Social Sciences Institute Journal*, 7(1), 258-271.
- Thomas, D.S.K., Mitchell, J.T., Scott, M.S. ve Cutter, S.L. (1999). Developing a digital atlas of environmental risks and hazards, *Journal of Geography*, 98(5), 201-207, <https://doi.org/10.1080/00221349908978886>
- Türksever, Ö. (2021). Öğretmen adaylarının deprem farkındalıkları ile depreme karşı hazırlık durumu düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of History School*, 53, 2681-2701.
- Vicente, R., Ferreira, T. M., Maio, R. ve Koch , H. (2014). Awareness, perception oath communication of earthquake risk in Portugal: Public survey. *Procedia Economics and Finance*, 18, 271-278.
- Yakut, I. (2002). The role of risk management and risk communication in society's preparedness for earthquake hazards. *Kocaeli University Faculty of Communication Research Journal*, 1, 109–126
- Yıldız, M. (2000). *Teachers in primary schools before and after the earth quake with learning and teaching achievements changes that may occur after earthquakes* (Unpublished postgraduate Thesis). Marmara University, . İstanbul.
- Yükseler, M. (2019). *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu 1. sınıf öğrencilerinin deprem bilinci bilgi düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

ARAŞTIRMACILARIN MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI

Yazarların makaleye katkı oranları eşittir.

The Journal of Educational Reflections ISSN: 2587-0068	Vol 8, Issue: 2, Year: 2024 https://dergipark.org.tr/tr/pub/eduref	Article history Received: 6 September 2024 Received in revised form: 17 December 2024 Accepted: 18 December 2024 Available online: 31 December 2024
--	--	--

Religious Culture and Moral Knowledge Teachers' Opinions on the Causes and Solutions of Problems Related to Transferring of Values Education to Behavior

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Değer Eğitiminin Davranışa Aktarılmasındaki Sorunların Nedenlerine ve Çözüm Yollarına İlişkin Görüşleri¹

Ümmügülsüm EKŞİCİ²
<https://orcid.org/0009-0006-3870-6297>

Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT³
<https://orcid.org/0000-0003-0725-6036>

Özet	Abstract
<p>Bu çalışma din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer eğitiminin davranışa aktarılmasındaki sorunların nedenlerine ve çözüm yollarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada değerler eğitimindeki en önemli faktörlerden birisi olan öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada fenomenolojik (olgubilimsel) desen kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle yapılan araştırmanın örneklemini, Kırşehir il ve ilçe merkezlerindeki farklı okul ve kademelerde görev yapan ve maksimum çeşitlilik örneklemini ile belirlenen 20 ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Veri analizi sonucunda, öğretmenlerin değer eğitiminin ailede başladığını, okul ve ailede verilen değerlerin çatıştığını, değer kavramının sekülerleştirildiğini, sosyal çevrenin çocuklar üzerindeki olumsuz etkisinin olduğunu, kullanılan materyallerin kısıtlı olduğunu, mesleki yeterliliklerinde eksiklikler olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada din kültürü ve ahlak bilgisi dersi bağlamında değer eğitimine yönelik bazı çözüm önerileri sunulmuştur.</p> <p>Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi sorunları, öğretmen görüşleri, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, öğretim programı</p>	<p>The purpose of this study is to investigate the opinions of religious culture and moral knowledge teachers regarding the causes of and potential solutions to the challenges they encounter in promoting the integration of values into students' behavior. In this research, teachers' opinions about values education, who are one of the most important factors in values education, were asked. A phenomenological design was used in the research. The sample of the study, conducted with the semi-structured interview method, consists of total of 20 religious culture and moral knowledge teachers, who work in secondary school, were determined by maximum diversity sampling method from different schools and levels in Kırşehir center and districts. Content analysis was performed on the data obtained. Results of the data analysis show that, the teachers believe that value education begins in the family, the values given in school and family conflict, the concept of value is secularized, the social environment has a negative impact on children, the materials used are limited, and there are deficiencies in their professional competence. Some proposals are offered in the context of religious culture and moral knowledge lesson toward values education.</p> <p>Keywords: Values education problems, teachers' opinions, religious culture and moral knowledge lesson, curriculum</p>

Ekşici, Ü., Berkant, H.G. (2024). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer eğitiminin davranışa aktarılmasındaki sorunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri. *Eğitim Yansımaları*, 8(2), 119-138. <https://doi.org/10.70740/eduref.1544909>

Ekşici, Ü., Berkant, H.G. (2024). Religious culture and moral knowledge teachers' opinions on the causes and solutions of problems related to transferring of values education to behavior. *Educational Reflections*, 8(2), 119-138. <https://doi.org/10.70740/eduref.1544909>

¹ Bu çalışma, Ümmügülsüm EKŞİCİ'nin Yozgat Bozok Üniversitesinde hazırladığı tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

² Cor. Author, (gulsum.eksc123456@gmail.com, MEB, Öğretmen)

³ Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, h.guner.berkant@yobu.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

Values, which have a guiding effect on individuals' lives, lead emotions, thoughts, and behaviors. Acquiring these values is important for the continuity of the peace and welfare of the society (Turan & Aktan, 2008). It seems that one of the social problems that has increased significantly in Turkey and in the world is the "value crisis". For this reason, educators who aim to develop the desired behaviors in individuals and society have started to focus on values and values education (Ergin & Karataş, 2016). According to Lickona (1991), the value crisis experienced in societies has become a global problem for many countries, especially the USA, by causing worrying situations such as pleasure-oriented life, addiction, peer bullying, violence, and sexual corruption into which young generations have moved away from the influence of values. This situation leads to the conclusion that values should be reconsidered with an alternative view.

The purpose of education is to ensure positive changes and developments in individuals' behaviors and personalities. This idea forms the basic building blocks of the education system (Keyifli, 2013). Various studies have been found in the related literature on the subject: Ernesto (2024) stated in his study that value education should be handled in an interdisciplinary context and within the scope of different program types (formal, informal, implicit), and that this education can be provided through family-school cooperation. In this research, unlike the above studies, the opinions of religious culture and moral knowledge teachers about values education, who are one of the most important factors in values education, were consulted. It is thought that thanks to the determined teachers' opinions, the information obtained from the field on the subject can be presented to the program development experts in the Ministry of National Education and thus can contribute to the planning, execution, and evaluation of education. In this context, the problem statement of the study can be expressed as "What are the opinions of religious culture and moral knowledge teachers about the reasons and solutions for why value education cannot be transformed into behavior?".

The general purpose of this research is to examine the opinions of secondary school religious culture and moral knowledge teachers regarding the reasons and solutions for why value education cannot be transformed into behavior. For this purpose, answers were sought to the following questions:

What are the religious culture and moral knowledge teachers';

1. Definitions of the concept of value?
2. Views on the adequacy of the values which are located in the curriculum?
3. Teaching methods, techniques, and materials they use in values education?
4. Views on their pedagogical competence in values education?
5. Thoughts on the factors that affect students' acquisition of values?
6. Thoughts on values which the students cannot turn into behavior in values education?
7. Views on the reasons why values education cannot be turned into behaviors?
8. Suggestions for solutions to the problem of values education not being turned into behaviors?

Method

This study, which was prepared to determine the opinions of secondary school religious culture and moral knowledge teachers about the reasons and solutions for why value education cannot be transformed into behavior, was designed based on a phenomenological pattern. Phenomenological design is based on a qualitative, in-depth, and detailed examination of a phenomenon. The phenomenon examined in the study is value education and the failure to transform this education into behaviors. The main data collection method of phenomenological research is interview (Yıldırım & Şimşek, 2016). For this reason, the interview method, one of the qualitative research methods, was used in the study. The interview method allows individuals to learn about events, facts, people, etc. It is a qualitative research method based on determining the perspective, perception, experience, feelings, and beliefs regarding the subject (Yıldırım & Şimşek, 2016). The sample of this research consists of a total of 20 secondary school religious culture and moral knowledge teachers working in different schools and levels in Kırşehir province and districts. Maximum diversity sampling was used to determine the sample of the study. According to Yıldırım and Şimşek (2016), the findings and results obtained with maximum diversity sampling can be rich because of the data. To ensure the content, structure, and linguistic validity of the interview questions, the opinions of two faculty members in the field of educational sciences were considered. To ensure reliability, two researchers coded the data by using content analysis, and the obtained codes were compared. The reliability

was calculated as 81%. According to Miles and Huberman (1994), this value which indicates internal consistency, should be at least 80%. Accordingly, it can be concluded that the interview data is reliable.

Results, Discussion and Suggestions

Teachers participating in the research think that the purpose of values education has not been realized yet, the concept has been secularized, values are transferred as theoretical knowledge in schools and cannot be translated into practice in daily life. As a matter of fact, MEB (2017) emphasized that values are the ultimate goal of education and that the curriculum should not be seen as a mere subject area. The teachers in the sample made self-criticism and stated that the pedagogical formation they received at the university was not sufficient, that they considered themselves inadequate, and that they improved with time and experience. Another result obtained in the research revealed that family, circle of friends, and teachers were effective in acquiring values. Yazıcı (2006) highlighted the crucial role of schools in ensuring congruence between the values students encounter at home and school, proposing that schools may educate families about the values they aim to cultivate in students through seminars, conferences and other educational initiatives. To enhance the integration of values into students' daily lives, more effective strategies must be developed. There should be a greater emphasis on values that are transferable to students' everyday experiences. The study revealed that teachers perceived social media as a potent tool for fostering the integration of values into students' behavior. Given the mass media's tendency to shape public opinion in ways that disregard morality and ethics, there is a compelling need for media content that aligns with ethical standards and addresses societal needs. As teacher highlighted a dearth of exemplary role models in values education, it is imperative to increase the number of individuals who can contribute to improving societal norms and inspire others positively. These individuals should have some qualities such as honesty, leadership, justice, selflessness, education, morality, and a sense of responsibility. This would catalyze social development and change. As the sample of the study was comprised of middle school religious culture and moral knowledge teachers, comparative studies involving elementary and high school teachers may be conducted in the future studies. Additionally, studies may be designed that incorporate classroom observations alongside interview.

Giriş

Bireylerin yaşantılarında yönlendirici bir etkiye sahip olan değerler, duygu, düşünce ve davranışlara rehberlik eder. Bu değerlerin kazandırılması toplumun huzur ve refahının devamlılığı için önemlidir (Turan & Aktan, 2008). Değerler, toplumu oluşturan bireylerin hayatına yön vermede tercihlerini belirlemelerinde etkilidir (Akbaş, 2008). Bu nedenle değerler bireylerin duygu, düşünce ve davranış boyutlarıyla yakından ilgilidir.

Stanley'e (1983) göre yirminci yüzyılda insanları ilgilendiren bilim, teknoloji, sanayi ve ekonomik alanlarda büyük gelişmeler meydana gelmiştir. Bu gelişmeler çeşitli sosyal problemleri de beraberinde getirmiştir. Türkiye'de ve dünyada büyük ölçüde artış gösteren sosyal problemlerden birisinin "değer bunalımı" olduğu görülmektedir. Bu nedenle bireylerde ve toplumda istenilen davranışları geliştirmeyi hedeflemiş eğitimciler, değerlere ve değerler eğitimi odaklanmaya başlamışlardır (Ergin & Karataş, 2016).

Lickona'ya (1991) göre toplumlarda yaşanan değer bunalımı, değerlerin etkisinden uzaklaşan genç nesillerin içine düştükleri haz odaklı yaşam, bağımlılık, akran zorbalığı, şiddet, cinsel yozlaşma gibi kaygı verici durumlara yol açarak başta ABD olmak üzere birçok ülkenin küresel bir problemi olmuştur. Bu durum değerlerin alternatif bir görüş ile yeniden ele alınması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu farklı bakışın temel karakterini, manevi değerlere daha fazla referans yapılması, bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşılması ve bireylere daha fazla sorumluluk verilmesi oluşturmaktadır. Bunun dayanak noktası da toplumsal gözlemlerin ve çeşitli bilimsel verilerin ortaya koyduğu üzere, bireylerdeki davranış bozuklukları olmuştur (Kaymakcan & Meydan, 2011).

Öğrenilmiş davranışların tamamında olduğu gibi değerlerin eğitimi ve öğretimi de eğitimciler ve filozoflar arasında tartışma konusu olmuştur. Değer eğitimi ve özellikle de ahlak ve etik gibi kavramlar insanlık tarihinin her döneminde ve birçok disiplinde tartışma konusu olmuştur. Aksiyolojik açıdan Platon, Aristoteles, Kant, Schopenhauer ve Nietzsche gibi ünlü filozoflar "her çağın kendi etik sorunlarının kendi tarihsel sorunları açısından ele alınması" gerektiği görüşünü benimsemişlerdir (Ulusoy & Dilmaç, 2012).

"Ahlak öğretilir mi?" sorusuna cevap arayan Sokrates, ahlakın öğretilmeyeceğini ancak gösterilebileceğini belirtmiştir. Platon ve Aristoteles de bu soruya ahlak bilgisinin ayrı bir bilgi olduğunu, bunun ancak "başkasına örnek olma" ile sağlanabileceğini ifade etmişlerdir (Türer, 2017). Günümüzde "rol

model” kavramı ile açıklanan bu durum, değer eğitiminin rol model olma yoluyla gerçekleşen bir rehberlik süreci olduğunu göstermektedir (Paramansyah, Wulandari, Musa & Pranajaya, 2024). Çünkü değer eğitimi duyuşsal davranışların ön planda olduğu bir öğrenme sürecini kapsamakta ve duyuşsal öğrenmelerin önemli öğretim yöntemi rol model olmaktır. Bu nedenle, ahlaki olgunluk düzeyinde olan bir toplumda huzur ve mutluluk içinde yaşamak isteyen bireylerin, maruz kalmak istedikleri davranışları öncelikle kendilerinin göstermeleri gerekir. Bu tip davranışları kazandırma da eğitimin amaçları arasında yer almalıdır.

Eğitimin amacı bireylerin davranışlarında ve kişiliklerinde olumlu değişikliklerin ve gelişmelerin yaşanmasını sağlamaktır. Bu düşünce eğitim sisteminin temel yapı taşlarını oluşturmaktadır. Hilmi Ziya Ülken “Eğitimin vazifesi, değişen kültür şartlarına yeni intibaklar sağlayacak gençler değil, fakat değişmelere müspet bir yön verme gücünde olan gençleri yetiştirmektir.” ifadesi ile eğitimin amacının sadece bireylerin topluma uyumunu sağlamak değil, onları ideal bir toplumun oluşum önderleri olarak hazırlamak olduğunu ileri sürmektedir (Keyifli, 2013). Değerlerin öğrenilmesi, genetik aktarımdan ziyade toplumsal rollerin öğrenilerek nesilden nesile aktarılması ile gerçekleşen bir durumdur. Değerlerin aktarılabilmesi için bunları gençlerin ve yetişkinlerin desteklemesi ve onaylaması gerekmektedir. Bu sayede değerler gençler arasında tam anlamıyla kabul edilecek ve onlar tarafından içselleştirilecektir. Değerler toplum tarafından içselleştirilmediğinde etkisiz olmaya ve toplumun yozlaşmasına yol açacaktır (Dilmaç, 2007).

Toplumsal yozlaşmanın engellenmesi ve değerlerin kazanılması için eğitim sistemine ve uygulayıcı konumundaki okullara ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Aladağ, 2012). Değerlerin kazanılmasında farkındalık oluşturmak için mücadele eden öğretmenlerin görevleri arasında, bireylerin kendi değerlerini oluşturmaya ve yaşam becerilerini geliştirmesine yardım ederek, karşılaştıkları tüm durumlarla başa çıkmalarını ve sorunlara çözüm üretmelerini sağlamak yer almaktadır. Değer gerçekleştirme yaklaşımının amacı, değerlerin telkin yoluyla öğretilmesi değil, bireyler tarafından içselleştirilerek kazanılmasıdır. Değerlerin gerçekleşmesi için eğitiminin rehberlik etmesi ve açıklama, eleştirme, analiz etme ve ahlaki muhakeme yapma gibi becerileri kullanması gerekmektedir. Bireylerin kendi değerlerinin farkına varmaları için oluşturulmuş senaryolarla veya çeşitli görüşlerle karşılaşmaları önemlidir (Akbaş, 2008).

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru, dönemin kendine özgü özelliklerinin de etkisiyle, değerler eğitimine eğitim programlarında daha fazla yer verilmeye başlanmıştır (Akbaş, 2004). İstendik davranışlara yönelik yapılan akademik çalışmalarda, gençler arasında değerlere önem verilmediği ve bu sebeple olumsuz davranışların niteliksel ve niceliksel olarak arttığı belirtilmektedir (Kurt, 2021). Ahlaklı bir toplum inşa etmek için, ortak irade ve şuur ile geçmiş ile günümüz arasında köprü vazifesi gören okullarda bu görevi öğretmenler üstlenmiştir (Kılıç & Yılmaz, 2023). Öğretmenlik mesleğinin kutsal olmasının sebeplerinden biri de öğretmenin lider ve örnek bir şahsiyet olmasıdır. Bu özelliklere sahip öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarında yaşam boyu gerçekleşen değişim ve dönüşümlere katkıları oldukça fazladır. Dolayısıyla öğretmenler, toplumu ileriye taşıyacak bireylerin davranış özelliklerini hem ahlaki hem de bilim ve teknik alanlarında geliştirici etkilere sahip olduğundan, değerler eğitimi üzerinden ahlaki değerlere, vatan sevgisine ve milli değerlere sahip bir gelecek inşa etmede önemli bir rol oynamaktadır (Aydın, 2022).

Değerler hem okul içi hem de okul dışındaki çeşitli sosyal ortamlarda kazanılabilmektedir. Formal eğitimin informale kıyasla istendik davranışları kazandırmadaki etkisi göz önüne bulundurulduğunda, okullarda uygulanan resmi programların değerleri kazandırma yönünde değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi bu dersler arasında ön plana çıkan derslerden biridir. Çünkü ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin öğretim programında (MEB, 2018) temel becerilerle birlikte değerlerin öğretimi de önem kazanmıştır. Programda değerlerle ilgili kazanımları öğrencilerin içselleştirmesi ve günlük hayatlarında uygulamaları öngörülmektedir. Bu değerler arasında sorumluluk, yardımseverlik, adalet, dürüstlük, dostluk, sevgi, sabır, cömertlik gibi duyuşsal özelliklerin yer aldığı görülmektedir (Arpacı, 2013).

Değerler eğitiminde programlar kadar bu programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin de yeterli pedagojik ve alan bilgisi donanımına sahip olmaları gerekir. Hangi değerlerin hangi öğretim yöntem ve tekniği ile öğretilbileceğini bilen, bu bilgisini sınıf uygulamalarında beceriye dönüştürebilen öğretmenlerin değerleri kazandırmadaki etkinliği artacaktır. Aksi halde değerler, öğrenciler tarafından sadece sözlük tanımı ile ezberlenen, sınavlarda sorulduğunda cevabı verilen, ancak içselleştirilemediği için günlük yaşama aktarılıp uygulanamayan kavramlar topluluğu halinde kalacaklardır. Bunu önlemenin yollarından biri, bu eğitime uygun olarak geliştirilen programların uygun öğretmenler ve uygun yöntemlerle öğrencilere uygulanmasıdır. Bu bağlamda din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri dâhil, bu değerlerin öğretiminden sorumlu çeşitli

branşlarda öğretmenlerin, değerlerin davranışa aktarılmasındaki engeller ve çözüm yolları konusunda farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir.

Konuyla ilgili alanyazında yer alan çeşitli çalışmalara rastlanmıştır: Ernesto (2024) çalışmasında değer eğitiminin disiplinlerarası bağlamda ve farklı program türleri (formal, informal, örtük) kapsamında ele alınması gerektiğini, ayrıca bu eğitimin aile-okul işbirliği ile sağlanabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla Koç (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, değerler eğitiminde öğrencilerin kendi değerlerini başka değerleri görerek sorguladığı, değer eğitiminin informal olarak ailede başladığı, formal olarak da okulun ve öğretmenlerin sahip olduğu ve benimsediği değerlerden etkilenildiği vurgulanmıştır. Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli (2014) çalışmalarında öğretmenlerin değer kazanımında güçlük yaşama nedenleri olarak öğrencilerin amaçsız ve sorumluluk bilincinden yoksun olmaları, değerleri içselleştirememeleri, kurallara uyan öğrencilerin uymayanlar tarafından mağdur edilmesi, aile ile okul arasındaki uyumsuzluğu, ailelerin bilinçsizliği ve eğitimsizliği, sınava ve ezbere yönelik bir eğitim sisteminin olması gibi faktörlere vurgu yapmışlardır. Oktaviani ve Zaenal (2024) çalışmalarında okullardaki değer eğitiminin önündeki engeller arasında öğrencilerin sahip oldukları karakteri değiştirmedeki güçlükler ile bu eğitimi verecek öğretmen eksikliği yer almaktadır. Keskin (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çoğunluğu değerlerin öncelikle ailede kazanıldığı, okulun ise ailede kazanılan değerleri geliştirdiğini ve seçmeli din dersine yönelik olarak hem öğrencilerin hem de velilerin olumlu tutum içinde olduğu belirlenmiştir. Fernández Espinosa ve López González (2023) tarafından yapılan çalışmada, değer eğitiminin okullardaki temel kavram olduğu ve öğretmen eğitiminde önemli olduğu belirtilmiştir. Meydan (2014) çalışmasında, değerler eğitiminin temellendirilmesinde okuldaki eğitimin etkisinin büyük olduğunu ve bu alanda yaşanan tartışmaların, bireyi topluma feda etmeden nasıl yetiştirilmesi gerektiği konusunda sorunlar içerdiğini belirtmiştir. Ergin ve Karataş'ın (2016) çalışmasında ise, değer eğitiminde ailenin değerlerin içselleştirilmesi ve öğrenilmesinde kritik bir rol oynadığı, okul ile ailede verilen değerlerin çatıştığı ifade edilmektedir. Çelik ve Kahtalı'nın (2022) çalışmalarında öğrencilerin kök değerlere ilişkin algılarının olumlu olduğu, ancak soyut kavramları açıklamada zorluk yaşadıkları, dürüstlük, sabır, saygı, sevgi, adalet, yardımseverlik gibi değerlere ilişkin olumsuz algılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Thornberg (2008) çalışmasında değer eğitiminin bilinçsizce yapıldığı ve bu öğretmenlerin eğitiminde değer eğitimine ilişkin eksiklikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ise, yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak değerler eğitimindeki en önemli faktörlerden biri olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Belirlenen öğretmen görüşleri sayesinde Milli Eğitim Bakanlığındaki program geliştirme uzmanlarına konuyla ilgili olarak sahadan elde edilen bilgilerin sunulabileceği ve bu sayede eğitimin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın problem cümlesi "Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin, değer eğitiminin davranışa aktarılmasındaki sorunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer eğitiminin davranışa aktarılmasındaki sorunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin;

1. Değer kavramına yükledikleri anlamlar nelerdir?
2. Öğretim programındaki kazandırılması hedeflenen değerlerin yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Değer eğitiminde kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve materyalleri nelerdir?
4. Değer eğitimindeki pedagojik yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğrencilerin değerleri kazanmasında hangi faktörlerin etkili olduğuna yönelik düşünceleri nelerdir?
6. Değer eğitiminde öğrencilerin hangi değerleri davranışlara aktaramadıklarına yönelik düşünceleri nelerdir?
7. Değer eğitiminin davranışlara aktarılamamasının nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Değer eğitiminin davranışlara aktarılamamasına ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer eğitiminin davranışa aktarılmasındaki sorunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan bu çalışma fenomenolojik (olgubilimsel) desene dayalı olarak tasarlanmıştır. Olgubilimsel desen bir olgunun niteliksel açıdan derinlemesine ve ayrıntılı biçimde incelenmesine dayalıdır. Çalışmada incelenen olgu, değer eğitimi ve bu eğitimin davranışlara dönüştürülebilmesidir. Olgubilimsel araştırmaların başlıca veri toplama yöntemi görüşmedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu nedenle çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi, bireylerin olaylar, olgular, kişiler vb. ile ilgili bakış açısı algı, deneyim, duygu ve inançlarını belirlemeye dayalı bir nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın Örnekleme

Bu araştırmanın örneklemini, Kırşehir il ve ilçelerinde yer alan farklı okul ve kademelerde görev yapan toplam 20 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin il ya da ilçede çalışma durumları, eğitim durumları, cinsiyetleri, ortaokulun farklı sınıf düzeylerinde görev almaları ve farklı kıdeme sahip olmaları sağlanarak görüşlerinde veri çeşitliliğini artırmak amaçlanmıştır. Bu sebeple çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre maksimum çeşitlilik örnekleme ile ortaya çıkan bulgular ve sonuçlar zenginlik gösterebilmektedir. Örnekleme oluşturan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemin Demografik Bilgileri

Değişkenler		N
Görev Yeri	İl Merkezi	10
	İlçeler	10
Kıdem	0-9 yıl	13
	10-19 yıl	5
	20 yıl ve üzeri	2
Eğitim Durumu	Lisans	15
	Yüksek lisans	5
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	7

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin il ve ilçe merkezinde çalışanların eşit sayıda oldukları, ancak çoğunluğunu 0-9 yıl arası kıdeme sahip olanlar, lisans mezunlarının ve kadınların oluşturduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda hazırlanır ve görüşme esnasında bu sorulara ek sorular sorma esnekliği bulunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma kapsamında kullanılan görüşme formu, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer eğitiminin davranışa dönüşmemesinin nedenleri ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sekiz soru içermektedir. Görüşme formlarının kapsam, yapı ve dil geçerliliği için eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim üyesinden formlar hakkında dönüt ve düzeltmeler alınmıştır. Ayrıca hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile iki din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri ve pilot uygulama sonuçlarına dayalı olarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Bu süreçte, araştırma soruları ile görüşme sorularının uyumlu olmasına dikkat edilmiş ve bu uyum Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma Soruları ile Görüşme Sorularının Uyumu

Araştırma Soruları	Görüşme Soruları
1.Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer kavramına yükledikleri anlamlar nelerdir?	1. Değer kavramı hakkında ne düşünüyorsunuz?
2.Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretim programındaki kazandırılması hedeflenen değerlerin yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?	2.Öğretim programındaki değerlerin niteliksel ve niceliksel bakımından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?
3.Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer öğretiminde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri nelerdir?	3.Değer eğitiminde daha çok hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? Kullandığınız yöntem ve teknik ile ilgili örnek verir misiniz?
4.Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer eğitiminde kullandıkları materyaller nelerdir?	4.Değer öğretiminde hangi materyalleri kullanıyorsunuz örnek verir misiniz?
5. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer eğitimindeki pedagojik yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?	5. Değer öğretiminde pedagojik bakımdan kendinizi yeterli görüyor musunuz? Açıklar mısınız?
6. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri öğrencilerin değerleri kazanmasında hangi faktörlerin etkili olduğuna yönelik düşünceleri nelerdir?	6. Değerlerin kazanılmasında hangi unsurların etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Bu unsurların etkisinin nasıl olduğunu açıklar mısınız?
7. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine göre değer eğitiminde öğrencilerin hangi değerleri davranışlara aktaramadıklarına yönelik düşünceleri nelerdir?	7.Öğrenciler hangi değerleri davranışlara aktaramamaktadır?
8.Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer eğitiminin davranışa aktarılamamasının nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?	8.Değer eğitiminin davranışa aktarılamamasının nedenleri sizce nelerdir? Açıklar mısınız?
9. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer eğitiminin davranışa aktarılamamasına ilişkin çözüm önerileri nelerdir?	9.Değer eğitiminin davranışa aktarılamamasına ilişkin çözüm önerileriniz nedir?

Nitel araştırmalarda veri toplama araçlarının çıkış noktası araştırma sorularına bağlı olduğundan (Yıldırım & Şimşek, 2016), Tablo 2 incelendiğinde araştırma soruları ile görüşme sorularının uyumlu olduğu belirtilebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler, araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerden randevular alındıktan sonra görev yaptıkları okullarda ve okul dışı uygun ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden görüşme esnasında ses kaydı alınmasına dair izin istenmiş, izin verenlerin cevapları ses kayıt cihazına kaydedilmiş, ses kaydı vermek istemeyen öğretmenlerin cevapları ise araştırmacı tarafından görüşme formuna notlar alınarak kaydedilmiştir. Görüşmeler 20 dakika ila 1 saat arasında sürmüştür. Görüşme sırasında ortam faktörlerinin görüşmeyi olumsuz etkilememesine dikkat edilmiştir. Verilerin toplanması ve analizinde katılımcılara “öğretmen” kelimesinin ilk harfi olan “Ö” ile başlayan kodlar ve sıra numarası verilmiştir. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemine göre içerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çerçevede içerik analizi yoluyla verileri tanımlama ve verilerde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarma amaçlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Elde edilen veriler bilgisayar ortamında yazılı transkriptler haline getirilmiş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar kodlanmış, bu sayede temalara ve alt temalara ulaşılmıştır. Ayrıca bulguları daha açık hale getirmek için cevaplardan örnek alıntılara yer verilmiştir.

Geçerlik, Güvenirlik ve İnanırcılık

Araştırma için Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu Kurulundan 15/07/2024 tarihinde etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca çalışmanın örneklemini gönüllü öğretmenler arasından seçilmiştir. Araştırmadaki görüşme sorularının kapsam, yapı ve dil geçerliliği için Eğitim Bilimleri alanında iki öğretim üyesinin görüşleri dikkate alınmıştır. Güvenirliği sağlamak için iki araştırmacı tarafından içerik analizi ile kodlamalar yapılmış

ve elde edilen kodlar karşılaştırılmıştır. Birden fazla kodlayıcının birbirinden bağımsız tutarlı kodlamalar gerçekleştirilmesi güvenilirliği artıracağından (Baltacı, 2017) güvenilirliği belirlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik analizi formülünden yararlanılmıştır (Güvenirlilik= Görüş birliği sayısı ÷ (Görüş birliği+Görüş ayrılığı)x100). Kodlayıcılar arasında 46 kodda görüş birliği sağlanırken, 11 kodda ise görüş ayrılığı belirlenmiştir. Elde edilen kod sayıları yerine konulduğunda;

$$\text{Güvenirlilik} = 46 \div (46+11) \times 100$$

Güvenirlilik= %81 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılığı gösteren bu değer en az %80 olması gerekmektedir (Miles & Huberman, 1994). Buna göre görüşme verilerinin güvenilir olduğu görülmektedir.

Çalışmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla; amaçlı örneklem, katılımcıları ayrıntılı tanıtmaya, katılımcı teyidi, araştırma yönteminin ayrıntılı tanıtımı, uzun süreli etkileşim, araştırmacı önyargılarını azaltmaya, araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi (Başkale, 2016) yöntemleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada maksimum çeşitlilik yoluyla amaçlı örneklem kullanılmış ve örneklemin özellikleri hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Toplanan veriler katılımcılara gösterilerek teyit alınmıştır. Araştırmanın yöntemi ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Verilerin toplanması için örnekleme yeterli süre ayrılarak uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Örneklemindeki öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanarak ön yargıların azaltılması sağlanmaya çalışılmış, ayrıca araştırmacılar tarafından katılımcılara yönelik bir önyargı oluşturulmamıştır. Verilerin toplanması ve analiz süreçlerinde araştırmacılar tarafından sürece hâkimiyet sağlanmıştır. Yukarıda açıklanan işlemler ile çalışmanın inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer kavramına yönelik tanımlamaları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer kavramı ile ilgili akıllarına ilk gelenlerin oldukça çeşitlilik gösterdiği, bu kavramı en çok bireyin ya da toplumun kıymet verdiği ahlak ilkeler (7/20), başkaları tarafından önemsenmek (4/20), maneviyat (4/20), merhamet (3/20), bir millete ait olan duygu, düşünce, davranış ve dürüstlük, adalet (2/20) şeklinde anlamlandırdıkları görülmektedir. Öğretmenlerden biri, değerlerin eğitimin en temel unsuru olduğunu ifade ederken, başka bir öğretmen toplum ve birey tarafından gerçekleşmesi gereken davranışlar şeklinde tanımlamış, diğer bir öğretmen de kişinin öz benliğini benimsemesi, karakterini oluşturması olarak ifade etmiştir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer kavramına yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö4: "Değer, bireyin kıymet verdiği, başkaları tarafından önemli hissedildiği ve toplum açısından da bu davranışlara uyulduğunda takdir edildiğini düşündüğü hal, hareket, düşünce tarzı ve davranışa dönüştürmedir. Önce kişide başlar, sonra toplumun kültürü haline gelebilir. Toplumun bazı değerlere sahip çıkıyor olması, yetiştirdiği bireylere de belirli bir ahlaki perspektifte yetiştirdiğini de düşünebiliriz."

Ö7: "Değer deyince eğitimi olarak eğitimin en temel unsuru olarak düşünüyorum. Eğitim denilince günümüzde sadece akademik yönünü ele alıyoruz. Halbuki eğitimin içerisinde akademiden ziyade değer olmadığı sürece verilen eğitimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum. Eğitimin sonucu kendi davranışlarına, ülkesine, maneviyatına bir değer katıyorsa o zaman eğitim gerçek anlamda gerçekleştiriliyor demektir. Eğitim denince eşittir değer demektir benim için."

Ö13: "Biz kelimenin biraz daha seküler olmasını istediğimiz için sekülere çevirmişiz. Ahlaki eğitim, terbiye diyebiliriz; İslam'ın ahlaki eğitimi diyebiliriz."

Ö14: "İnsanların ortak noktada birleştiği kavramları çağırıyoruz. Bunun adına ahlak, din, değer diyebiliriz."

Ö15: "Değer dediğimiz zaman aklıma ahlak kavramı geliyor, bu da doğuştan gelen bir şey aslında. Temelimiz de olup geliştirilmesi gereken bir şey."

Ö17: "Değer kavramı bence iki şekilde oluşuyor. Birisi kişisel diğeri de sosyal değerler. Sosyal değerler; maddi, manevi, yapı, kültürel her şey. Bireysel davranış ve inançlar kişisel değerlerdir. Yani bir şeye nasıl baktığınla, ne kadar önem verdiğinle alakalıdır."

Tablo 3. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer kavramına yükledikleri anlamlar

Tema	Kodlar	Öğretmenler
Değer Kavramı	Ahlak	Ö4,Ö6,Ö8,Ö13,Ö14,Ö15,Ö20
	Kıymet Vermek	Ö4,Ö5,Ö6,Ö11
	Önemsemek	Ö3,Ö4,Ö5,Ö10
	Maneviyat	Ö7,Ö9,Ö17,Ö18
	Merhamet	Ö2,Ö6,Ö18
	Dürüstlük	Ö2,Ö19
	Adalet	Ö6,Ö19
	Milli Düşünce	Ö4,Ö16
	Milli Davranış	Ö4,Ö16
	Yöntem	Ö1
	Rehberlik	Ö1
	Takdir Edilmek	Ö4
	Toplum Kültürü	Ö4
	Kurallar	Ö1
	Dayanışma	Ö6
	Olgu	Ö2
	Güven	Ö2
	Anlam Yüklemek	Ö10
	Yardımlaşma	Ö6
	Eğitim	Ö7
	Erdem	Ö8
	Karaktere Etki	Ö12
	Terbiye	Ö13
	İslami Eğitim	Ö13
	Din	Ö14
	Milli Duygu	Ö16
	Doğruluk	Ö2
	Sadakat	Ö2
	İnanç	Ö17
	Kişisel Değerler	Ö17
	Toplumsal Yargı	Ö19

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretim programındaki kazandırılması hedeflenen değerlerin yeterliliğine ilişkin görüşleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğu din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programındaki değerlerin nicel olarak yeterli olduğunu (11/20) ifade etmektedir. Eğitim programındaki değerlerin nitelik olarak ise yetersiz olduğunu (9/20), uygulama eksikliklerinin olduğunu (8/20), değerlerin bilişsel düzeyde kaldığını pratiğe dönüştüremediklerini (6/20), ders kitaplarında güncel örnek eksikliği olduğunu (5/20), öğrencilerin ilgisini çekmediğini (4/20) ifade etmişlerdir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin bu konuya ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:
Ö12: “*Niceliğin sayısal bağlamda çok faydalı olduğunu düşünmüyorum. Niceliksel olurluk yerine niteliksel kaliteyi daha çok önemsiyorum.*”

Ö1: “*Niteliksel olarak biraz daha örneklendirebiliriz. Daha çok sözel anlatıyoruz uygulamaya dökemiyoruz.*”

Ö3: “*Nitel ve nicel olarak yeterli değil. Değerler eğitimi konusu her ünitenin sonunda somut olarak gösterilmesi lazım. Bizizat öğrenci kazanım içinde değil de tekil olarak o değeri görmeli ve öğrenmeli. Öğrenci kitabı karıştırdığında yardımlaşma değerini görünce ilgisini çekmesi gerekiyor. Değerlerin üzerinde daha fazla durulması ve sayıca daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum.*”

Ö11: “*Değerler eğitiminin güncellenmesi gerekiyor üzerine çalışmalar yapılmalı. Öğretim programı sadece okulla alakalı bir durum değil.*”

Ö15: “*Değerler eğitimi bir yazı kavramı değil. Yazıyla öğretilecek anlatılacak kavram değil. Bu çocuğun ailesi ile yaşayarak öğrenmesi metoduyla gerçekleşiyor. Ne yazık ki biz de ünite olarak yer alıyor. Yazı olarak kavramın öğretilceği sanılıyor.*”

Her kavram yazı ile öğretilmez maalesef. Değerler eğitimini o alanda kendini ispatlamış kişileri ya o ortama getirerek ya da bizler o ortama giderek öğretmemiz gerekiyor. Yeni sistemde değerler iyice azaltılmaya çalışılarak içi boşaltılmış.”

Ö18: “Kitaplara baktığımız zaman yüzeysel bir şekilde anlatılıp geçilmiş. Günlük hayatla ilgili güncel örnekler eksik. Bir değer tanımı bile tam yapılmamış bir anlatım var ya da örneğin bir ahlakın öyle bir tanımı yapılmış ki ben uzun uzun düşünüyorum çocuklara nasıl anlatırım diye.”

Tablo 4. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretim programındaki kazandırılması hedeflenen değerlerin yeterliliğine ilişkin görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Öğretmenler
Değerlerin Yeterliliği	Yeterli	Nitel Yeterlilik Nitel Yeterlilik	Ö1,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö17,Ö20 Ö6,Ö8
	Yetersiz	Nitel Yetersizlik Uygulama Eksikliği Teorik Olması Güncel Örnek Eksikliği Dikkat Çekicilik İhtiyaçların Karşılanmaması Okul Öncesi Eğitim Somutluk	Ö2,Ö3,Ö8,Ö9,Ö14,Ö15, Ö16,Ö18,Ö19 Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö7,Ö13,Ö14,Ö18 Ö7,Ö10,Ö14,Ö16,Ö17,Ö20 Ö1,Ö5,Ö14,Ö15,Ö18 Ö3,Ö11,Ö12,Ö19 Ö12,Ö14,Ö20 Ö4,Ö9 Ö3

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer öğretiminde kullandıkları yöntem, teknik ve materyallere ilişkin bulgular Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer öğretiminde kullandıkları yöntem, teknik ve materyallere ilişkin görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	Öğretmenler		
Eğitim Durumları	Yöntem, Teknik, Yaklaşım	Örnek Olay Yöntemi	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö11,Ö13,Ö14,Ö15,Ö18,Ö19,Ö20		
		Anlatım	Ö3,Ö6,Ö8,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19		
		Soru-Cevap	Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö16,Ö18		
		Beyin Fırtınası	Ö1,Ö5,Ö10,Ö12,Ö14,Ö18		
		Yaparak-Yaşayarak Öğrenme	Ö5,Ö7,Ö10,15Ö,19		
		Tartışma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö17,Ö9		
		Drama	Ö7,Ö10,Ö12,Ö16		
		Gösterip Yaptırma	Ö4,Ö12,Ö16		
		Benzetim	Ö2,Ö4,Ö7		
		Gezi-Gözlem	Ö17		
		Materyal	Akıllı Tahta	Akıllı Tahta	Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15, Ö16,Ö17,Ö19
				Ders Kitabı	Ö2,Ö4,Ö7,Ö14,Ö15,Ö17,Ö18,19,Ö20
				Örnek Hikâyeler	Ö1
Gazete Haberleri	Ö1				
Maket	Ö3				
Afiş	Ö3				
Kur’an-ı Kerim	Ö19				
Öğrencilerin Tasarladığı Materyaller	Ö9				

Tablo 5'e göre, öğretmenler değerlerin öğretiminde en çok (11/20) örnek olay ve anlatım yaptıklarını belirtirken, yarısından azı soru cevap (7/20), beyin fırtınası (6/20), yaparak-yaşayarak öğrenme (5/20), tartışma (5/20) yöntemleri ile değerleri içselleştirildiğine vurgu yapmışlardır. Bunlara ek olarak değer öğretiminde drama, gösterip yaptırma, benzetim ve gezi, gözlem gibi yöntem, teknik ve uygulamaların kullanılabilmesi az sayıda öğretmen tarafından belirtilmektedir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kullandığı yöntem ve tekniklere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö1: "Örnekleme, örnek hikâye, beyin fırtınası, tartışma, örneğin; peygamberimizin hadîs-i şerifi 'vatan sevgisi imandandır' örneğini veriyorum ve Atatürk'ün 'vatanını en çok seven işini en iyi yapandır' sözünüyle birbirleri ile bağdaştırıyorum, buradan ne anladınız diyerek tartışma ortamı oluşturuyorum."

Ö4: "Mesela merhamet kavramı üzerinden anlatmak istiyorum. Merhamet; acımak mıdır? Şefkat midir? Kavram olarak bunun için bir doldurmamız lazım. Buna dair bir hikâye bir öykü varsa onu getiriyorum. Öncelikle çocukta kelimenin anlamının pekişmesini sağlıyorum. Sonra bu duyguyu kendi hayatlarından örnek vermelerini istiyorum ve daha sonra da görselle zenginleştiriyorum. Sonra çevre müsaitse sokak hayvanlarına bir barınak yaparak veya yemek vermelerini sağlayarak öğrenmenin kalıcı hale gelmesini sağlıyorum."

Ö5: "Beyin fırtınası, yaparak yaşayarak öğrenme, örnekleme yöntemlerini kullanmaya çalışıyorum."

Ö6: "Gündelik hayattan örnek vermeyi çok seviyorum. Çocuklar gündemi takip ediyor onlar için daha ilgi çekici oluyor. Gündelik hayattan örnek verdiğimde aynı şekilde öğrencilerden de dönütler alıyorum. Soru cevap yaparak da öğrenciyi canlı tutuyorum."

Ö18: "Anlatım, örnek gösterme, soru- cevap, beyin fırtınası yapıyorum."

Tablo 5 incelendiğinde din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer öğretiminde en çok kullandıkları materyallerin akıllı tahta (15/20) ve ders kitabı (9/20) olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler akıllı tahtadan video, slayt, müzik ve animasyonlar ile derslerini işlediklerini vurgulamışlardır.

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kullandıkları materyallere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö4: "Önce ders kitabıyla başlıyorum. Daha sonra mutlaka görsel kullanmaya çalışırım. Bilginin pekişmesi için de etkinlik açarım. DÖGM'in sitesinde hazırlanmış olduğu içerikleri kullanırım. Bazen de materyalimi kendim oluşturmaya çalışıyorum."

Ö14: "Ders kitabı, akıllı tahta, bizim alanda çalışmalar yapmış arkadaşların videolarını kullanıyorum."

Ö15: "Örnekleme, günümüzde yaşayan örnek şahsiyetler, akıllı tahta, kitap kullanıyorum."

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer öğretimindeki pedagojik yeterliliklerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer öğretimindeki pedagojik yeterliliklerine ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	Öğretmenler
Pedagojik Yeterlilik Algısı	Yeterliyim	Ö1,Ö6,Ö8,Ö9,Ö14, Ö16
	Yetersizim	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13, Ö15,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20

Tablo 6 incelendiğinde, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin çoğunlukla pedagojik yeterliliklerine ilişkin alınan eğitimlerin eksik olduğunu ve kendilerini yetersiz bulduklarını (14/20) ifade ettikleri görülmektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin pedagojik yeterliliklerine yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö2: "Öğrenciyi değerleri davranışa kazandırma konusunda eksik olduğumu düşünüyorum. Aldığım pedagojik eğitimin yeterli olmadığını söyleyebilirim. Üniversitede daha çok teorik bilgi üzerinde duruldu pratik bilginin eksik verildiğini düşünüyorum."

Ö4: "Açıkçası burada zamanla geliştiğimi söyleyebilirim. Formasyonu alıp da öğretmenliğe geçenlerdenim. Öğretmenlik tecrübesi ile kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Formasyonda alınan eğitimlerde bir dönem öğrenciyi tanımakla beş yıldır farklı profillerde öğrencileri tanımak aynı olmuyor. Biz de bu konuda geliştireceğiz ders anlatım yöntemlerimiz de değişiyor. Üniversitede alınan formasyonda staj süresinin daha uzun olmalı ki daha fazla öğrenci tanınmalıyız."

Ö7: "Kesinlikle yeterli görmüyorum. Eğitimdeki sorunlar genel itibarıyla öğrencilerimiz gibi konuşulsa da tüm bu sorunlar öğretmenler için de var".

Ö10: “Yeterli değil. Bana gelen stajyer öğretmen arkadaşlarım da gerçekten pedagojik eğitiminin çok yetersiz olduğunu fark ettiriyor. Çocukla göz teması kurmayı bilmiyor, adını öğrenmesi gerektiğini bilmiyor. Öğrenci seviyesine inmeyi bilmiyor. Yöntem, tekniklerde eksiklikler var, yetenek eksikliği de var. Üniversite de öğrenciye aşk, heves, heyecanın verilmediğini düşünüyorum.”

Ö12: “Kendi alanımızdan ihtisas için bile lisans, yüksek lisans, doktora gibi kademeler varken öğretmenlik için sadece yarım dönem staj yeterli değil. Bilgi noktasında alırsın ama deneyim noktasında bir ket vurulur. Ben üniversitede öğrendim diyen insanda şöyle bir eksiklik vardır ki deneyim yapmadığımız sürece öğrendim diyemiyorsunuz. Nerede öğrendiniz sorusunun cevabı ben öğretmen olduktan sonra öğrendim derim.”

Ö15: “Kesinlikle yeterli görmüyorum. Stajın süresi çok az en az iki sene staj yaptırılmalı. Bana göre pedagojik formasyondaki eğitim bilimleri Türkiye ile uyumlu değil.”

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin, öğrencilerin değerleri kazanmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğrencilerin değerleri kazanmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	Öğretmenler
Değer	Aile	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö17,Ö18,Ö20
Eğitimindeki Faktörler	Arkadaş Çevresi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,Ö17,Ö18,Ö20
	Öğretmenler	Ö3,Ö5,Ö10,Ö11,Ö13,Ö18
	Yaşantı	Ö4,Ö8,Ö14,Ö16
	Okul	Ö1,Ö3,Ö6,Ö9
	Coğrafya	Ö15,Ö17
	Sosyal Medya	Ö6,Ö17
	Kültürel Etkiler	Ö6
	Ders Saati	Ö10
	Sosyal Çevre	Ö20
	Rol Modeller	Ö12
	Kültür	Ö17
	Teknoloji	Ö17
	İçselleştirme	Ö19
	Anasınıfı	Ö1

Tablo 7’ e göre, öğrencilerin değerleri kazanmasında etki eden faktörler incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu (16/20) öğrencinin ailesinde gördüğü eğitimin önemli olduğunu, yarıdan fazlası (12/20) arkadaş çevresinin öğrencinin davranışları üzerinde etki ettiğini, bazıları da (6/20) öğretmenlerin davranışlarını örnek aldıklarını, günlük hayatta yaşantı yoluyla karşılaştıklarını (4/20) ve okuldaki öğrenmelerin (4/20) etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin, öğrencilerin değerleri kazanmasında etkili olan faktörlere yönelik görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö2: “Öğrencimizde davranış problemi gördüğümüzde o öğrencinin ailevi problemleri olduğu ortaya çıkıyor. Bu da çocuğun davranışlarına etki ediyor. Daha sonra arkadaş çevresinin çocuğun davranışlarına etki ettiğini düşünüyorum.”

Ö3: “Aile dürüstlükten bahsedip kendi yalan söylerse çelişir. Çocuk sözden çok davranışa bakar. O yüzden söz ile davranış çelişmemeli.”

Ö5: “İlk eğitim ailede başladığı için en etkili unsur ailedir. Arkadaş çevresi ve ilk aklımızda kalan rol model örneğimiz olan ilkökul öğretmenleri ve diğer öğretmenleri etkilidir.”

Ö6: “Aile, okul, çevre, içinde yaşadığın kültür etkili. Bazen değer diye öğrendiğimiz kavramın örf ve âdetimiz olduğunu öğreniyoruz. Değer olmayan şeyler örfün içine yerleşebiliyor. Değerler eğitimi ailede başlar ama sadece ailenin de yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bazen o kadar bilinçli ailelerin çocukları çok farklı, problemlili olabiliyor. Kardeşten kardeşe bile farklılıklar oluyor. Sosyal medyanın da çok fazla etkisi olduğunu düşünüyorum. Kültürün etkisi ise dinde yasak olmayan bir şeyin kültüre göre yasak, günah olarak algılanması da bireyde ve toplumda değerler konusunda etkisi vardır.”

Ö7: “Bir çocuk dışarıya çıktığı zaman öğrendiğinin aksine bir şey yaşamaması lazım. Bunun için çevre de etkilidir. Anlatılan değerler köle gibi kalıyor. Avrupa’nın bize oluşturduğu kapitalist sistem yüzünden usulen yapılan bir çalışma gibi oluyor, değerler temellendirilmiyor. Ne ailede karşılığı var ne toplumda karşılığı var.”

Ö9: “Aile, okul, çevre etkilidir. Çocuk günlük hayattaki konuşmalarında küfür etmemesi gerektiğini bilgi olarak biliyor ama babasından öğrendiği için ya da okul çevresinde arkadaşlarından öğreniyorsa etkili olmuyor. Çocuklar okulda bir disiplin içinde olduğunun farkına varıyor yapmıyor ama arkadaş çevresinde ailede kolaylıkla davranabiliyor. Herhangi bir uyarıcıyla karşılaşmıyor.”

Ö12: “Ne söylersek söyleyelim önce kendimizi yapalım. Örnek şahsiyet eksikliğimiz var. Babam, annem, hocam yapıyor mu çocuk bunu gözlemliyor ki görerek yapıyoruz. Çocuklarda yüzde yüz sorumluluk bekeleyemezsin. İmamı Aşam der ki siz taklitle başlarsınız tabkike dönüştürsünüz der. Çocuklar şu an taklit aşamasında onlardan tabkiki hemen beklememek lazım. Ailede başlıyor okula geliyor. Okulda çevresel etmenler de etkiliyor. Dolayısıyla bir öğrenci için şunu diyemezsiniz: Tamamen ailesinden çevresinde bağımsız diyemezsiniz mümkün değil. İnsan etkileşimli bir varlık. Etki yaparsın tepki alırsın, tepkin olur ona göre etkin bir davranış sergilersin. Tamamen etkileşim halindedir bugün küresel anlamda entelektüel bir dünyadan baktığımızda aileden çok çevre etkiliyor öğrencileri, akranların birbiri üzerinde çok fazla etkisi var. Sosyal medyanın da etkisi var. Etrafta o kadar çok güdüleyici şey var ki onların hepsini bırakıp da kendi alanına yönelmekte çok zorluklar çekiyoruz. Anne baba haklarına baktığımız zaman çocuğu hayata hazırlama hakları da vardır. Eğer hazırlamaşsan kör kuyuya bırakmak olur. Pedagojik formasyonu ailelerin de alması gerektiğini düşünüyorum.”

Ö18: “Bu değerlerin kazanılmasında en büyük engel aileler. Velilerden çocuğun ahlakını sormaya gelen bir velim yok sadece akademik başarısız için geliyorlar. Çocukları sadece maddi hayata hazırladığımız için din kültürü dersine de sözel ben bunları yaparım gözüyle bakıyor. Çevre de etkili. Öğretmende bir tükenmişlik varsa bu da etkilidir. Öğretmenin örnek bir model olması lazım.”

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine göre değer eğitiminde öğrencilerin hangi değerleri davranışlara aktaramadıklarına ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğrencilerin değer eğitimindeki hangi değerleri davranışlara aktaramadıklarına ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	Öğretmenler
Davranışa	Dürüstlük	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14,Ö16,Ö18,Ö20
Dönüşmeyen Değerler	Saygı	Ö8,Ö9,Ö10,Ö13,Ö16,Ö18,Ö19,Ö20
	Sorumluluk	Ö12,Ö13,Ö18, Ö19
	Adalet	Ö4,Ö14,Ö15
	Sabır	Ö6,Ö9,Ö14
	Vatanseverlik	Ö4,Ö8,Ö16
	Merhamet	Ö7,Ö17,Ö18
	Temizlik	Ö8,Ö13,Ö16
	Özdenetim	Ö1,Ö15,Ö19
	Empati	Ö5,Ö15
	Özverili olma	Ö5,Ö6
	Dostluk	Ö9,Ö18
	Sevgi	Ö15,Ö19
	Dayanışma	Ö4
	Yardımseverlik	Ö15
	Diğerkamlık	Ö13
	Empati	Ö13
	Cömertlik	Ö6

Tablo 8’e göre, öğretmenler değer eğitiminde öğrencilerin birçok değeri davranışa aktaramadıklarını, değerlerin sadece bilişsel davranış olarak kaldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin belirttiğine göre öğrencilerin en çok (14/20) dürüstlük davranışını sergilemediği, öğrencilerin dürüstlüğü tanımasını bilgi olarak açıkladıkları ama herhangi bir olayda rahatlıkla yalan söyleyebildikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin yarısına yakını da (8/20) öğrencilerin ailelerine, arkadaşlarına, çevresine ve öğretmenlerine saygı

göstermediklerini belirtmiştir. Bazı öğretmenler de (4/20) öğrencilerin sorumluluk almadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler öğrencilerin davranışa aktaramadığı değerler arasında dürüstlük, saygı, öz denetim, sorumluluk, adalet, sabır, merhamet, temizlik, vatanseverlik olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö1: “Öz denetimi davranışa dönüştürmekte güçlük çekiyorlar.”

Ö4: “Öğrenci ve kademe göre değişiyor. Bununla birlikte adalet kavramını göz ardı ettiklerini düşünüyorum. Adaletin tanımını yapabiliyorlar ama kendi arkadaşlık ilişkilerinde adil davranmakta sorunlar görüyorum. Dürüstlükte de problemler yaşıyor.”

Ö6: “Bilgi olarak dürüstlük kavramını açıklıyorlar ama herhangi bir olay olduğunda rahatlıkla yalan söylenebiliyor. Yemek sırasında karga ediyorlar, birbirlerine karşı tahammül sabır konusunda çok eksiklikleri var.”

Ö7: “Hiçbir çocuk veya hiçbir birey öğrendiğimiz hiçbir değeri hayatımıza tam anlamıyla gerçekleştiriyoruz diyemiyoruz. Kısmidir.”

Ö10: “Hiçbir kazanımı davranışa dönüştüremeyen öğrenci de var, elinden geldiğini yapmaya çalışan pırlanta gibi çocuklar da var. Bu sadece bizim etkimiz değil. Bir deniz var ve bu deniz herkese açık, herkes kabına göre alıyor. Benim elimde bir fincan varsa bir fincan alyorum. Öbürünün elinde bir kova varsa kova alyor. Çocuğun yapısı, ön öğrenmeleri, hazırbulunuşluğu vs. bunlar çocuğun davranışa dönüştürme açısından çok önemli. Davranışı öğrettikten sonra çocuğun algıda seçiciliği ortaya çıkıyor. Benden ne gördü, diğer öğretmenlerinden ne gördü, esnaftan anne babasından ne gördüğü çok önemli.”

Ö14: “Doğruluk, dürüstlük, adalet, sabır. Günümüz çocuklarında istediklerinin hemen olması gibi bir eğilim var. Sabır kesinlikle yok. Velilerimiz de bilinçsiz bir şekilde bunlara destek oluyor. Sevinmek ne kadar doğalsa ağlamak da o kadar doğal bir duygudur bunu da öğrencilerimizin kabul etmesi gerekiyor.”

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer eğitiminin davranışlara aktarılamamasının nedenlerine ilişkin görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer eğitiminin davranışlara aktarılamamasının nedenlerine ilişkin görüşleri

Tema	Kodlar	Öğretmenler
Davranışa Dönüşmeme Nedenleri	Örnek Şahsiyet Eksikliği	Ö5,Ö10,Ö15,Ö17,Ö20
	Teorik Çelişki	Ö4,Ö11,Ö17,Ö18
	Sosyal Medya	Ö2,Ö4,Ö10,Ö11
	Disiplin Eksikliği	Ö8,Ö9,Ö13,Ö19
	Toplumsal Etki	Ö4,Ö11,Ö17
	Ailenin Eğitimsizliği	Ö2,Ö14,Ö20
	Diğerkamlık	Ö8,Ö16
	Öğretmen Davranışları	Ö4
	Dersi Dinlememe	Ö6
	Aile Terbiyesi Eksikliği	Ö1
	Ahlaki Zafiyet	Ö18
	Hazırbulunuşluk Eksikliği	Ö10
	Bireysel Farkındalık	Ö3
	Öğretmen Donanımsızlığı	Ö11
	İçselleştirme Eksikliği	Ö12
	Farkındalık Eksikliği	Ö12
	Soyut Kavramlar Olması	Ö13
	Zorunlu Eğitim	Ö14
	Arkadaş Çevresi	Ö14
	Öğretim Programı Eksikliği	Ö15
	Eğitim-Öğretim Eksikliği	Ö16

Tablo 9 incelendiğinde din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri değer eğitiminin davranışlara aktarılamamasındaki en çok etkinin (5/20) örnek şahsiyet eksikliği olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, okulda öğrenilen bilginin günlük hayatta karşılığı olmadığını varsayarak teorik çelişkinin (4/20)

oluşturduğunu, sosyal medyanın olumsuz etkisi (4/20), öğrencilerin olumsuz bir davranışının karşılığında bir yaptırımın olmadığını, disiplin eksikliğinin (4/20) olduğunu vurgulamışlardır.

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer eğitiminin davranışlara aktarılamamasının nedenleri ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö10: "Hazırbulunuşluk, ön öğrenmeler yetersizse öğretmenin verdiği bilgiler havada kalabiliyor. Bu eksiklikler de ailede başlıyor. Ailede otur sana dürüstlüğü anlatayım şeklinde değil örnek olma ile gerçekleşmeli. Sosyal medya da çok etkili. Dibi delik bir kova halini getirdi çocuklarımızı. Veriyoruz alttan boşaltıyor. Çocuk bizden ziyade oradaki fenomenleri örnek almaya çalışıyor. Çocuk çalışanın bir yere geldiğini görmüyor, kolay yollardan para kazanmanın, fenomen olmanın daha cazip geldiği algısı oluşuyor."

Ö11: "En büyük sıkıntımız bu. Okulda verilen eğitim dışarıda ve ailede devam etmiyor. Sosyal medyanın da ciddi bir etkisi var. Toplumda gayr-ı meşru davranışları sosyal medya ile normalleştiriyorlar. Öğretmenler de kendilerini güncelleyemiyor, bu da bir problem oluşturuyor."

Ö12: "Ciddiyetine vakıf olamıyorlar. Ya yaş aralığından ya da tam olarak öğrenseler de içselleştiremiyorlar. Eğer ki berkes yapabiliyseydi mükemmel şahsiyetler ortaya çıkardı."

Ö13: "Çok dağıttık, bunu sözle, nasihatla toparlamak mümkün değil. Artık nasihatla, sözle hatta örnek davranışla çözemeyeceğimiz bir seviyeye geldi bu sıkıntı. Köklü, radikal çözümler gerekli. Öğrenci yere bir kâğıt mı attı bunun bir karşılığı olması lazım. Arkadaşına zarar mı verdi ciddi caydırıcı bir karşılığı olması lazım. Somut örneklerin olması lazım, somut örnekler olmayınca çocuğun kafasında oturmuyor bazı şeyler. Doğruluk, dürüstlük, cömertlikten bahsediyorsunuz, konularda uzun uzun bahsediyor, tanım yapıyor ama somut örnekler verilmiyor."

Ö18: "Öğrencilere bilgi aktarıyoruz ama bunun gerçek hayatta bir tesiri olmuyor. Çocuğa küfür etmemeyi öğretiyoruz, çocuk benim babam, abim, dedem küfrediyor dediği zaman elimiz kolumuz bağlanıyor. Gerçek hayatta karşılığın olmadığını görünce öğrencide kalıcı olmuyor."

Ö19: "Disiplin yönetmenliğinin yetersiz kalması. Öğrencinin olumsuz davranışının bir yaptırımı olmadığı için değerleri yaşamına uygulamakta isteksiz kalıyor."

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer eğitiminin davranışlara aktarılamamasına ilişkin çözüm önerileri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer eğitiminin davranışlara aktarılamamasına ilişkin çözüm önerileri

Tema	Kodlar	Öğretmenler
Çözüm Önerileri	Aileler Bilinçlendirilmeli	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8Ö9,Ö15,Ö16,Ö17Ö18,Ö20
	Caydırıcı Cezalar	Ö5,Ö13,Ö14,Ö15,Ö19,Ö20
	Rol Model Olma	Ö5,Ö6,Ö7,Ö14,Ö18
	Kamusal Bilinçlendirme	Ö3,Ö7,Ö9,Ö12
	Farkındalık Oluşturulmalı	Ö5,Ö7,Ö12,Ö18
	Aile-Okul İşbirliği	Ö2,Ö6,Ö9
	Ailelere Eğitim Seminerleri Verilmeli	Ö1,Ö9,Ö17
	Sosyal Medya Kısıtlanmalı	Ö4,Ö11
	İçselleştirilerek Eğitim Verilme	Ö12,Ö18
	Sorumluluk Bilinci Verilmeli	Ö15,Ö16
	Güncel Bilgi Aktarımı	Ö6
	Örnekleme Sayısı Artırılmalı	Ö6
	Öğretmen Donanımı Artırılmalı	Ö11
	Değerler Eğitimi Erken Yaşta Başlamalı	Ö1
	Uygulamaya Teşvik Edilmeli	Ö16,ö3
	Öğretmenler İşbirliği İçinde Olmalı	Ö8,Ö17
	Değerler Eğitimi Dersi Olmalı	Ö9

Tablo 10 incelendiğinde, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yarıdan fazlasının (12/20) değer eğitiminin davranışlara aktarılamamasına ilişkin çözüm önerisi olarak eğitimin ilk ailede başladığı için değerler eğitimi hakkında ailelerin bilinçlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerden bazıları

(5/20) disiplin yönetmeliğinin yetersiz kaldığını ve caydırıcı cezaların olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler toplumda örnek şahsiyet eksikliğinin olmasının, öğrencilerin olumsuz etkilenmesine neden olduğunu, rol model alınan şahısların olması gerektiğini (5/20), kamusal bilinçlendirmenin yapılması (4/20) ve değerler ile ilgili farkındalığın artırılması (4/20) gerektiğini ifade etmişlerdir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer eğitiminin davranışlara aktarılamamasına ilişkin çözüm önerilerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ö2: *“Ailelere MEB tarafından eğitimler verilerek aileler bilinçlendirilmeli. Çocukların değerleri kalıcı bir şekilde öğrenebilmeleri için aile ve okul iş birliği içinde çalışmalı.”*

Ö3: *“Aileler değerler eğitimi hakkında bilgilendirilmeli. Çocuklar değerler konusunda daha çok teşvik edilmeli. Değerler eğitimi sadece okula sınırlanmamalı, aileler arası etkinliklerin yapılması gerekiyor. Belediyeler de bu konuda daha aktif olmalı projeler oluşturmalı, kamusal bilinç oluşturmaları. MEB sadece okula bağlı kalmamalı, kapsamını genişletmelidir.”*

Ö5: *“Öncelikle bizler örnek olmamız, uygulanmayan davranışların bir karşılığı, yaptırımı olmalı ki öğrenci yanlış olduğunun farkına varmalı.”*

Ö7: *“Sokağa çıkan çocuk evde aile eğitimi verilse bile bambaşka bir hal alabiliyor. Sigara içebiliyor, küfür edebiliyor, ahlaksız işlere girebiliyor. Temelde bakıldığında bu neyin eksikliğidir? Çocuk evde sürekli kendini sınırlandıran, kurullar koyan ve hep belli bir hayat düzenine alışmış olan ailesinden başka toplumun genelin hep bundan uzak olduğunu görüyor. Çocuk kendi algı dünyasına göre demek ki toplumda kabul gören davranış bu. Bunun içselleştirilmesi için iyi örneklerin çoğaltılması lazım ödüllendirilmesi lazım. Toplum olarak oto kontrolün olması lazım.”*

Ö9: *“Aile eğitimleri düzenlenmeli, çünkü yanlış davranış içinde olduğunun farkında değil aileler.”*

Ö14: *“Örnek olacak insanların davranışlarına dikkat etmesi lazım. Söylem ile eylem çelişiyor, böyle olunca çocuklar da eyleme göre hareket ediyorlar. Çocukların her istediğinin yapılmaması gerekiyor. Çocukların olumsuz şeylerle de karşılaşması gerekiyor. Eğitim sistemine disiplin tekrar getirilmeli. İdare biraz daha güçlendirilmeli, cezalar biraz daha caydırıcı olmalı, gerekirse çocuk sınıfta kalmalı.”*

Ö15: *“Değer sorumlulukla kazandırılır. Değerlerin, kavramların içi boşaltıldı sadece isim olarak kaldı. Ailelere eğitimler verilmeli, sosyal deneyler yapılmalı. Cezalar yeterli değil. Çocuklarda kim daha çok suç işleyip idareye gidecek yarısı var.”*

Ö17: *“Bilinçlenme. Bilinçli aileler, bilinçli çocuklar yetiştirmeliyiz. Evlilikten önce psikolojik test yapılmalı, eğitim verilmeli, çünkü bir birey yetiştireceği için devlet bu bireyleri çocuk doğmadan eğitmeli. Sadece din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin sorumluluğu üzerine olmamalı. Bütün branş ve öğretmenler işbirliği içinde olmalı. Mesleki değer adı altında birlikte hareket edilmeli.”*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değer eğitiminin davranışa aktarılmasındaki sorunların nedenleri ve çözüm yollarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgulardan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenlerin değer kavramına çok çeşitli anlamlar yükledikleri, değer kavramını en çok ahlak ile eşleştirdikleri sonucuna varılmıştır.

- Öğretmenler öğretim programında kazandırılması hedeflenen değerlerin nicel olarak yeterli olduğunu, nitel yeterliklerde bazı eksikliklerin bulunduğunu düşünmektedirler. Tespit ettikleri bu eksiklikler, değerlerin teorik olduğu, ihtiyaçları karşılamadığı, ilgi çekici olmadığı, pratiğe dönüştürülemediği ve güncel örnek eksikliklerinin olduğu yönündedir.

- Öğretmenlerin görüşlerinden değer eğitiminde yararlandıkları öğretim yöntemleri arasında örnek olay ve anlatımın ön plana çıktığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra drama, gösterip yaptırma, benzetim, gezi, gözlem, iş birliğine dayalı öğrenme gibi yöntem ve teknikleri yeterince kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin değer eğitimi uygulamalarında ders kitabı ve akıllı tahta kullanımı ile sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri tarafından en çok kullanılacak kaynak olan Kur'an-ı Kerim'i sadece bir öğretmenin kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin değer eğitimde mesleki yeterliliklerinde kendilerini eksik buldukları, mesleğe başladıklarında üniversitede alınan pedagojik formasyonun yeterli olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenlerin değerlerin kazanılmasında en çok etki eden faktörün aile olduğunu, daha sonra olumlu veya olumsuz arkadaş çevresinin etkisinin olduğunu, öğrencilerin sınıf içinde lider olarak gördükleri

öğretmenlerin yaşantılarını, tutumlarını, ahlaki davranışlarını örnek aldıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenler en çok davranışlara aktarılamayan değerlerin dürüstlük olduğunu, ayrıca saygı ve sorumluluk değerlerinin de en çok davranışlara aktarılamayan değerler arasında olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenler değerlerin öğrenci davranışlarına aktarılamamasında bazı nedenlerin ön plana çıktığını, bu nedenlerden en çok etki eden faktörler arasında örnek şahsiyet eksikliği, teorik çelişki, sosyal medya, disiplin eksikliği, toplumsal etki ve ailenin eğitimsiz olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenler değerlerin davranışa aktarılamamasına ilişkin çözüm önerisi olarak en çok ailelerin bilinçlendirilmesi, toplumda önemsenmeyen değerler için caydırıcı cezaların uygulanması, rol model olacak kişilerin sayısının artırılması ve daha çok gündemde olması, devletin kamusal bilinçlendirme çalışmalarını artırması ve farkındalığın oluşturulması gerektiğini ileri sürdükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler değerler eğitiminin amacının gerçekleşmediğini, kavramın sekülerleştirildiğini, okullarda değerlerin teorik bilgi olarak aktarıldığını ve günlük yaşamda pratiğe dönüştürülemediğini düşünmektedirler. Nitekim MEB (2017) değerlerin eğitimin nihai gayesi olduğunu, öğretim programının salt bir konu alanı olarak görülmemesi gerektiğini vurgulamıştır. Altan (2011) ise değerlerin uzun vadeli amacının dünyamızın daha güvenilir ve yaşanır hale gelmesi için, toplumda sorun hale gelen ahlaki, etik ve akademik konularda yardımcı olmasına katkı sağlayacağını, değerler eğitiminin sadece akademik bilgi ile değil, aynı zamanda sosyal ve duyuşsal gelişimi destekleyerek bireylerin sağlıklı bir toplum içinde yaşayabilecekleri becerileri kazanmalarına katkıda bulunacağını belirtmiştir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuca göre değerlerin kazanılmasında aile, arkadaş çevresi ve öğretmenlerin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Karagözlü (2018) ahlaki eğitimin ailede başladığını, okul ve arkadaş çevresiyle şekillendiğini, ailenin çocuğun hayatının merkezinde olduğunu ve olumlu ya da olumsuz olarak yönlendirdiğini vurgulamıştır. Aileler çocuklarına dürüstlük, saygı, sorumluluk, empati gibi değerleri modelleyerek ve günlük yaşamda öğretim yoluyla aktararak değerler eğitimine katkıda bulunabilirler. Aileler gibi öğretmenler de değerlerin öğretilmesinde bu sürecin merkezinde yer alırlar. Öğrencilere sadece akademik bilgi kazandırmakla kalmayıp aynı zaman değerlerin içselleştirilmesinde de etkindirler. Aydın ve Gürlere (2012) göre öğretim sistemi, çocukların sadece zihinsel süreçlerini geliştiren bir yapıda değil, duyuşsal tutum gibi duyuşsal davranışlarının gelişimini destekleyen, bütünselliği koruyan bir yapıda olmalıdır. Akbaş da (2008) çalışmasında öğretmenlerin öğrencilere kazandıracığı bilişsel hedeflerin yanında dürüst olmak, yardımsever olmak, adil olmak, saygılı olmak, vatansever olmak gibi birçok duyuşsal hedefin bulunması gerektiğini ifade ederek bu görüşü desteklemektedir.

Örnekleme yer alan öğretmenler özleştirici yaparak, üniversitede aldıkları pedagojik formasyonun yeterli olmadığını, kendilerini yetersiz gördüklerini, zamanla ve tecrübeyle gelişim sağladıklarını belirtmişlerdir. Koç (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin meslek sevgisi, hoşgörülü ve sabırlı olma, esprili ve sempatik olma, güvenilir olma, cesaretlendirici ve sempatik olma gibi kişisel nitelikler bakımından yeterli donanımda olduklarını, fakat mesleki bilgi, beceri, özel alan ve genel kültür ile ilgili yenilikleri ve gelişmeleri takip etme, değişime açık olma gibi mesleki nitelikler bakımından eksikliklerinin olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin teorik bilgi, uygulamaya yönelik deneyim, eğitimde teknoloji kullanımı konusunda yeterli bilgi ve beceri gibi konulardaki donanım eksiklikleri değerler eğitiminin etkili bir şekilde öğrenilmesini engelleyebileceğinden, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde bu donanımları tamamlanmalıdır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenler, değer eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için ailelerin toplumun ahlaki değerleri konusunda bilinçlendirilmesi, örnek şahsiyetlerin ön plana çıkarılması, günümüz teknolojisi altında büyüyen ve dijital ortamlarda aktif vakit geçiren öğrenciler için interaktif öğrenmenin uygulanması ve dijital öğrenme içeriklerinin kalitesinin artırılması, caydırıcı cezaların olması gerektiğini düşünmektedirler. Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli'ye (2014) göre yazılı ve görsel medyanın değerler üzerindeki olumsuz etkisi dikkate alındığında kapitalist medya patronlarının zihniyetlerini evrimleştirerek eğitim yöneticileri ile birlikte hareket etmeleri ve yayın politikalarını buna göre yönlendirmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Yazıcı (2006) öğrencilerin evde ve okulda karşılaştıkları değerler arasında bir çelişkinin yaşanmaması için okul aile iş birliğine büyük görev düştüğünü belirterek, okullarda öğrencilere kazandırılmak istenen değerlerin ailelere seminer, konferans gibi eğitsel faaliyetler ile anlatılması gerektiğini ifade etmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Öğretmenler din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programındaki değerlerin nitel açıdan yetersiz olduğunu düşündüklerinden, programın mevcut durumu değerlendirilmeli ve öğrencilere aktarılacak değerlerin neler olacağı, nasıl öğretileceği ve hangi yöntemlerin kullanılacağı belirlenmelidir.
- Çalışmada öğretmenlerin kendilerini değer eğitimi konusunda pedagojik formasyon bakımından yetersiz gördükleri belirlendiğinden, pedagojik formasyonlarının güçlendirilmesi için hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli ve çağdaş eğitim araçları, yöntem ve teknikleri hakkında bilgi ve beceri sahibi olmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin değer eğitiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin sınırlı olduğu belirlendiğinden, öğretmenlerin değerler eğitiminde kullanacakları yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi gerektiğinden, değer eğitiminde kullanılacak drama, benzetim, proje gibi uygulamaların kullanımı teşvik edilmelidir.
- Öğretmenlere göre değer eğitimindeki en önemli faktör aile olduğundan, okul-aile iş birliği programları düzenlenmeli ve ailelerin değerler eğitimine ortak akıl ile aktif olarak katılması sağlanmalıdır.
- Çalışmada öğretmenlerin, değerlerin davranışlara aktarılamamasında sosyal medyanın etkili olduğunu düşündükleri belirlendiğinden, değerlerin aktarılmasında etkin bir role sahip olan kitle iletişim araçlarının ahlak ve etikten uzak biçimde salt ideolojik bir dürtüyle hareket ederek kamuoyuna şekil veren, izlenme ölçümlerinin dikte edildiği bir içeriğe sahip olmaktan çıkarılıp, toplumun ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak ahlaki ve etik standartlara uygun mesaj ve içerikler tasarlanmalıdır.
- Öğretmenler değer eğitiminde örnek şahsiyet eksikliğini vurguladığından, toplumda medyanın taklit edilmesi için topluma sunduğu ideal tipler yelpazesi yerine toplumsal normları iyileştirmeye katkı sunacak, başkalarına olumlu anlamda ilham verebilecek, dürüst, lider, adil, özverili, eğitilmiş, ahlaklı, sorumluluk bilincinde, çalışkan bireylerin sayısını artırmak toplumsal gelişimi ve değişimi teşvik edecektir.
- Öğretmenlere göre öğrenciler birçok değeri davranışa aktaramadıklarından dolayı, değerlerin öğrenciler tarafından davranışa dönüşmesi için daha etkili stratejiler geliştirilmelidir. Öğrencilerin günlük yaşamlarına aktarılacak değerlere daha fazla referans yapılmalıdır. Değerlerin yaşam becerileri haline gelmesi için toplumsal rollerin öğrencilere öğretilmesi ve içselleştirilmesi için etkinlikler düzenlenmelidir.
- Çalışmanın örneklemini ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinden oluştuğundan, aynı konuda ilköğretim ve lise öğretmenlerinin görüşleri ile karşılaştırmaların yapıldığı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca konuyla ilgili görüşmelerin yanı sıra okul ve sınıf içi gözlemlerin yapıldığı çalışmalar düzenlenebilir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). *Türk millî eğitim sisteminin dnyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Aladağ, S. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini bilişsel düzeyde kazanmalarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 123-146.
- Arpacı, M. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni adaylarının değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 13(2), 205-228.
- Aydın, N. (2022). *Elmalı Muhammed Hamdi Yazır'ın Hak Dini Kur'an Dili adlı tefsirinin değerler eğitimi açısından bir değerlendirmesi*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. Z., & Gürler, Ş. A. (2012). *Okulda değerler eğitimi: Yöntemler, etkinlikler, kaynaklar*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.

- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarında geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Berkant, H. G., & Sürmeli, Z. (2013). Sosyal bilgiler dersindeki değerleri kazandırmada öğretmenlerin günlük yaşama durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 334-348.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A., & Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 427-440.
- Çelik, Ş., & Kahtalı, B. D. (2022). Ortaokul öğrencilerinin kök değerler hakkındaki metaforik algıları. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 206-223.
- Dılmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınanması*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ergin, E., & Karataş, S. (2016). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Bir durum çalışması. *Journal of Educational Science*, 2(2), 33-45.
- Ernesto, M. (2024). Values education: an educational approach to train students in the 1st cycle of Portuguese basic education for citizenship. *Social Science and Humanities Journal (SSHJ)*, 8(2), 34529-34542. <https://doi.org/10.18535/sshj.v8i02.944>.
- Fernández Espinosa, V., & López González, J. (2023). Virtues and values education in schools: a study in an international sample. *Journal of Beliefs & Values*, 45(1), 69-85. <https://doi.org/10.1080/13617672.2022.2158018>.
- Karagözoğlu, N. (2018). Anne-babaların ahlak ve ahlak eğitimine ilişkin görüşleri. *Education Sciences*, 13(4), 132-151.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.
- Keskin, Y. (2014). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine göre değer eğitimi ve DKAB derslerinin zorunluluğu (Samsun örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 44(203), 225-249.
- Keyifli, Ş. (2013). Eğitim ve din eğitimi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (ÇÜİFD)*, 13(2), 31-54.
- Kılıç, A., & Yılmaz, M. (2023). Eğitimde ahlaki liderlik teorisi: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 21(45), 101-127.
- Koç, S. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 377-396.
- Kurt, B. (2021). *Tarih öğretmenlerinin değerlerin kazandırılması sürecinde kanutların kullanımına yönelik düşüncelerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MEB. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2018). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oktaviani, T. U., & Zaenal A. (2024). Implementation of religious values through islamic education learning at state middle school 1 surakarta. *AL-WIJDĀN Journal of Islamic Education Studies*, 9(1), 1-12.
- Paramansyah, A., Wulandari, Musa, M., & Pranajaya, S. A. (2024). Intergration of values education in learning Islamic religious education: building students' moral development. *International Journal of Teaching and Learning (INJOTEL)*, 2(3), 732-744.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004>.
- Turan, S., & Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Türer, C. (2017). *Ahlâktan felsefeye felsefeden ahlaka*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yazıcı, K. (2006). Değer eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

ARAŞTIRMACILARIN MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI

Birinci yazar katkı oranı: %50, ikinci yazar katkı oranı: %50'dir.

The Journal of Educational Reflections ISSN: 2587-0068	Vol 8, Issue: 2, Year: 2024 https://dergipark.org.tr/tr/pub/eduref	Article history Received: 26 July 2024 Received in revised form: 17 December 2024 Accepted: 18 December 2024 Available online: 31 December 2024
--	--	--

Investigation of Children's Knowledge about Earthquake According to Preschool Education

Çocukların Depreme İlişkin Bilgilerinin Okul Öncesi Eğitim Almalarına Göre İncelenmesi

Mehtap MORKAN ŞAHİN¹
<https://orcid.org/0000-0003-4183-5920>

Ender DURUALP²
<https://orcid.org/0000-0002-6645-6815>

Özet	Abstract
<p>Araştırmada, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların depreme ilgili bilgilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen okul öncesi eğitim alan (n=12) ve almayan (n=12) beş-altı yaşlarındaki toplam 24 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri "Genel Bilgi Formu" ve yarı yapılandırılmış "Görüşme Formu" kullanılarak toplanmıştır. Veriler, betimsel içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitim alan çocukların depreme ilgili bilgilerinde farklılıklar olduğunu göstermektedir. Okul öncesi eğitim almış çocukların, depremin nedenine coğrafi açıklamalar getirdikleri; depremden önce hazırlık konusunda bilinçli ve çeşitli hazırlıklar yapmaya daha eğilimli oldukları; deprem anında "Çök, Kapan, Tutun" ve "Yaşam Üçgeni" gibi önlemleri ifade ettikleri görülmüştür. Ancak her iki grupta yer alan çocuklar, depremin nedenini bilmediklerini, deprem öncesinde herhangi bir hazırlık yapmadıklarını ve deprem anında dışarı çıkmanın ve kaçmanın bir korunma yöntemi olduğunu ifade etmişlerdir. Hem okul öncesi eğitim alan hem de almayan çocuklar, depremden önce elbise-eşya hazırlamayı, deprem olmayan yerlere gitmeyi; insanların deprem anında korku/üzüntü hissettiklerini ve telaşlı olduklarını; deprem sonrasında insanların güvenli bir yerde bulunacağını; çocukların ise depremden sonra yemek yiyeceğini ve parkta oynayacağını belirtmişlerdir.</p> <p>Anahtar Kelimeler: bilinç-farkındalık; çocuk; deprem; okul öncesi eğitim</p>	<p>The aim of the study was to evaluate the earthquake-related knowledge of children with and without preschool education. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consisted of 24 participants aged five to six years, who were determined by purposive sampling method, who received preschool education (n=12) and did not receive preschool education (n=12). The data were collected using a "General Information Form" and a semi-structured "Interview Form". The data were analyzed by descriptive content analysis method. The results of the study show that there are differences in preschool children's knowledge about earthquakes. It was observed that children with preschool education provided geographical explanations for the cause of the earthquake; were more conscious about preparation before the earthquake and more inclined to make various preparations; and expressed measures such as "Collapse, Trap, Hold on" and "Triangle of Life" during the earthquake. However, children in both groups stated that they did not know the cause of the earthquake, that they did not make any preparations before the earthquake, and that going outside and running away during an earthquake was a method of protection. Both children with and without preschool education stated that they would prepare clothes and things before the earthquake, go to places where there was no earthquake, people would feel fear/sadness and be anxious during the earthquake, people would be in a safe place after the earthquake, and children would eat and play in the park after the earthquake.</p> <p>Keywords: consciousness-awareness, children, earthquake, preschool education</p>

Şahin Morkan, M. & Durualp, E. (2024). Çocukların depreme ilişkin bilgilerinin okul öncesi eğitim almalarına göre incelenmesi. *Eğitim Yansımaları*, 8(2), 139-157. <https://doi.org/10.70740/eduref.1539041>

Şahin Morkan, M. & Durualp, E. (2024). Investigation of children's knowledge about earthquake according to preschool education, *Educational Reflections*, 8(2), 139-157. <https://doi.org/10.70740/eduref.1539041>

¹ Cor. Author, mehtapmorkansahin08@gmail.com, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü,

² Ankara Üniversitesi. endora2212@hotmail.com

Extended Abstract

Introduction: Understanding how children perceive disasters stands out as an important field of study, especially for young age groups (Yılmaz & Arslan, 2023). Children in this age group tend to be afraid of unfamiliar concepts (Karabulut & Bekler, 2019). After an earthquake, preschool children often experience feelings of guilt and may center themselves (Gray Deering, 2000). Therefore, information and education activities to raise earthquake awareness should be carried out in the years when learning is the fastest, that is, starting from early childhood (Fetihi & Gülay, 2011). These years represent a critical stage in children's development and the education acquired in this process affects their entire lives. Preschool education plays an important role in children's development by supporting their cognitive, emotional, social, self-care, psychomotor and language development. It also supports children to have new experiences, acquire skills and learn (Dedeal & Ertem, 2023; Rentzou, 2024). Therefore, it is extremely important to pay attention to children's education and ensure their participation in preschool education programs. In particular, children's teachers and families in educational institutions play an important role in increasing knowledge and awareness about earthquakes. In studies emphasizing the importance of providing children with natural disaster awareness and consciousness through preschool education, it was emphasized that by providing children with concrete experiences and basing activities on children's experiences, concepts will be understood more effectively (Gelir, 2021), teaching disaster education to children through experiments or games will be more permanent and children will better understand what to do during a disaster (Akman & Yıldırım, 2022).

Understanding the earthquake perception of children in early childhood, learning how and why children react to hazard events and how they interpret hazard events are thought to be important in terms of supporting their development (Santos-Reyes vd., 2017; Yıldız vd., 2023). Having knowledge about earthquakes is important and this knowledge has positive effects on children's lives and safety. It is thought that preschool education positively affects children's knowledge levels about earthquakes and increases children's awareness about earthquakes.

Purpose: The aim of the study was to compare the earthquake-related knowledge of children with and without preschool education.

Methods: Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consisted of five-six-year-old children who received preschool education (n=12) and children who did not receive preschool education (n=12) determined by purposive sampling method. The data were collected using a "General Information Form" and a semi-structured "Interview Form". The data were analyzed by descriptive content analysis method.

Results and Discussion: The study showed that children who received preschool education explained the geographical causes of earthquakes better than those who did not. Other studies also reveal that preschool children do not have sufficient knowledge about earthquakes (Akman & Yıldırım, 2022; Sapsağlam, 2019). According to Piaget, 5-6-year-old children have difficulty in understanding abstract concepts (Leung vd., 2024; İşcanoğlu, 2021). It has been stated that explaining abstract concepts with concrete examples and trainings increase the level of knowledge (Gelir, 2021; Tuncer vd., 2021).

The study shows that children receiving preschool education are more aware of earthquake preparedness. Education plays a critical role in reducing the negative effects of disasters (Doğan & Kırkıncıoğlu, 2020), but disaster preparedness is not emphasized enough in programs (İnal & Özcebe, 2020). Disaster preparedness is important for the whole society (Akman & Yıldırım, 2022) and education should focus on disasters to reduce children's fears (Karabulut & Bekler, 2019). By encouraging family participation, preschool education helps children apply what they learn with their families (Dağoğlu, 2023), which supports the permanence of learning (Güleç & Genç, 2010).

Children who did not receive preschool education expressed earthquake protection methods in a more general and limited way, and did not mention methods such as "Crouch-Catch-Hold" and "Triangle of Life". Both groups stated that it was dangerous to go outside during an earthquake and that it was necessary to stay in a safe area (Türk, 2022). Research has shown that children have deficiencies in correct behaviors (Akman & Yıldırım, 2022). The media can create the idea that it is difficult to protect children from earthquakes (Özdemir vd., 2001). Drills and trainings are important to teach correct behaviors (Özkorkmaz vd., 2023).

Children who received preschool education expressed different emotions such as sadness as well as fear during the earthquake. This shows that the level of education affects children's emotional reactions and expression skills. Preschool education supports children's language and social-emotional development (Kalland & Linnavalli, 2023). Children's books (Uslu, 2020) and music education (Bayrak Çelik, 2020) positively affect this development.

Both groups of children emphasized the importance of getting help and staying in safe areas after an earthquake. Children who received preschool education understood economic difficulties and stated that they

could find food even if money was scarce (Demir & Kale, 2023). Science education improves children's thinking and problem solving skills (Bayar, 2023). Both groups of children expressed a desire to eat and play, indicating the importance of nutrition and play in child development (MEB, 2024).

Giriş

Tektonik kuvvetlerin veya volkanik faaliyetlerin etkisiyle yer kabuğunun kırılması sonucunda oluşan enerjinin sismik dalgalar halinde yayılmasıyla ortaya çıkan olaya deprem denir (Edemen vd., 2023). Türkiye, dünyanın önemli deprem kuşaklarından biri olan Alp-Himalaya kuşağı üzerindedir ve ülke genelinin büyük bir kısmı deprem riski taşıyan bölgelerde yer almaktadır (Güçlüer, 2023). Türkiye'deki afetler arasında depremler, %91.61'lik oranla en yaygın doğa kaynaklı olaydır (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, 2023). Yakın tarihte, 6 Şubat 2023'te Kahramanmaraş'ta meydana gelen iki büyük deprem ve 20 Şubat 2023'te Hatay'da gerçekleşen büyük deprem, toplamda 11 ilde büyük tahribata yol açmıştır. Bu felaketler, şiddet ve etkiledikleri alan açısından son dönemde benzeri görülmemiş olaylardır. Depremler sonucunda 48 binden fazla insan hayatını kaybetmiş, yarım milyondan fazla bina hasar görmüş, iletişim ve enerji altyapısı zarar görmüş, önemli maddi kayıplar yaşanmıştır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). Günümüzde, teknolojik ilerlemelere rağmen, depremler hala insan yaşamı ve altyapısı için ciddi bir tehdit oluşturmaktadır (Özdaş, 2021). Bu nedenle, can kaybı ve hasar riskini en aza indirmek için deprem hazırlığı ve güvenlik önlemlerine ciddi bir önem verilmesi gerekmektedir (Yılmaz vd., 2018). Afet yönetimi ve bilincinin gelişmesi de doğal felaketlerden korunma açısından oldukça önemlidir. Bu noktada koruyucu nitelikte girişimler, eğitim ve farkındalık çalışmalarının erken çocukluk döneminde başlaması ile mümkündür (Akman & Yıldırım, 2022).

Çocukların afetleri algılama biçimlerini anlamak, özellikle küçük yaş grupları için önemli bir çalışma alanı olarak öne çıkar (Yılmaz & Arslan, 2023). Bu yaş grubundaki çocuklar genellikle bilmedikleri kavramlardan korkma eğilimindedir (Karabulut ve Bekler, 2019). Deprem sonrasında okul öncesi dönemdeki çocuklar genellikle suçluluk duygusu yaşayarak kendilerini merkeze alabilirler (Gray Deering, 2000). Bu nedenle, deprem farkındalığını artırmaya yönelik bilgilendirme ve eğitim faaliyetleri, öğrenmenin en hızlı olduğu yıllarda, yani erken çocukluk yıllarından başlayarak gerçekleştirilmelidir (Fetihi & Gülay, 2011). Bu yıllar, çocukların gelişiminde kritik bir aşamayı ifade eder ve bu süreçte edinilen eğitim, onların tüm yaşamlarını etkiler. Okul öncesi eğitim, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal, kişisel bakım, psikomotor ve dil gelişimlerini destekleyerek gelişimlerinde önemli bir rol oynar. Ayrıca, çocukların yeni deneyimler yaşamasını, beceriler kazanmasını ve öğrenmelerini destekler (Dedeal & Ertem, 2023; Rentzou, 2024). Bu nedenle, çocukların eğitimine özen gösterilmesi ve okul öncesi eğitim programlarına katılmalarının sağlanması son derece önemlidir. Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, öğrencilerde deprem farkındalığını artırmaya yönelik kazanımlar yer almaktadır. Programın "Fiziksel Gelişim ve Sağlık ile İlgili Kazanım, Gösterge ve Açıklamalar" bölümünde, deprem konusunda "Kazanım 18: Kendini riskli durumlardan korur" ve "Kazanım 23: Afetlere ilişkin uygun davranışları sergiler" gibi hedefler bulunmaktadır. Bu kazanımlar, öğretmenlerin deprem eğitimi vermede temel referans noktası olarak kullanılabilir ve bu konuların programda vurgulanması büyük önem taşımaktadır (MEB, 2024). Özellikle öğretmenler ve aileler, çocukların deprem bilincini geliştirmede kritik bir rol üstlenmektedir. Okul öncesi eğitim ile çocuklara doğal afet farkındalığının ve bilincin kazandırılmasının önemine vurgu yapan araştırmalarda, çocuklara somut deneyimler sunularak ve etkinlikleri çocukların yaşantılarına dayandırarak kavramların daha etkili bir şekilde anlaşılacağına (Gelir, 2021), çocuklara afet eğitimini deneylerle veya oyunlaştırarak öğretmenin daha kalıcı olacağına ve çocukların afet esnasında ne yapması gerektiğini daha iyi kavrayacağına (Akman & Yıldırım, 2022) vurgu yapılmıştır.

Çocukları güvende tutma stratejilerinden biri, yerel tehlikelere karşı bilinçliliklerini teşvik eden ve riskleri azaltan bir risk azaltma kültürü oluşturmaktır (Morris & Edwards, 2008). Depreme karşı en etkili önlem, bireylerin depremden korunma stratejilerini bilmeleridir, bu da çocuklardaki bilgi ve farkındalık düzeyinin artmasıyla korku ve kaygı düzeylerinde azalmaya ilişkilidir. Bu nedenle, depremle ilgili eğitim faaliyetleri, bilgi edinmenin ötesinde, aynı zamanda deprem sırasında doğru davranışları sergileme ve etkilerle başa çıkma becerilerini artırma amacını taşımaktadır (Winangsih & Kurniati, 2020). Özellikle erken çocukluk döneminde olan çocuklar, öğrendikleri yeni bilgi ve becerileri yetişkinlerden daha etkili bir şekilde hayatlarına entegre edebilir (Liquin & Gopnik, 2022). Bu yaklaşım, yetişkinlerin eğitilmesine göre maliyet ve etkinlik açısından daha avantajlı sonuçlar verecektir. Ayrıca, afet eğitiminin çocukların eğitim programlarına entegre edilmesi, yetişkinlerin afet eğitimine katılmalarını teşvik etmekten daha kolay olacaktır (Proulx & Aboud, 2019).

Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Fiziksel Gelişim ve Sağlık İle İlgili Kazanım, Gösterge ve Açıklamalar bölümünde öğrencilerde deprem ile ilgili farkındalıkları oluşturmaya yönelik kazanımlar bulunmaktadır: Kazanım 18. (Kendini riskli durumlardan korur.) Kazanım 23. (Afetlere ilişkin uygun davranışları sergiler.)

Afet ve acil durum planları, doğal afetlerden önce yapılan hazırlık çalışmalarını da içermelidir. Bu planlar, çocukların temel ihtiyaçlarını ve kapasitelerini değerlendirmeli ve göz ardı edilmemelidir (Karabulut & Bekler, 2019). Toplum olarak afetlere karşı bütünsel bir hazırlık ve afet öncesinde, sırasında ve sonrasında gereken bilgi ve becerilere sahip olmak son derece önemlidir (Doğan & Kırkincioğlu, 2020). Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların doğal afetlere karşı güvenliklerini sağlamak ve olası bir depremde güvenliklerine yönelik davranış, bilinç ve farkındalıkları geliştirmek için çaba sarf etmelidir (Doğan & Kırkincioğlu, 2020). Altı yaşındaki çocukların depremle ilgili bilgi düzeylerini artırmayı amaçlayan bir araştırmada, programın çocukların deprem korkularını azalttığı ve deprem sırasında yapılması gerekenlerle sınıfın dayanıklılığını artırdığı gözlenmiştir (Fetih & Gülay, 2011). Tuncer ve arkadaşları (2021) yaptıkları çalışmada da üç-beş yaşlarındaki çocuklara deprem bilinci eğitimi verilmiş, eğitimlerin çocukların deprem bilgi düzeylerini ve farkındalıklarını önemli ölçüde artırdığı belirlenmiştir. Sistematik bir derleme çalışmasında, üç-altı yaş aralığındaki çocuklara yönelik afet eğitim programlarının uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesini içeren çalışmalar incelenmiştir. İncelenen tüm araştırmalarda, afet eğitiminin çocukların afetlerle ilgili bilgi düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu saptanmıştır (Güvelioğlu & Erden, 2023). Sonuç olarak erken çocukluk yıllarındaki çocuklara erken yaşta verilen deprem eğitimleri, depremle başa çıkmayı artırmada etkili bir araçtır (Izadkhan & Heshmati, 2007). Bu dönemdeki çocuklar, okul öncesi eğitimle buluşturulmalı ve deprem ile ilgili bilgiler okul öncesi eğitim kurumlarında verilmelidir.

Erken çocukluk döneminde çocukların deprem algılarını, tehlikeli durumlara verdikleri tepkilerin nedenlerini ve bu olayları nasıl yorumladıklarını anlamak, gelişimlerini desteklemek açısından kritik öneme sahiptir (Santos-Reyes vd., 2017; Yıldız vd., 2023). Depremle ilgili bilgi sahibi olmak önemlidir ve bu bilgilerin çocukların yaşamları ve güvenliği üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Okul öncesi eğitimin, çocukların depremle ilgili bilgi düzeylerini olumlu yönde etkilediği ve çocukların depremle ilgili farkındalıklarını artırdığı düşünülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda, araştırmanın amacı çocukların deprem konusundaki bilgi düzeylerini değerlendirmektir. Araştırmada, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların depremle ilgili bilgi düzeyleri karşılaştırılarak, bu gruplar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çocukların deprem öncesi hazırlıklar, deprem anında alınması gereken tedbirler, deprem sırasında yaşanan duygular ve deprem sonrası yaşam koşulları gibi konulardaki bilgileri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Neden deprem olur? Depremin meydana gelmesinde neler etkili olmuştur?
2. Deprem olmadan önce hangi hazırlıklar yapılır? Peki, siz bir hazırlık yaptınız mı?
3. Deprem anında neler yapmalıyız, sence kendimizi nasıl koruruz? Evin hangi bölgesinde durmalıyız? Güvenli yöntem nasıldır? Bu konuda biraz konuşabilir misin?
4. Mutluluk, korku, kaygı, heyecan gibi duygular vardır. Deprem anında insanlar neler hisseder, nasıl davranır?
5. Deprem olduktan sonra insanlar nasıl yaşar? Nerede kalırlar? Neler yerler? Çocuklar nerede oyun oynarlar?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmaları, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2011). Fenomenoloji araştırmaları, genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak bu araştırmalar, bir olgunun daha iyi tanınmasına ve anlaşılmasına yardımcı olacak sonuçlar sağlayan örnekler, açıklamalar ve yaşantılar sunabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada ele alınan fenomen “çocukların deprem hakkındaki bilgileri” olarak açıklanabilir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubuna, amaçlı örnekleme yönteminin bir alt türü olan ölçüt örnekleme esas alınarak beş-altı yaşlarındaki 24 çocuk dahil edilmiştir. Ölçüt örnekleme, belirli bir kritere ya da özelliğe sahip katılımcıların seçildiği bir amaçlı örnekleme türüdür (Şahan & Uyangör, 2021). Araştırmada, doğrudan deprem deneyimi yaşamamış olan çocuklar özellikle seçilmiştir. Bu yaklaşım, depremi doğrudan deneyimlemeyen çocukların depremle ilgili bilgi düzeylerini değerlendirmek ve okula giden ve gitmeyen çocuklar arasındaki farkları incelemek amacıyla tercih edilmiştir. Ayrıca, doğrudan deprem deneyimi yaşamış çocukların araştırmaya dahil edilmemesi, etik açıdan çocukları olumsuz etkileyebilecek durumlardan kaçınılmasını sağlamak için dikkate alınmıştır. Bu nedenle, örneklem grubunun seçimi, araştırmanın amacına uygun olarak özenle yapılmıştır. Bu çocuklardan 12’si okul öncesi eğitime devam ederken 12’si okul öncesi eğitim almamaktadır. Veriler, 10 Haziran 2023 ile 10 Ekim 2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Örneklem, Nevşehir merkez ve

Ürgüp ilçesinde yer alan çeşitli özel ve devlet anaokullarında öğrenim gören çocuklardan oluşmaktadır. Öncelikle okul öncesi eğitim alan çocuklar seçilerek araştırmaya dâhil edilmiştir. Görüşme sorularına çocukların verdikleri yanıtlar birbirlerini tekrarlamaya başlaması ile doyum noktasına ulaşıldığına kanaat getirilmiş ve veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Doyum noktası, nitel araştırmalarda yaygın olarak kabul gören metodolojik bir ilkedir. Doyum noktası, araştırmada o ana kadar toplanan veya analiz edilen verilere dayanarak daha fazla veri toplamanın veya analiz etmenin gereksiz olduğu durumları ifade etmektedir (Saunders vd., 2018). Sonra aynı sayıda okul öncesi eğitime devam etmeyen çocuklar amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenerek araştırmaya alınmıştır. Nitel araştırmalarda, araştırmacının incelemek istediği olguyu daha iyi açıklayabilmesi için belirli bireyler, mekânlar ve durumları bilinçli bir şekilde seçmesi gerekir. Bu seçimin amacı, çalışma problemini ve odak noktasını derinlemesine anlamaya yardımcı olacak zengin ve kapsamlı bilgiler sağlamaktır. Seçilen örneklem, incelenen olgunun anlaşılmasına yönelik değerli veriler sunma potansiyeline sahip olmalıdır (Baltacı, 2018).

Çalışma grubunu oluşturan çocuklara ait genel bilgiler ve katılımcılara atanmış numaralar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Çocuklara Ait Genel Bilgiler (n=24)*

Deprem Yaşama Durumu	n	Katılımcı Kodu
Evet	0	
Hayır	2 4	Ç1,Ç2,Ç3,Ç4,Ç5,Ç6,Ç7,Ç8,Ç9,Ç10,Ç11,Ç12,Ç13,Ç14,Ç15,Ç16,Ç17,Ç18,Ç19,Ç20,Ç21,Ç22, Ç23,Ç24
Depremle İlgili Eğitim Alma Durumu		
Evet	4	Ç2,Ç3,Ç5,Ç16
Hayır	2 0	Ç1,Ç4,Ç6,Ç7,Ç8,Ç9,Ç10,Ç11,Ç12,Ç13,Ç14,Ç15,Ç17,Ç18,Ç19,Ç20,Ç21,Ç22,Ç23,Ç24
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu		
Evet	1 2	Ç1,Ç2,Ç3,Ç4,Ç5,Ç14,Ç15,Ç16,Ç17,Ç18,Ç21,Ç22
Hayır	1 2	Ç6,Ç7,Ç8,Ç9,Ç10,Ç11,Ç12,Ç13,Ç19,Ç20,Ç23,Ç24
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi		
Bir yıl 1-12 ay	7	Ç1,Ç3,Ç5,Ç15,Ç17,Ç18,Ç21
İki yıl 13-24 ay	5	Ç2,Ç4,Ç14,Ç16,Ç22
Yaş (Ay)		
54 ay	2	Ç3, Ç13
57 ay	2	Ç6,Ç24
58 ay	3	Ç9,Ç17,Ç21
59 ay	1	Ç5
60 ay	3	Ç7,Ç18,Ç19

Eğitim Yansımaları Dergisi, 8(2), 139-157.

61 ay	2	Ç8,Ç12
62 ay	1	Ç10
66 ay	1	Ç16
67 ay	1	Ç1
68 ay	1	Ç2
69 ay	1	Ç11
70 ay	1	Ç22
71 ay	1	Ç4
73 ay	1	Ç15
77 ay	3	Ç14,Ç20,Ç23
Cinsiyet		
Kız	1 0	Ç1,Ç2,Ç3,Ç11,Ç12,Ç13,Ç16,Ç18,Ç20,Ç24
Erkek	1 4	Ç4,Ç5,Ç6,Ç7,Ç8,Ç9,Ç10,Ç14,Ç15,Ç17,Ç19,Ç21,Ç22,Ç23
Kardeş Sayısı		
Tek Çocuk	4	Ç2,Ç4,Ç21,Ç22
Bir	8	Ç3,Ç5,Ç6,Ç10,Ç11,Ç15,Ç17,Ç18
İki	9	Ç7,Ç8,Ç9,Ç12,Ç13,Ç14,Ç19,Ç20,Ç24
Üç	3	Ç1,Ç16,Ç23
Aile Türü		
Çekirdek Aile	1 9	Ç1,Ç3,Ç4,Ç5,Ç6,Ç7,Ç8,Ç9,Ç11,Ç12,Ç13,Ç14,Ç15,Ç16,Ç17,Ç18, Ç21,Ç22,Ç24
Geniş Aile	4	Ç10,Ç19,Ç20,Ç23
Tek ebeveynli aile	1	Ç2
Anne Öğrenim Durumu		
Okuma Yazma Bilmiyor	1	Ç23
İlkokul	3	Ç1,Ç7,Ç19
Ortaokul	6	Ç9,Ç10,Ç12,Ç13,Ç15,Ç20
Lise	7	Ç3,Ç5,Ç8,Ç11,Ç17,Ç18,Ç24
Üniversite	6	Ç2,Ç4,Ç6,Ç14,Ç16,Ç22
Yüksek Lisans	1	Ç21
Baba Öğrenim Durumu		
Okuma Yazma Bilmiyor	1	Ç23
İlkokul	3	Ç7,Ç9,Ç16
Ortaokul	7	Ç1,Ç3,Ç5,Ç10,Ç12,Ç13,Ç15
Lise	7	Ç2,Ç6,Ç11,Ç17,Ç18,Ç19,Ç20

Üniversite	5	Ç4,Ç8,Ç14,Ç21,Ç22
Yüksek Lisans	1	Ç24
Anne Çalışma Durumu		
Çalışıyor	7	Ç1,Ç2,Ç5,Ç10,Ç15,Ç16,Ç22
Çalışmıyor	1	Ç3,Ç4,Ç6,Ç7,Ç8,Ç9,Ç11,Ç12,Ç13,Ç14,Ç17,Ç18,Ç19,Ç20,Ç21,Ç23,Ç24
Baba Çalışma Durumu		
Çalışıyor	2	Ç1,Ç2,Ç3,Ç4,Ç5,Ç6,Ç7,Ç8,Ç9,Ç10,Ç11,Ç12,Ç13,Ç14,Ç15,Ç16,Ç17,Ç18,Ç19,Ç20,Ç21,Ç22,Ç23,Ç24
Çalışmıyor	0	
Gelir Algısı		
Orta	2	Ç1,Ç2,Ç3,Ç4,Ç5,Ç6,Ç7,Ç8,Ç9,Ç10,Ç11,Ç12,Ç13,Ç14,Ç15,Ç16,Ç17,Ç18,Ç19,Ç20,Ç21,Ç22,Ç23,Ç24
Toplam	2	24
	4	

Bu çalışmada, deprem yaşantısı olan hiçbir çocuk yoktur ve çocuklar bu doğrultuda sınırlandırılmıştır. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların yedisi bir yıl (1-12 ay), beşi ise iki yıl (13-24 ay) okul öncesi eğitim kurumuna devam etmiştir. Çocukların en küçüğü 54 ay, en büyüğü ise 77 aylıktır, yaş ortalaması 64 aydır. Çocuklardan 14'ü erkek, 10'u kızdır. Çocukların çoğunluğu çekirdek aileye ve iki kardeşe sahiptir. Annelerin çoğunluğunun lise mezunu ve çalışmadığı; babaların ise ortaokul ve lise mezunu ve tümünün çalıştığı; tüm anne-babaların orta gelir grubunda yer aldığı belirlenmiştir. (Tablo 1)

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak toplanmıştır. Genel Bilgi Formu, çocukların depremi yaşama durumu, depreme ilgili eğitim alma durumu, okul öncesi eğitim alma durumu, okul öncesi eğitim alma süresi, yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, aile türü, anne-baba öğrenim durumları, anne-baba çalışma durumları, gelir algıları ile ilgili bilgileri içermektedir. Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu ise çocukların depreme ilişkin bilgilerine dair (depremin nedeni, deprem öncesi hazırlıklar, deprem anında yapılması gerekenler, deprem sonrası olanlar vb.) çocuklara yöneltilen 5 sorudan oluşmaktadır. Görüşme Formu hazırlanırken öncelikle alan yazın incelenmiştir. Ardından çocuk gelişimi alanından iki akademisyen, okul öncesi eğitim alanından bir akademisyen, bir çocuk gelişim uzmanı ve bir okul öncesi öğretmeninden olmak üzere toplam beş uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen önerilere göre yarı yapılandırılmış “Görüşme Formu” gözden geçirilmiş, gerekli düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Formda yer alan sorular kısaca; depremin nedeni, deprem öncesi yapılan hazırlıklar, deprem sırasında yapılması gerekenler, depremde insanları yaşadığı duygular, deprem sonrası insanların nasıl yaşadığı, nerede kaldığı, ne yediği, çocukların nerede oynadığı konularını içermektedir.

Veri Toplama Yöntemi

Veriler, etik kurul izni alındıktan sonra bir kurum ya da kuruluşa bağlı olmaksızın araştırmaya alınan gönüllü ebeveyn ve çocukları ile gerçekleştirilerek yüz yüze toplanmıştır. Ebeveynler araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve kendilerinden çocuklarının çalışmaya katılmasına izin verenlerin Genel Bilgi Formu'ndaki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Çocuklara depreme ilgili konuşmak isteyip istemediği sorulduktan sonra katılmak isteyen çocuklara, Görüşme Formu'nda yer alan sorular sözel olarak yöneltilmiştir. Çocukların verdikleri yanıtlar araştırmacılar tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir. Ebeveyn ve çocuklarla yapılan görüşmeler kendi doğal ortamlarında (evlerinde/odalarında) gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler, betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizi yöntemi, belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesi anlamına gelir. Böylece o konu ya da alandaki genel eğilimler belirlenmektedir. Bu yöntemde

elde edilen sonuçların, hedeflenen konulara yönelik olarak gelecekte planlanan çalışmalara yön göstermesi beklenmektedir (Ültay vd., 2021).

Görüşmelerin tamamlanmasından sonra, çocuklar ile yapılan görüşmeler sırasıyla numaralandırılmış ve çocuklar; "Ç1, Ç2..." şeklinde kodlanarak yazıya aktarılmıştır. Yapılan tüm görüşmelerin analiz edilmesiyle temalar tespit edilmiş, belirlenen temalar için alt kategoriler oluşturulmuştur. Her bir alt kategoride yer alan çocuk kodları ile belirlenen temalara ait görüş bildiren katılımcılar belirlenmiş ve alıntılanarak açıklanmıştır.

Araştırmanın Etik Boyutu

Kapadokya Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 27.03.2023 tarih ve E-64577500-050.99-40546 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Veriler, gönüllü ebeveynler ve çocuklar ile yüz yüze toplanmıştır. Çocukların ebeveynleri çalışma hakkında detaylı bilgilendirilmiş ve yazılı onamları alınmıştır. Elde edilen verilerin sadece araştırma amacıyla kullanılacağı ve üçüncü taraflarla paylaşılmayacağı katılımcılara iletilmiştir. Çocuklara da depremle ilgili bazı sorular sorulacağı söylenerek cevaplamak isteyip istemediği sorulmuştur. Çocuklara istedikleri zaman çalışmadan çekilme hakkı oldukları bildirilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan çocuklara "Neden deprem olur? Depremin meydana gelmesinde neler etkili olmuştur?" sorusu yöneltilmiştir ve çocukların verdikleri yanıtlara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tema 1. Depremin Nedeni (Tablo 2)

Tablo 2. Araştırmaya katılan çocukların depremin nedenine yönelik vermiş oldukları yanıtlar (n=24)*

Alt Kategoriler (Okul Öncesi Eğitim Alan)	f	Katılımcı Kodu
Bilmiyor	4	Ç3,Ç5,Ç14,Ç18
Coğrafi	3	Ç1,Ç15,Ç21
Dini	2	Ç2,Ç4
Etkilenme	1	Ç16
Fiziksel Sonuç	2	Ç17,Ç22
Alt Kategoriler (Okul Öncesi Eğitim Almayan)	f	Katılımcı Kodu
Bilmiyor	5	Ç6,Ç11,Ç12,Ç23,Ç24
Coğrafi	1	Ç10
Dini	3	Ç8,Ç19,Ç20
Etkilenme	1	Ç7
Fiziksel Sonuç	3	Ç9,Ç13,Ç19

*Çocuklar birden fazla yanıt vermiştir.

Alt Kategorilerin Açıklamaları: "Coğrafi" alt kategorisi dünyanın hızlı dönmesi ve depremin kendiliğinden gerçekleşmesi gibi coğrafi açıklamaları içermektedir. "Dini" alt kategorisi, depremin Allah tarafından yaratıldığı ve namaz kılmadıkları için depremin gerçekleştiği gibi dini düşünceleri içermektedir. "Etkilenme", depremin başka şehirlerden gelmesi ve kendilerinin depremden etkilenmelerini ifade etmektedir. "Fiziksel Sonuç" ise depremin etkisiyle ortaya çıkan lambaların sallanması ve enkaz gibi fiziksel sonuçları içermektedir.

Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Açıklamaları: Çocukların çoğu depremin nedenini bilmediğini söylemiştir. Bu yanıtı coğrafi, dini, fiziksel sonuç ve etkilenme alt kategorileri izlemektedir.

Bu kategorideki bazı katılımcılara ait görüşler şunlardır:

Ç1: Dünya sallanıyorsa yani hızlı hızlı dönüyorsa ondan deprem oluyordur. (Coğrafi)

Ç15: Deprem kendi kendine gelmiş olabilir. (Coğrafi)

Ç16: Bütün şehir sallanmış olabilir, çünkü etkilemiş olabilir, bütün insanlar korkabilir, ev yıkıldığında çok kötü şeyler olabilir. (Etkilenme)

Okul Öncesi Eğitim Almayan Çocukların Açıklamaları: Çocukların çoğu depremin nedeni ile ilgili bilgi sahibi değildir. Bu yanıtı dini ve fiziksel sonuçlar izlemektedir.

Bu kategorideki bazı katılımcılara ait görüşler şunlardır:

Ç6: Evden kaçmak, geri eve geliyorlar, durmuyorlar. (Bilmiyor).

Ç10: Otopark var evlerin altında oradan sallanıyor haberlerde ben gördüm, sallanma şeyleri var, ayakçıklarında. (Coğrafi).

Ç13: Lambalar sallandığı için. (Fiziksel Sonuç).

Araştırmaya katılan çocuklara “Deprem olmadan önce hazırlık yaptınız mı?, Deprem olmadan önce hangi hazırlıklar yapılır?” sorusu yöneltilmiştir ve çocukların verdikleri yanıtlara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tema 2. Deprem Öncesi Yapılan Hazırlık (Tablo 3)

Tablo 3. Araştırmaya katılan çocukların deprem öncesi yapılan hazırlıklara yönelik vermiş oldukları yanıtlar (n=24)*

Alt Kategoriler (Okul Öncesi Eğitim Alan)	f	Katılımcı Kodu
Deprem öncesi hazırlık yaptım.	5	Ç1,Ç2,Ç15,Ç17,Ç22
Deprem öncesi hazırlık yapmadım.	7	Ç3,Ç4,Ç5,Ç14, Ç16, Ç18,Ç21
Elbise	6	Ç1,Ç2,Ç3,Ç5,Ç14,Ç16
Yemek	4	Ç2,Ç4,Ç5,Ç17
Eşyalar	5	Ç2,Ç4,Ç5,Ç15,Ç16
Ayakkabı	3	Ç14,Ç16,Ç17
Deprem Çantası	3	Ç1,Ç4,Ç21
Oyuncaklar	1	Ç2
Depremsiz Yer	5	Ç2,Ç14,Ç15, Ç16,Ç18
Alt Kategoriler (Okul Öncesi Eğitim Almayan)	f	Katılımcı Kodu
Deprem öncesi hazırlık yaptım.	1	Ç19
Deprem öncesi hazırlık yapmadım.	11	Ç6,Ç7,Ç8,Ç9,Ç10,Ç11,Ç12,Ç13, Ç20,Ç23,Ç24
Elbise	3	Ç6,Ç10,Ç13
Yemek	2	Ç10,Ç11
Eşyalar	5	Ç10,Ç11,Ç19,Ç20,Ç24
Ayakkabı	1	Ç13
Deprem Çantası	2	Ç10,Ç23
Oyuncaklar	2	Ç6,Ç11
Depremsiz Yer	4	Ç6,Ç7,Ç9,Ç19
Kafes	1	Ç10
Bilmiyor	2	Ç8,Ç12

*Çocuklar birden fazla yanıt vermiştir.

Alt Kategorilerin Açıklamaları: "Elbise", giysi, eldiven, çorap gibi giyim eşyalarını, "Yemek", su, kola, fanta, kuşyemi gibi tüketilebilir maddeleri, "Eşyalar", kuş çantası, battaniye gibi çeşitli eşyaları, "Deprem Çantası", deprem aletleri, lamba, pıl, çadır gibi acil durum ekipmanlarını, "Oyuncaklar", boyamalar, kâğıtlar, oyuncaklar gibi etkinlik materyallerini, "Kafes", eve kurulan sağlam demirli alanı "Depremsiz Yer" ise deprem olmayan bir yere gitmeyi içermektedir.

Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Açıklamaları: Okul öncesi eğitim alan çocukların yedisi hazırlık yapmadığını ifade ederken beşi hazırlık yaptığını belirtmiştir. Deprem öncesinde ise “Elbise”, “Eşyalar”, “Depremsiz Yer” ve “Yemek” ile ilgili hazırlık yapılması gerektiğini söylemişlerdir.

Bu kategorideki bazı katılımcılara ait görüşler şunlardır:

Ç2: Elbiselerimizi, oyuncaklarımızı, dolaplar, yemekler, ektiğimiz şeyler, çiçekler, masa, yeni, yemek masası, Anneannemler uzakta olduğu için Alparslan’a bakıyor, orada yaşadık, buraya geldik. Hira beni özlemiştir diye korktum. (Hazırlık yapıldı, Elbise, Yemek, Eşyalar, Oyuncaklar, Depremsiz Yer)

Ç4: Deprem aletleri, deprem çantası, içinde elektrikler giderse lamba, yemek, çadır, evimiz yıkılırsa tamirci çağırırız. Annem hiç yaptırmadı bana, ben bilmiyorum depremde ne olur, o yüzden yaptırmadı bana. (Hazırlık yapılmadı, Yemek, Eşyalar, Deprem Çantası)

Ç5: Kıyafet almak ve bazı eşyalarımızı almak ve yemek almak. 1,1,2’yi aramak. Biz de hafif olmuştu sadece bizim okul sağlam olduğu için yıkılmadı. (Hazırlık yapılmadı, Elbise, Yemek)

Okul Öncesi Eğitim Almayan Çocukların Açıklamaları: Deprem öncesi hazırlık yaptığını söyleyen bir çocuk dışındaki çocuklar depreme yönelik hazırlık yapmamıştır.

Yine bu çocuklar depremden önce “Eşyalar”, “Depremsiz Yer” ve “Elbise” kategorilerinde hazırlık yapılmasını ifade etmişlerdir.

Bu kategorideki bazı katılımcılara ait görüşler şunlardır:

Ç6: Üstümüzü giyeceğiz, oyuncakları alıp kaçıyoruz. (Hazırlık yapılmadı, Elbise, Oyuncaklar, Depremsiz Yer)

Ç10: Mama, kuş yem, kuş yuvası, kuş çantası, pil, videoda tiktakta izledim, mama, üst, kuşlarımız öldü, balıklarımız, kedi, yılan balığı. Yıkılacak altında kalacak yoksa. Sağlam çok sağlam evlere demirli demirli. (Hazırlık yapılmadı, Elbise, Yemek, Eşyalar, Deprem Çantası, Kafes)

Ç19: Dışarı çıkmak, üstümüğü giymek, anneannemin evine gitmek. Yaptık. Üstümüğü giydik, ayakkabılarımızı, dışarı çıktık. (Hazırlık yapıldı, Eşyalar, Depremsiz Yer).

Çocuklara “Deprem anında ne yapmalıyız? ve Kendimizi nasıl koruruz?” sorusu yöneltilmiştir ve çocukların verdikleri yanıtlara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tema 3. Deprem Anında Yapılması Gerekenler (Tablo 4)

Tablo 4. Araştırmaya katılan çocukların deprem anında yapılması gerekenlere yönelik vermiş oldukları yanıtlar (n=24)*

Alt Kategoriler (Okul Öncesi Eğitim Alan)	f	Katılımcı Kodu
Çök Kapan Tutun	6	Ç1,Ç3,Ç4,Ç18,Ç21,Ç22
Yaşam Üçgeni	4	Ç16, Ç17,Ç21,Ç22
İhtiyaçları Almak	2	Ç2,Ç3
Haber Vermek	1	Ç14
Dışarı Kaçmak	6	Ç5,Ç14,Ç15,Ç16,Ç18,Ç21
Güvenli Alan	3	Ç2,Ç4,Ç16
Sert Cisimler	3	Ç2,Ç14,Ç15
Alt Kategoriler (Okul Öncesi Eğitim Almayan)	f	Katılımcı Kodu
Dışarı Kaçmak	9	Ç7,Ç8, Ç9,Ç11,Ç12,Ç13,Ç19, Ç20,Ç23
Kafes	2	Ç10,Ç20
İhtiyaçları Almak	1	Ç12
Güvenli Alan	3	Ç7,Ç13,Ç20
Sert Cisimler	2	Ç6,Ç24

*Çocuklar birden fazla yanıt vermiştir.

Alt Kategorilerin Açıklamaları: "Çök Kapan Tutun" kafanın korunması olarak bilinen güvenli pozisyonu, "Yaşam Üçgeni" ise sert bir nesnenin yanına sığınarak korunmayı içermektedir. "İhtiyaçları Almak" deprem anında battaniye ve şemsiye gibi temel ihtiyaçları almayı, "Dışarı Kaçmak" dışarı çıkarak kendini korumayı, "Haber Vermek" ise evde bulunanlara depremi haber vermeyi, "Kafes" özel koruma alanını saklanmayı ifade etmektedir. Deprem anında korunmayla ilgili olarak "Güvenli Alan" evin garajı, sığınak, evde özel bir bölüm, otel veya deprem riski olmayan yerler gibi güvenli yerlere sığınmayı, "Sert Cisimler" büyük dolabın içine saklanmayı, masanın altına veya çekmecelere sığınmayı içermektedir.

Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Açıklamaları: Okul öncesi eğitim alan çocuklar arasında en fazla verilen yanıtlar “Çök, Kapan, Tutun”, “Dışarı çıkmak” ve “Yaşam Üçgeni” olmuştur. Çoğu çocuk deprem sırasında dışarı kaçarak korunacaklarını belirtmişlerdir.

Bu kategorideki bazı katılımcılara ait görüşler şunlardır:

Ç1: Koltukta şöyle durmamız lazım. Kafamızı şöyle yapıp koruruz yani ellerimizle. Kafamızı ayağımızı kolumuzun arasına sokarız böyle. (Çök Kapan Tutun).

Ç2: Battaniye, güçlü bir şey, bir tane güç şeyi, buzlatmak şeyi, buzdolabına girebiliriz. Sığınak, koruma şeyinde gizli bir koruma alanı yapmalıyız. Dolabın arasına gizli oda yapmalıyız. (İhtiyaçları Almak, Güvenli Alan, Sert Cisimler).

Ç15: Çekmecelerin, masaların altına filan, dolapların içine, çekmecelerin içine, ceketlerin içine, yastıkların altına. Evin dışında durmak, dışta durduğun zaman deprem geliyor. (Dışarı Kaçmak, Sert Cisimler)

Okul Öncesi Eğitim Almayan Çocukların Açıklamaları: Okul öncesi eğitim almayan çocuklar arasında en yaygın verilen yanıt “Dışarı kaçmak” tır.

Okul öncesi eğitim almayan çocukların verdikleri yanıtlara örnekler aşağıda yer almaktadır.

Ç10: Sağlam kutu, demirden metalden yapılmış, halk kutusu kırılmıyor, çok sağlam, güzel ev var, içi küçücük kırılmıyor, halk kutusunun arkadaşı. (Kafes)

Ç12: Dışarı ineriz, eşyalarımızı alıp ineriz. (Dışarı Kaçmak, İhtiyaçlar).

Ç20: Kapıyı açıp hemen dışarı gitmek lazım. Kulübenin oraya girmesi lazım. Kocaman bir yatak var onun içine girip orada korunuyorlar. (Dışarı Kaçmak, Kafes, Güvenli Alan).

Çocuklara “Mutluluk, korku, kaygı, heyecan gibi duygular vardır. Deprem anında insanlar neler hisseder?” sorusu yöneltilmiştir ve çocukların verdikleri yanıtlara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tema 4. Deprem Anında İnsanların Hisleri (Tablo 5)

Tablo 5. Araştırmaya katılan çocukların depremde insanların hislerine yönelik vermiş oldukları yanıtlar (n=24)*

Alt Kategoriler (Okul Öncesi Eğitim Alan)	f	Katılımcı Kodu
Korku/Üzüntü	7	Ç4,Ç5,Ç14,Ç16,Ç18,Ç21,Ç22
Telaş	6	Ç2,Ç3,Ç4,Ç14,Ç15,Ç16
Sallanma	2	Ç1,Ç17
Alt Kategoriler (Okul Öncesi Eğitim Almayan)	f	Katılımcı Kodu
Korku	7	Ç6,Ç8,Ç11,Ç12,Ç19,Ç20,Ç24
Telaş	5	Ç6, Ç9,Ç20,Ç23,Ç24
İyi	3	Ç7,Ç10,Ç13
Sallanma	2	Ç10,Ç11

*Çocuklar birden fazla yanıt vermiştir.

Alt Kategorilerin Açıklamaları: "Korku/üzüntü", deprem anında korkmayı ve üzüntü duymayı, "Telaş", telaşlı davranmayı ve çığlık atmayı, "Sallanma", başları dönmüş gibi hissetmeyi ifade etmektedir.

Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Açıklamaları: Okul öncesi eğitim alan çocuklar arasında en yaygın verilen yanıtlar “Korku/Üzüntü” ve “Telaş” alt kategorileridir.

Bu kategorideki bazı katılımcılara ait görüşler şunlardır:

Ç14: Korkabilir, şaşırabilir, korkudan bağırabilir, korkudan ayakkabısını gocuğunu giyip dışarı çıkarız. Koşarak kaçanız, evler yıkılıyorsa çok hızlı gideriz. (Telaş, Korku)

Ç17: Başımız dönebilir, düşebilir. Deprem gibi hissederler. (Sallanma)

Ç22: Kötü, üzgün, çünkü evleri yıkılır. Deprem altında kalırlar. (Korku/ Üzüntü)

Okul Öncesi Eğitim Almayan Çocukların Açıklamaları: Okul öncesi eğitim almayan çocuklar da benzer biçimde “Korku” ve “Telaş” yanıtlarını vermiştir.

Bu kategorideki bazı katılımcılara ait görüşler şunlardır:

Ç7: İyi. (İyi)

Ç11: Korkarlar çünkü bizim ev sallanmıştı, korkmuşum ben. (Sallanma, Korku)

Ç20: Korkarlar, kaçarlar, çantalarını, çocuğunu alırlar. İçimden bir ses deprem olacak der. (Korku, Telaş)

Çocukların “Deprem olduktan sonra insanlar ne yapar? ve Çocuklar ne yapar?” sorularına verdikleri yanıtlar Tablo 6’da yer almaktadır.

Tema 5. Deprem Sonrası Olanlar (Tablo 6)

Tablo 6’daki Alt Kategorilerin Açıklamaları: "Ekonomik Zorluk" alt kategorisinde, insanların paralarının azalacağı, "Yardım", Kızılay vb. gibi kuruluşları arayarak yardım talep edeceği ifade edilmektedir. "Ölüm/Enkaz" depremden sonra büyüklerinin ölebileceğini ve taşın altında kalabilecekleri, "Güvenli Yer" insanların yeni taşındıkları güvenli bir evde veya çadır/cami/otel gibi yerlerde kalacakları ya da "Dışarda" olabilecekleri belirtilmektedir. Depremden sonra çocukların yemek yiyeceğin parklarda/futbol/voleybol sahalarında oynayacağını ve çocukların oyun oynayamayacağını söylemişlerdir.

Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Açıklamaları: Çocuklar depremden sonra insanların güvenli bir yerde bulunacağı yanıtını yaygın olarak vermiştir. Çocukların ise deprem sonrasında en fazla yemek yiyeceğini ve parkta oyun oynayacağını söylemişlerdir.

Bu kategorideki bazı katılımcılara ait görüşler şunlardır:

Ç1: Yeni eve taşındıysa Japonya’da orası yıkılmaz. Parkta. Ya çorba ya da makarna ya da pilav. (Güvenli Yer, Yemek Yer, Parkta Oynar)

Ç14: Büyüklerimiz ölebilir evde kaldıysa. Çocuklar bağırarak taşın altında kalır. Kızılay’ı arayıp hemen çağırıp yardım edebilir doktoru. Arkadaşımız yardımcıysa koşarak yardım et bize deriz. Evlerine gidip bahçeleri varsa gidip oynarlar. Az bir şey kaldıysa onları yiyebilirler, evleri yıkılmadıysa. Küçük evler yıkılmaz. (Yardım, Ekonomik Zorluk, Ölüm/Enkaz, Güvenli Yer, Parkta Oynar)

Ç15: Güçlü olmak için çilek, muz yerler, meyve yerler yani, sebze. Parkta kendi oyuncaklarıyla oynayabilirler ama kendi toplayacak oyuncaklarını. Havuzda kalabilirler, büyük havuzda çok büyük, ama boğulabilirler bir şeyler takmak gerek boğulmamak için onları diyorum. (Güvenli Yer, Yemek Yer, Ekmek Yer, Parkta Oynar)
Okul Öncesi Eğitim Almayan Çocukların Açıklamaları: Çocuklar depremden sonra insanların güvenli bir yerde bulunacağı yanıtını vermiştir. Ancak bu yanıtı depremden sonra insanların dışarda kalacağı izlemiştir. Çocukların ise deprem sonrasında en fazla yemek yiyeceğini ifade etmişlerdir.

Bu kategorideki bazı katılımcılara ait görüşler şunlardır:

Ç10: Çadırda çok uzak bir çadırda, oyuncaklar oynarlar, malzemeler getirirler, yemek getirirler, üstler çamaşırlar getirirler, çamaşır suyu, don, üst. (Yardım, Güvenli Yer, Yemek Yer, Parkta Oynar).

Ç13: Evde kalır başka evde insanların evinde. Elma sağlıklı bir şeydir. Camide. (Güvenli Yer, Yemek yer).

Ç24: Mezar. Hiçbir yerde oynamazlar ki. (Ölüm/Enkaz, Oynamaz).

Tablo 6. Araştırmaya katılan çocukların deprem sonrası olanlara yönelik vermiş oldukları yanıtlar (n=24)*

Alt Kategoriler (Okul Öncesi Eğitim Alan)	f	Katılımcı Kodu
Yardım	2	Ç14,Ç16
Ekonomik Zorluk	3	Ç2,Ç14,Ç21
Ölüm/Enkaz	3	Ç14,Ç16,Ç18
Güvenli Yer	11	Ç1,Ç2,Ç3,Ç4,Ç5,Ç13,Ç14,Ç15,Ç16,Ç17,Ç22
Dışarıda Kalma	2	Ç17,Ç21
Yemek/Ekmek Yer	8	Ç1,Ç2,Ç3,Ç4,Ç5,Ç15,Ç16,Ç22
Parkta Oynar	8	Ç1,Ç2,Ç3,Ç5,Ç14,Ç15,Ç18,Ç21
Oynamaz	1	Ç4
Alt Kategoriler (Okul Öncesi Eğitim Almayan)	f	Katılımcı Kodu
Yardım	2	Ç10,Ç11
Ölüm/Enkaz	3	Ç8,Ç9,Ç24
Güvenli Yer	6	Ç9,Ç10,Ç13,Ç19,Ç20,Ç23
Dışarıda Kalma	5	Ç6,Ç7,Ç11,Ç12,Ç20
Yemek Yer	8	Ç6,Ç7,Ç9,Ç10,Ç13,Ç19,Ç20,Ç23
Parkta Oynar	4	Ç6,Ç8,Ç10,Ç19
Oynamaz	1	Ç24

*Çocuklar birden fazla yanıt vermiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim almış çocukların, depremin nedenine coğrafi açıklamalar getirdikleri; depremden önce hazırlık konusunda bilinçli ve çeşitli hazırlıklar yapmaya daha eğilimli oldukları; deprem anında "Çök, Kapan, Tutun" ve "Yaşam Üçgeni" gibi önlemleri belirttikleri görülmüştür. Ancak her iki grupta yer alan çocuklar, depremin nedenini bilmediklerini, deprem öncesinde herhangi bir hazırlık yapmadıklarını ve deprem anında dışarı çıkmanın ve kaçmanın bir korunma yöntemi olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların, depremin nedenini anlama konusundaki yanıtları karşılaştırıldığında bazı benzerlikler ve farklılıklar görülmektedir. Her iki grupta yer alan çocukların çoğunluğu depremin nedenini bilmediğini söylemiştir ki bu durum, dikkat çekicidir. Yanıt veren çocuklar, depremin nedenlerini coğrafi faktörler, dini gerekçeler, başka yerlerden etkilenme ve fiziksel sonuçlar olarak sıralamıştır. Karşılaştırma yapıldığında, okul öncesi eğitim almış çocuklar arasında depremin nedenini coğrafi olarak açıklayan çocuk sayısı daha fazladır. Eğitim alan çocuklardan sayı az da olsa depremin nedenini coğrafi faktörlerle açıklamaları, okul öncesi eğitimle ilgili olduğunu düşündürmektedir. Araştırmanın sonuçlarıyla benzer biçimde yapılan bir çalışmada, anaokulunda eğitim gören çocukların yalnızca %9'unun yer kabuğuyla ilgili doğru bilgi verdiği belirlenmiştir. Diğer yanıtların genellikle depremin sonuçlarına odaklandığı ve depremin nedenleri konusunda yeterli bilgiye sahip olunmadığı gözlemlenmiştir (Çelik vd., 2016). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarla yapılan bir çalışmada çocuklar, depremin nedenine yönelik sırasıyla "bilmiyorum, evlerin kırılması için" gibi yanıtlar vermişlerdir (Sapsağlam, 2019). Yine okul öncesi çocuklarla yapılan bir araştırmada depremin nedenini açıklayan soruya yalnızca %20'sinin doğru yanıt verdiği görülmüştür

(Akman ve Yıldırım, 2022). Çocukların depremin nedeniyle ilgili bilgi eksikliğinin, konunun soyut olması ve çocukların bilişsel gelişim düzeyleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Piaget'in bilişsel gelişim teorisine göre, 5-6 yaş grubu çocuklar işlem öncesi dönemde bulunmaktadır. Bu döneme işlem öncesi evre denmesinin nedeni, çocukların henüz bazı mantıksal kuralları ve işlemleri anlayamamalarıdır. Bu dönemdeki çocuklar sebep-sonuç ilişkilerini mantıktan ziyade görünür durumlara dayandırarak kurar ve anlık düşünme eğilimindedirler (İşcanoğlu, 2021). Kavramaları basit ve sınırlıdır. Ayrıca, bu dönemdeki çocuklar benmerkezcidir; başkalarının bakış açılarını anlamakta zorlanırlar çünkü değerlendirme ve görüş açılarındaki sınırlıdır. Bu dönemin diğer önemli özelliklerinden biri de fenomenolojik nedenselliğin ön planda olmasıdır. Örneğin, bir çocuk depremin nedenini kendisiyle ilişkilendirebilir ve "Depremin sebebi benim" gibi düşünceler geliştirebilir (Elibol, 2014). Bu açıları soyut kavramların somut örneklerle açıklanması ve etkinliklerin çocukların yaş ve gelişim seviyelerine uygun şekilde düzenlenmesi, çocuklarda deprem konusunda bilinç oluşturmak açısından büyük öneme sahiptir (Gelir, 2021). Bu noktaya dikkat edilerek hazırlanan bir proje kapsamındaki uygulamaların ardından, çocukların deprem bilgi düzeylerinin %24'ten %90'lara yükseldiği tespit edilmiştir (Tuncer vd., 2021). Ayrıca okul öncesi eğitim alan (n=2) ve almayan (n=3) çocukların depremin nedenlerini dini inançlara dayalı olarak açıklaması dikkati çekmektedir. Soyut bir kavram olan dinin bu yaştaki çocuklar tarafından dile getirilmesi aile üyelerinden, çevrelerinden veya medyadan vb. duymuş olabileceklerini akla getirmektedir. Yine bu dönemdeki çocukların depremin nedenini somut olarak fiziksel sonuçlarına bağlamaları beklenen bir durumdur. Beş ile altı yaş arasındaki çocuklar, soyut kavramları anlamlandırmakta zorlandıkları için somut olaylara odaklanmaktadır (Leung vd., 2024). Konuyla ilgili ortaokul öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da çocukların depremin olma sebebini dini perspektiften değerlendirdikleri gözlemlenmektedir (Doğan vd., 2021). Çocukların deprem hazırlıklarına verdiği yanıtlar karşılaştırıldığında çeşitli farklılıklar ve benzerlikler görülmektedir. Okul öncesi eğitime devam eden çocuklar "Elbise", "Yemek", "Eşyalar", "Ayakkabı", "Deprem Çantası", "Oyuncaklar", "Kaçmak", "Haber Vermek", "Yardım İstemek" ve "Depremsiz Yer" gibi çeşitli alt kategorilerde hazırlıklar belirtilmiştir. Bu yanıtlar, çocukların geniş bir yelpazede hazırlık yapma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Çocuklar, hazırlık yaparken detaylı açıklamalarda bulunmuştur. Örneğin, "Eşyalar" alt kategorisinde çocuklar, kuş çantası, lazım olan eşyalar ve battaniye gibi spesifik öğeleri belirtmiştir. Bazı çocuklar ise deprem çantası, deprem aletleri ve lamba gibi bilinçli ve önemli hazırlıkların yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Okul öncesi eğitim almayan çocuklar arasında, deprem öncesi hazırlık yapma eğilimi düşüktür. Bu çocuklar "Elbise", "Yemek", "Eşyalar", "Ayakkabı", "Deprem Çantası", "Oyuncaklar", "Kaçmak", "Deprem Kafesi" gibi çeşitli alt kategorilerde hazırlıklar belirtmiştir. Ancak, bu alt kategorilerde yanıt veren çocuk sayısı, okul öncesi eğitim alan çocuklara oranla daha düşüktür. Hazırlıklar konusundaki detaylar, okul öncesi eğitim almış çocuklara göre daha sınırlıdır. Okul öncesi eğitim almayan çocukların, deprem aletleri, lamba gibi bilinçli deprem hazırlıklarını gösteren materyallerin yanıtlanmadığı, genellikle daha basit hazırlıkların söylendiği görülmektedir. Okul öncesi eğitim alan çocuklar, depreme hazırlık yapma konusunda daha bilinçli ve çeşitli hazırlıklar yapma eğilimindedir. Ayrıca okul öncesi eğitim alan çocuklardan beşinin depreme hazırlık yaptığı, okul öncesi eğitim almayan çocuklardan ise yalnızca birinin deprem öncesinde hazırlık yaptığı belirlenmiştir. Eğitim, afetlerin her türlü olumsuz etkilerini azaltmada kritik bir rol oynar (Cvetković vd., 2015). Okul öncesi eğitimde çocukların, afetlere hazırlıklı olmaları ve panik yapmamaları için gerekli bilgi ve tatbiki eğitimleri almaları önemlidir (Doğan ve Kırkincioglu, 2020). Ancak alan yazında okul öncesi eğitim programlarında afetlere karşı hazırlıklı olmanın önemine yeterince vurgu yapılmadığı ifade edilmektedir (Çelik vd., 2016; İnal ve Özcebe, 2020). Konuyla ilgili yapılan bir çalışmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların 'Deprem çantası nedir?' sorusuna %25'inin doğru cevap verdiği, yansının çantayı sadece genel bir çanta olarak algıladığı ve %13,6'sının konu hakkında bilgisiz olduğu görülmüştür (Çelik vd., 2016). Afetlerin etkileri, yetersiz hazırlık durumunda büyük hasara yol açabilir; bu nedenle toplumun her kesiminin bilinçli olması gerekmektedir (Akman ve Yıldırım, 2022; Doğan ve Kırkincioglu, 2020). Bilinmeyen konulardan korkan çocuklar için eğitimde afetlere ve korunmaya odaklanmak gerekir (Karabulut ve Bekler, 2019). Ayrıca okul öncesi eğitim, aile katılımı aracılığıyla ailelerin bilinçlenmesine katkıda bulunur; çocuklar da okulda öğrendikleri bilgileri aileleriyle uygulama fırsatı bulurlar. Aile katılımı sayesinde, aileler okulla birlikte iş birliği yaparak ortak hedeflere odaklanır ve eğitim sürecinde tutarlılık sağlanır (Dağoğlu, 2023; Göktaş ve Gülay Ogelman, 2016; Tezel Şahin ve Ünver, 2005). Bu durum, çocuğun okuldaki öğrenimlerinin kalıcılığını destekler (Güleç ve Genç, 2010). Hem okul öncesi eğitim kurumlarında depreme hazırlık konularına yer verilmesi, gerekli hazırlıkların yapılması hem de ailelerin bu konuda çocuklarına bilgi vermesi, hazırlık yapmaları, rol-model olmaları önemlidir.

Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların, deprem anında yapılması gereken ve korunmaya yönelik verdikleri yanıtlarda farklılıklar ve benzerlikler gözlemlenmiştir. Her iki grupta yer alan çocuklar, deprem anında korunma yöntemlerini düşünmüş ve belirli önerilerde bulunmuştur. Okul öncesi eğitime devam eden çocuklar, deprem anında başlarını korumak için çömelme ve kapanma eylemlerini içeren "Çök, Kapan, Tutun" yöntemi

ile sert bir cismin yanına sığınarak, koltukların yanına eğilerek veya benzer güvenli yerlere gitmeyi ifade eden "Yaşam Üçgeni" yöntemini önermiştir. Çocuklar, korunma yöntemlerini detaylı bir şekilde anlatmışlardır. Örneğin, çekmecelerin altına saklanmak, masaların altına geçmek, dolapların içine girmek gibi ayrıntılar verilmiştir. Ancak okul öncesi eğitim alan bazı çocuklar, deprem anında evin dışına çıkmanın bir korunma yöntemi olduğunu ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitim almayan çocuklar, deprem anında kaçmanın ve evin dışına çıkmanın önemli bir korunma yöntemi olduğunu, evin dışında güvenli alanlara gitmeyi ve kafes gibi korunma alanlarına sığınmayı önermişlerdir. Okul öncesi eğitim almamış çocuklar, depremden korunma yöntemlerini daha genel ve sınırlı bir biçimde ifade etmişlerdir. Okul öncesi eğitim alan çocuklardan farklı olarak "Çök, Kapan, Tutun" ve "Yaşam Üçgeni" yöntemlerinden hiç söz etmemişlerdir. Bununla birlikte, her iki grupta yer alan çocuklar deprem anında dışarı çıkmanın önemli bir korunma yöntemi olduğunu belirtmiştir. Oysa deprem sırasında paniikle dışarıya çıkmak yerine sakin kalarak güvenli bir alanda beklemek gereklidir (Türk, 2022). Deprem anında, önceden belirlenen noktalarda panik yapmadan ve hızlı hareket ederek yaşam üçgeni kurulmalıdır (Tonak & Kitiş, 2020). Depremin nerede ve ne zaman olacağı bilinmediği için, günlük yaşamda her alanda yaşam üçgeni oluşturulabilecek alanlar belirlenmelidir. Bu alanlar, ezilse dahi tamamen yıkılmayacak bulaşık makinesi, çamaşır makinesi ve çelik dolaplar gibi sağlam eşyaların etrafında olmalıdır (Pakalın & Mersin, 2023; Türk, 2022). Yaşam üçgeni, deprem sırasında yıkılan binalarda hayatta kalmayı sağlayan boşlukları ifade eder. Kapalı mekânlarda deprem anında nerede ve nasıl durulması gerektiğiyle ilgili önemli bir kavramdır (Demirci & Yıldırım, 2015).

Deprem sırasında bireylerin, sarsıntı başladığında sağlam bir nesnenin altına veya yanına geçerek çömelmeleri, sırtları pencereye dönük olacak şekilde kapanmaları ve başlarını düşen cisimlerden korumaları gerekmektedir. Deprem bitene kadar sallanan nesneyle birlikte hareket edebilmek için bu nesneye tutunulmalıdır. Bu, "Çök-Kapan-Tutun" yöntemi olarak bilinmektedir (Pakalın & Mersin, 2023; Tonak & Kitiş, 2020). Bu pozisyonda yere çökülerek sağlam bir nesnenin altına veya yanına geçilmeli, baş ve boyun korunacak şekilde kapanmalı ve sallantı süresince nesneye sıkıca tutunulmalıdır. Bu yöntem, vücut hedefini küçültmek ve düşen cisimlerden korunmak için en etkili yollardan biridir (Pakalın & Mersin, 2023; Türk, 2022). Ayrıca, deprem sırasında yaşam üçgeni oluşturmak ve hareket edebilecek eşyalardan uzak durmak önemlidir. Koltuk, kanepeler, masa gibi mobilyaların yanında yaşam üçgeni oluşturulmalı ve Çök-Kapan-Tutun pozisyonu alınmalıdır (Usta, 2022). Ancak, yapılan bir araştırmada öğrencilerin yalnızca %17,3'ünün deprem sırasında yaşam üçgeni oluşturma konusunda yeterli bilgiye sahip olduğu, %28,2'sinin ise bu konuda hiçbir bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. "Çök-kapan-tutun" hareketiyle ilgili olarak, öğrencilerin %46,8'i bu konuda yeterli bilgiye sahip olduklarını, %34,9'u ise hareketi tarif edebilecek kadar bildiklerini ifade etmiştir. Genel olarak, öğrenciler "çök-kapan-tutun" hareketi, cenin pozisyonu, deprem çantası, deprem sigortası ve yaşam üçgeni kavramları hakkında %53,2 ile %82,7 arasında değişen oranlarda yetersiz bilgiye sahiptir (Demirci ve Yıldırım, 2015). Ayrıca, 6 Şubat Kahramanmaraş depremlerinden sonra okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklarla depremle ilgili etkinliklere daha fazla yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu etkinlikler arasında yaşam üçgeni oluşturma, çök-kapan-tutun hareketi, deprem çantası hazırlama ve deprem anında yapılacaklara dair çalışmalar bulunmaktadır (Özoruç & Sığırtmaç, 2024). Bu sonuçlar, depremle ilgili çocuklara yönelik bilinçlendirme ve eğitimle daha etkili korunma stratejileri geliştirebileceğini göstermektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarla gerçekleştirilen çalışmalar, çocukların genel deprem bilgisine sahip olmalarına karşın deprem anındaki doğru davranışlara ilişkin ciddi eksikliklerinin olduğunu ortaya koymuştur (Akman & Yıldırım, 2022; Çelik vd., 2016; Doğan & Kırkıncıoğlu, 2020; Sapsağlam, 2019). Çocuklar, deprem anında en fazla etkilenen gruplardan biridir (Çakır & Atalay, 2020). Medyada yer alan felaket haberleri, çocuklarda depremden korunmanın zor olduğu düşüncesini oluşturabilir (Özdemir vd., 2001). Gerekli önlemlerin alınmadığı durumlarda depremin, çocuklara-yetişkinlere zarar verebileceği anlatılmalıdır (Özkorkmaz vd., 2023). Çocuklara, deprem sırasında yapılması gerekenlere dair açıklamalar yapmak gereklidir (Aral, 2023). Deprem anında doğru davranışları göstermek için deprem tatbikatları, güvenli bölgeleri belirleme, riskli alanları tespit etme, deprem simülasyonları ve eğitimler oldukça önemlidir (Özkorkmaz vd., 2023).

Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların, deprem anında insanların ne hissedeceğine yönelik verdikleri yanıtlarda bazı benzerlikler ve farklılıklar vardır. Her iki grupta yer alan çocuklar, deprem anında insanların korku hissedeceğini ve telaşlı olacağını ifade etmiştir. Korku, çocuklar arasında ortak bir algıyı yansıtmaktadır. Okul öncesi eğitim alan çocuklar, korku ve üzüntü gibi farklı duyguların bir arada olabileceğini belirtmişlerdir. İtalya'da yapılan bir araştırmada, çocukların deprem deneyimlerinde korkunun üzüntüden daha baskın olduğu ve korkuyla baş etme stratejilerinin öncelikli olduğu bulunmuştur. Destek arama stratejisi, çocukların depremle ilgili korku ve üzüntülerini azaltmada en etkili yöntem olarak belirlenmiştir, uyum sağlama stratejisi ise ikinci sırada yer almaktadır (Raccanello vd., 2021).

Yine her iki grupta bulunan çocuklar, deprem anında insanların sallandığını hissedebileceklerini anlatmıştır. Okul öncesi eğitim almayan bazı çocukların, insanlar deprem anında iyi hisseder yanıtını vermesi

kendini ifade açısından yetersiz olduklarını düşündürmektedir. Bu durum, dil ve ifade becerilerindeki farklılıklara işaret edebilir. Bu farklılıklar ve benzerlikler, eğitim seviyesinin çocukların duygusal tepkilerini, ifade becerilerini ve olaylara dair algılarını nasıl etkileyebileceği konusunda önemli bir perspektif sunmaktadır. Çocukların dil gelişimi, sosyal-duygusal ilerlemelerini etkiler ve okul öncesi eğitim kurumları, çocukların dil ve sosyal-duygusal yeteneklerini artırmada önemli bir rol oynar (Kalland & Linnavalli, 2023; Kerch vd., 2020). Okul öncesi eğitimde yaygın olarak kullanılan oyun etkinlikleri (Durualp & Aral, 2010; Yıldız Bıçakçı & Durualp, 2016), çocuk kitapları (Uslu, 2020) ve müzik eğitimi etkinlikleri (Bayrak Çelik, 2020), çocukların sosyal-duygusal ve dil gelişimine olumlu bir katkıda bulunur. Aile katılım etkinlikleri, çocukların kelime dağarcığını artırmada etkilidir (Van Voorhis vd., 2013). Okul öncesi eğitim, çocukların sosyal-duygusal ve dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlarken, eğitim almayan çocukların ifade konusunda eksik kaldıkları düşünülebilir.

Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların deprem sonrasında insanların ve çocukların yaptıklarına dair verdikleri yanıtlarda benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiştir. Her iki grupta yer alan çocuklar deprem sonrasında yardım almanın önemli olduğunu belirtmiştir. Kızılay'ı aramak ve yardım etmek gibi yanıtlar verilmiştir. Bu, yardım alma ve paylaşma konularında çocukların bilinçli olduğunu gösterir. Depremden sonra insanların güvenli bir evde veya çadırlarda kalacağını, tüm çocuklar belirtmişlerdir. Bu yanıtlar, çocukların deprem sonrasında güvenli bir yerde bulunma ihtiyacını anladıklarını gösterir. Çocuklar, deprem sonrasında camilerde veya dışarıda kalılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu yanıt, çocukların deprem nedeniyle yaşam koşullarının değişebileceği bilincini yansıtabilir. Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklar arasında, büyüklerin ölebileceği ve enkaz altında kalabileceği konusunda bir farkındalık bulunmaktadır. Bu da çocukların depremin zararlarını anlamış olabileceklerini gösterir. Okul öncesi eğitim alan çocuklar arasında, para az olsa bile yemek bulabilecekleri belirtilmiştir. Bu yanıtlar, çocukların deprem sonrasında insanların ekonomik zorluklar yaşayabileceği konusunda bilgili olduğunu göstermektedir. Demir ve Kale'nin (2023) araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi eğitim almış çocukların sözel, sayısal ve sözel olmayan muhakeme yetenek düzeyleri, eğitim almayanlara kıyasla anlamlı ölçüde yüksektir. Bu sonuçlar, okul öncesi eğitimin bilişsel gelişim üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu desteklemektedir. Diğer araştırmalarda, okul öncesi eğitimde kullanılan fen eğitiminin, çocukların düşünme becerilerini geliştirmeye, analiz yapmaya, sınamaya, değerlendirmeye yönlendirdiği ve bu sayede problem çözme yetenekleri, bilimsel düşünce ve çok yönlü düşünme gibi yaşamları boyunca gereken temel bilgileri kazandırdığı belirtilmiştir (Bayar, 2023; Karamustafaoglu & Kandaz, 2006). Her iki gruptaki çocuklar, deprem sonrasında yemek yeme ihtiyacını ve oyun oynama isteğini dile getirmiştir. Bu, günlük yaşamlarına devam etme arzularını göstermektedir. Beş-altı yaşlarındaki çocukların en temel gereksinimleri beslenme (Oğuz & Derin, 2013) ve oyundur (Bekmezci & Özkan, 2015). Bu dönemde beslenme, çocuğun gelişimini etkileyen önemli bir faktördür. Beslenme, çocuğun sağlıklı büyüme ve gelişmesi için kritik bir rol oynar (Öztürk ve Türker, 2021). Oyun ise bu yaş grubundaki çocuklar için en etkili öğrenme yöntemidir. Oyun, çocukların kendilerini ifade ettiği, kritik düşünme becerilerini geliştirdiği ve iç dünyalarını keşfettiği temel bir araçtır. Araştırmalar, oyunun öz düzenleme, bellek, dil becerileri ve sosyal yetenekler gibi önemli alanlarda gelişime katkı sağladığını göstermektedir (Aslan & Halli, 2022; Avan vd., 2020; Ülkü, 2023; Yalçın, 2024). Bu nedenle, çocukların sağlıklı gelişimi için oyunun önemi büyüktür (Durualp & Aral, 2010; MEB, 2024).

Araştırmanın sonunda, ortaya çıkan sonuçlar çerçevesinde şu öneriler yapılabilir:

Okul öncesi eğitim programlarından başlayarak, her eğitim kademesinde depremin nedenleri ve etkileriyle ilgili daha kapsamlı içerikler eklenebilir. Deprem konuları, çocukların aktif katılımını teşvik eden etkileşimli öğrenme yöntemleriyle işlenebilir. Çocuklara, depremin nedenleri ve sonuçları hakkında somut örneklerle pratik yapma fırsatı verilebilir. Okul yönetimleri ve yerel yönetimler, depremin nedenleri ve etkileri konusunda toplumsal farkındalığı artırmak için kampanyalar düzenleyebilir. Bu kampanyalar, ebeveynleri ve toplumun diğer üyelerini de deprem konusunda bilinçlendirmeyi hedefleyebilir. Okullarda düzenli olarak deprem tatbikatları gerçekleştirilebilir ve özellikle deprem sırasında nasıl davranılacağı hayat kurtarıcı önlemler konusunda vb. ailelere de bu konuda bilgi sunabilir. Kamu kurumları, okul öncesi eğitimi teşvik eden kampanyalar düzenleyerek toplumun bu konudaki bilincini artırabilir. Çocukların erken yaşlarda eğitim almaları sağlanabilir ve önemi anlatılabilir.

Kaynaklar

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (2023). 2022 Yılı doğa kaynaklı olay istatistikleri. T.C. İç İşleri Bakanlığı, Risk Belirleme ve Önlem Daire Başkanlığı.

- https://www.afad.gov.tr/kurumlar/afad.gov.tr/e_Kutuphane/Istatistikler/2022-Yili-Doga-Kaynakli-Olay-Istatistikleri.pdf
- Akman, A., & Yıldırım, S. (2022). Okulöncesi öğrencilerinde afet yönetimine dair bir gözlem: Iğdır'da bir ilkokul örneği. *Anasay* (21), 341-355. <https://doi.org/10.33404/anasay.1156639>
- Aral, N. (2023). Depremin çocuklar üzerindeki etkileri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 6 (11), 93-105.
- Aslan, A., & Halli, E. (2022). *Çocuklarda rekreatif aktivite*. In F. Güven (Ed.), *Rekreasyon ve spor* (ss. 31-41). Efe Akademi Yayınları. <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=b5-YEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA31>
- Avan, H., Koç, E. T., & Vural, B. (2020). Çocukla Terapötik İletişim ve Oyun. *Karşebir Abi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 62-69.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bayar, M. E. (2023). Erken çocukluk dönemi fen eğitimi ve çocukların bilişsel gelişimi. *Türkiye Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 53-66. <https://doi.org/10.46236/jovosst.1228326>
- Bayrak Çelik, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 6(25), 543-554.
- Bekmezci, H., & Özkan, H. (2015). Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 5(2), 81-87. <https://gobeklitepejournal.com/index.php/pub/article/view/43>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cvetković, V. M., Dragičević, S., Petrović, M., Mijalković, S., Jakovljević, V., & Gačić, J. (2015). Knowledge and perception of secondary school students in Belgrade about earthquakes as natural disasters. *Polish journal of environmental studies*, 24(4), 1553-1561. [10.15244/pjoes/39702](https://doi.org/10.15244/pjoes/39702)
- Çakır, Ö., & Atalay, G. (2020). Afetlerde özel gereksinimli grup olarak yaşlılar. *Resilience*, 4(1), 169- 186. <https://doi.org/10.32569/resilience.630540>
- Çelik, I., Dur, D., & Bayar, M. E. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarında deprem algısı (Ağrı ili örneği). *Turan-Sam* 8, 63-69.
- Dağoğlu, E. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin anne baba kaynaklı yıldırma davranışlarına maruz kalma düzeyleri ve uyguladıkları aile katılım stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 810267) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dedeal, A. B., & Ertem, H. Y. (2023). Investigation of the role of preschool education on readiness in primary school according to the views of classroom teachers. *Route Educational ve Social Science Journal*, 10(5), 54-70. <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3444>
- Demir, S., & Kale, M. (2023). Okul öncesi eğitim durumlarına göre öğrencilerin ilkokula hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 78-96. <https://doi.org/10.37217/tebd.1187736>
- Demirci, A., & Yıldırım, S. (2015). İstanbul'da ortaöğretim öğrencilerinin deprem bilincinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(207), 89-118.
- Doğan, F. & Kırkıncıoğlu, M. (2020). Okul öncesi çocuklarda (4-6 yaş) deprem, yangın ve tahliye konusunda durum tespitinin yapılması. *İSG Akademik*, 2(2), 145-159.
- Doğan, M., Nacaroğlu, O., & Ablak, S. (2021). Sivrice depremini yaşamış ortaokul öğrencilerinin depreme ilişkin metaforik algılarının incelenmesi: Malatya ili örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 384-402. <https://doi.org/10.53444/deubefd.885116>
- Durualp, E., & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160-172.
- Edemen, M., Okay, M., Tugrul, R., Kurt, M. Ş., Bircan, O., Yoldaş, H., ... & Aslan, A. (2023). Deprem nedir? Nasıl oluşur? Türkiye'de olmuş depremler ve etkileri nelerdir? Depremlere karşı alınabilecek tedbirler hususunda öneriler. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (IJSHSR)*, 10(93), 719-734.
- Elibol, F. (2014). Bebeklerde bilişsel gelişim. İçinde N. Metin, F. Turan ve A. İ. Yükselen (Ed.), Her yönüyle okul öncesi eğitim 1 (s. 161-162).
- Fetih, L. & Gülay, H. (2011). The effect of earthquake awareness development program (EADP) on 6 years old children. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 663- 678. https://iojes.net/?mod=makale_tr_ozetvemakale_id=41293
- Gelir, İ. (2021). Okul öncesi öğretmen ve çocuklar arasında gerçekleşen diyalogların doğal afetler ve afetlerle ilişkili akademik kavram öğrenmelerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 1-13.

- Göktaş, İ., & Gülay Ogelman, H. (2016). Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 415- 438
- Gray Deering, C. (2000). A cognitive developmental approach to understanding how children cope with disasters. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 13, 7– 15.
- Güçlüer, D. E. (2023). Millî güvenlik meselesi olarak deprem. *Avrasya Dosyası*, 14(1), 192-205.
- Güleç, H. Ç., & Genç, S. Z. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul aile iş birliği hakkında öğretmenler ve ailelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 158-171.
- Güvelioğlu, E., & Erden, F. T. (2023). Disaster education for young children: a systematic review and thematic analysis. *Sakarya University Journal of Education*, 13(4), 574-591. <https://doi.org/10.19126/suje.1332070>
- Izadkhah, Y. O., & Heshmati, V. (2007, May). Applicable methods in teaching earthquakes to preschool children. In Proceedings of fifth international conference on seismology and earthquake engineering, Iran.
- İnal, E., & Özcebe, L. H. (2020). Okul öncesi eğitimin güvenli yaşam kültürü kapsamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 1-14.
- İşcanoğlu, Z. (2021). Sembollerle düşünme: Temsilin gelişimi. İçinde M. Sayıl (Ed.), *Çocuklar nasıl düşünür? Bilişsel gelişim ve bireysel farklılıklar* (5. basımdan çeviri, s. 165). Nobel.
- Kalland, M., & Linnavalli, T. (2023). Associations between social-emotional and language development in preschool children. Results from a study testing the rationale for an intervention. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 791-804. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2070926>
- Karabulut, D., & Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5 (2), 368-376. <https://doi.org/10.21324/dacd.500356>
- Karamustafaoğlu, S., & Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.
- Kerch, C. J., Donovan, C. A., Ernest, J. M., Strichic, T., & Winchester, J. (2020). An exploration of language and social-emotional development of children with and without disabilities in a statewide pre-kindergarten program. *Education and Treatment of Children*, 43(1), 7–19. <https://doi.org/10.1007/s43494-020-00002-6>
- Leung, S. K., Wu, J., & Li, J. W. (2024). Children's knowledge construction of computational thinking in a play-based classroom. *Early Child Development and Care*, 194(2), 208-229. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2299405>
- Liquin, E. G., & Gopnik, A. (2022). Children are more exploratory and learn more than adults in an approach-avoid task. *Cognition*, 218, 104940. [10.1016/j.cognition.2021.104940](https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104940)
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Okul Öncesi Eğitim Programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- Morris, K. A. N., & Edwards, M. T. (2008). Disaster risk reduction and vulnerable populations in Jamaica: Protecting children within the comprehensive disaster management framework. *Children Youth and Environments*, 18(1), 389-407. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.18.1.0389>
- Oğuz, Ş., & Önay Derin, D. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 60-72 aylık çocukların beslenme alışkanlıkları: öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Bilim Dergisi*, 6(1), 1-10.
- Özdaş, A. (2021). Depremler ve yapılar. *Yapı*, 459, 30-35.
- Özdemir, Ü., Ertürk, M., Güner, İ., & Koca M.K. (2001). İlköğretimde deprem ve depremin zararlarından korunma yollarının önemi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 7(7).
- Özkorkmaz, H., Türk, M. M., Taşyürek, K., Taşyürek, M., Baran, S., & Güler, T. (2023). 7. sınıf öğrencilerinin deprem hakkındaki farkındalıklarının incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 10(96), 1346-1362. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8112114>
- Özoruç, N., & Sığırtmaç, A. D. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin deprem kaygısı ve eğitim öğretim sürecine yansımaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(1), 380-396. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.1400448>
- Öztürk, N., & Türker, P. (2021). Okul öncesi dönemde çocuklardaki farklı yeme davranışları ve ebeveyn faktörlerinin bu davranışlara etkisi. *Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-14.
- Pakalın, B., & Mersin, F. (2023). Depreme hazırlar mı? Özel gereksinimli bireylerin deprem anında güvenliği. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 8(2), 795-802.
- Proulx, K., & Aboud, F. (2019). Disaster risk reduction in early childhood education: Effects on preschool quality and child outcomes. *International Journal of Educational Development*, 66, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.01.007>

- Raccanello, D., Barnaba, V., Rocca, E., Vicentini, G., Hall, R., & Burro, R. (2021). Adults' expectations on children's earthquake-related emotions and coping strategies. *Psychology, Health ve Medicine, 26(5)*, 571-583. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1800057>
- Rentzou, K. (2024). Professional occupational activities and functions of Greek infant-toddler educators: Roles and responsibilities. *Journal of Childhood, Education and Society, 5(1)*, 146-160. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202451318>
- Santos-Reyes, J., Santos-Reyes, G., Gouzeva, T., & Velazquez-Martinez, D. (2017). Schoolchildren's earthquake knowledge, preparedness, and risk perception of a seismic-prone region of Mexico. *Human and Ecological Risk Assessment: An International Journal, 23(3)*, 494-507. <https://doi.org/10.1080/10807039.2016.1188368>
- Sapsağlam, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarında doğal afet farkındalığı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 38(1)*, 283-295. <https://doi.org/10.7822/omuefd.517081>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J. & Bartlam, B. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Qual Quan., 52(4)*, 1893-1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2023). 2023 Kahramanmaraş ve Hatay depremleri raporu. T.C. Cumhurbaşkanlığı. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2023/03/2023-Kahramanmaraş-ve-Hatay-Depremleri-Raporu.pdf>
- Şahan, H. H., & Uyangör, N. (2021). Bilimsel araştırmalarda örneklem seçimi. Nitel araştırma yöntemleri içinde (ss. 112-141). Pegem Akademi.
- Tezel Şahin, F., & Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1)*, 23-30.
- Tonak, H. A., & Kitiş, A. (2020). Deprem ve yangın afetlerinde engelli: anlatımsal bir derleme. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 8(1)*, 77-84. <https://doi.org/10.30720/ered.467358>
- Tuncer, N., Sözen, Ş., & Sakar, Ş. (2021). Okul öncesi eğitimde deprem farkındalığı: Deprem benden küçüksün" projesi, Tokat ili örneği. *International Journal of Educational Spectrum, 3(1)*, 1-27. <https://doi.org/10.47806/ijesacademic.756668>
- Türk, A. (2022). Deprem özelinde engelli bireylere duyarlı afet yönetimi modeli. *Afet ve Risk Dergisi, 5(1)*, 61-77. <https://doi.org/10.35341/afet.1078869>
- Usta, G. (2022). Google Trend Özelinde Kullanıcıların Afetlere Yönelik İlgi Düzeylerinin Belirlenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (13)*, 96-118. <https://doi.org/10.21733/ibad.1105973>
- Ülkü, H. H. (2023). Okul öncesinde sosyal-duygusal öğrenme. In M. Y. Uçar (Ed.), *Sosyal ve duygusal öğrenme: Kuramdan uygulamaya* (ss. 209). Efe Akademik Yayıncılık. <https://doi.org/10.59617/efepub202330>
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (10)*, 188- 201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Van Voorhis, F. L., Maier, M. F., Epstein, J. L., & Lloyd, C. M. (2013). The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills. https://www.mdrc.org/sites/default/files/The_Impact_of_Family_Involvement_FR.pdf
- Winangsih, I. & Kurniati, E. (2020). Disaster mitigation in early childhood education. proceedings of the international conference on early childhood education and parenting 2019 (ECEP 2019), 45,296-301. 10.2991/assehr.k.200808.058
- Yalçın, S. (2024). Çocuklarda fiziksel gelişim ve oyun. In M. Kaya (Ed.), *Çocuk gelişiminde beden eğitimi, spor ve oyun* (Bölüm 5). Efe Akademi Yayınları. <https://www.efekademi.com/cocuk-gelisiminde-beden-egitimi-spor-ve-oyun>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, A., Dickinson, J., Priego-Hernández, J., & Teeuw, R. (2023). Children's disaster knowledge, risk perceptions, and preparedness: A cross-country comparison in Nepal and Turkey. *Risk Analysis, 43(4)*, 747-761. <https://doi.org/10.1111/risa.13937>
- Yıldız-Bıçakçı, M., & Durualp, E. (2016). Çocuklarda sosyal ve duygusal gelişim. *Çocuk Gelişimi*. Ed.: Neriman Aral, s: 128-157. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Yılmaz, H., & Arslan, E. (2023). Okul öncesi dönemdeki çocukların gözünden deprem. *Sosyal Bilimlerinde Güncel Tartışmalar 12*, 1254-1265.
- Yılmaz, V., Özdemir, H. & Şahin, N. H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin deprem öncesi ve sonrası çocukları destekleme yaklaşımları. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 8(15)*, 53-72.

ARAŞTIRMACILARIN MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI

Birinci yazar katkı oranı: %50, ikinci yazar katkı oranı: %50'dir.

The Journal of Educational Reflections ISSN: 2587-0068	Vol: 8, Issue: 2, Year: 2024 https://dergipark.org.tr/tr/pub/eduref	Article history Received: 11 November 2024 Received in revised form: 18 December 2024 Accepted: 19 December 2024 Available online: 31 December 2024
--	---	---

Determining Teachers' Self-Assessment Levels of Technological Competency in 21st Century Learning

Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğrenmelerinde Teknoloji Yeterliliği Öz-Değerlendirme Algılarının Belirlenmesi¹

Ayşenur KULOĞLU²

<https://orcid.org/0000-0003-0217-8497>

Mehmet Akif YILDIZ³

<https://orcid.org/0000-0003-0345-8394>

Özet	Abstract
<p>Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenmelerinde teknoloji yeterliliklerine yönelik öz-değerlendirme algıları, bireysel farkındalık, mesleki gelişim, öğrenciler için etkili öğrenme ortamları oluşturma ve eğitim politikalarını geliştirme açısından kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, bu algıların belirlenmesi ve analiz edilmesi, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin başarısına katkıda bulunur. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğrenmelerinde Teknoloji Yeterliliği Öz-değerlendirme algılarının belirlenmesidir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2024-2025 eğitim-öğretim yılında bir ilimizde görev yapan 207 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere "21. Yüzyıl Öğrenmelerinde Teknoloji Yeterliliği Öz-değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Teknoloji yeterliliği öz-değerlendirme algılarına ilişkin görüşlerinin "cinsiyet", "eğitim düzeyi", "bilgisayar ve mobil cihaz başında geçirdiği süre" özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermediği, "okul kademesi" değişkenine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin teknoloji yeterliliklerini artırmaya yönelik uygulama odaklı ve sürekli eğitim programları, okul içi dijital destek ve rehberlik, teknoloji entegrasyonu eğitimleri, eş mentorluk programları gibi öneriler geliştirilmiştir.</p> <p>Anahtar Kelimeler: Teknoloji yeterliliği, eğitimde teknoloji kullanımı, 21. Yüzyıl öğrenmeleri, öz-değerlendirme.</p>	<p>Teachers' self-assessment perceptions of technology proficiency in 21st-century learning are critically important for individual awareness, professional development, creating effective learning environments for students, and improving educational policies. Therefore, identifying and analyzing these perceptions contribute to the success of both teachers and students. The aim of this study is to determine teachers' self-assessment perceptions of technology proficiency in 21st-century learning. The study employed the survey model, one of the quantitative research methods. The sample consisted of 207 teachers working in a province during the 2024-2025 academic year. The "Self-Assessment Scale for Technology Proficiency in 21st-Century Learning" was administered to the participants. The findings revealed that teachers' perceptions of technology proficiency showed no significant differences based on gender, educational background, or the time spent on computers and mobile devices. However, significant differences were observed based on the "school level" variable. Based on these findings, several recommendations were proposed to enhance teachers' technology proficiency. These include application-oriented and continuous training programs, in-school digital support and guidance, technology integration training, and peer mentoring programs.</p> <p>Keywords: Technological proficiency, use of technology in education, 21st-century learning, self-assessment.</p>

Kuloğlu, A. & Yıldız, M.A. (2024). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenmelerinde teknoloji yeterliliği öz-değerlendirme algılarının Belirlenmesi. *Eğitim Yansımaları*, 8(2), 158-168. <https://doi.org/10.70740/eduref.1582837>

Kuloğlu, A. & Yıldız, M.A. (2024). Determining Teachers' Self-Assessment Levels of Technological Competency in 21st Century Learning. *Educational Reflections*, 8(2), 158-168. <https://doi.org/10.70740/eduref.1582837>

¹Bu çalışma FÜBAP (EF.24.12) tarafından desteklenmiş, Uluslararası Fırat Bilimsel Araştırmalar Kongresi'nde özet olarak sunulmuştur.

²Cor. Author Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, adonder@firat.edu.tr

³ (MEB, Öğretmen)

Extended Abstract

Problem Statement

In the educational landscape of the 21st century, the effective integration of technology plays a crucial role in developing strong technological literacy among students. The evolving digital world necessitates that students grow not only as consumers of information but also as creators of knowledge. At this point, the role of teachers becomes significantly important. In this context, teachers' technological competency comes to the forefront, with researchers focusing on the question of what knowledge and skills teachers should possess in the realm of technology (Varank, 2009).

The role of technology in education extends beyond merely enriching lesson content. Effective use of technology by teachers not only makes teaching processes more engaging but also enables the development of materials tailored to students' individual learning needs. In this regard, assessing teachers' technological competencies is an essential step to enhance educational quality and improve student achievement. Efforts to assess and develop their own technological skills not only align teachers with the needs of contemporary education but also increase their capacity to provide students with a more robust and impactful learning experience. The purpose of this study is to investigate the relationship between teachers' self-assessment of technological competency and their demographic characteristics. To this end, during the 2024-2025 academic year, demographic characteristics form and the "Technology Self-Assessment Scale" were administered to 207 teachers working in a province. The survey method, which is a quantitative research approach, was used in the study.

Methodology

In this study, which examines the relationship between teachers' self-assessment of technological competency in the 21st century and their demographic characteristics, the survey method—a quantitative research approach—was utilized, involving a sample of 207 teachers. Quantitative research methods are designed to collect observable and measurable data through objective data collection techniques. Such studies typically use numerical data analysis and statistical methods to understand relationships between phenomena, measure and control variables, and systematically acquire scientific knowledge (Johnson ve Christensen, 2017).

The data collection tool used in this study was a questionnaire divided into two sections. The first section consisted of a demographic information form, which collected details about the participating teachers, including their gender, educational background, school type, and the duration of computer and mobile device usage. The second section included the Technology Proficiency Self-Assessment Scale for 21st Century Learning (TPSA C-21), originally developed by Ropp (1999), revised by Christensen and Knezek (2017), and adapted into Turkish by Fidan, Debbağ, and Çukurbaşı (2020), with established validity and reliability. The scale comprises 24 items across four dimensions (email, web browsing, integrated applications, and technology-based instruction), each rated on a five-point Likert scale (1: Strongly Disagree, 5: Strongly Agree).

Findings and Discussion

This study examined whether teachers' self-assessment levels of technological competency in 21st-century learning varied according to variables such as gender, educational level, school level, and the amount of time spent using computers and mobile devices. Various findings were obtained in the study.

The results indicated that there was no statistically significant difference between the self-efficacy scores of male and female teachers in the areas of email, web browsing, and technology-based instruction. However, in the dimension of integrated applications, a significant difference in self-efficacy scores based on gender was observed. Male participants had significantly higher self-efficacy scores in integrated applications compared to female participants.

Regarding the educational background of the teachers, significant differences were found in self-efficacy scores for integrated applications and technology-based instruction. Participants with a bachelor's degree had significantly higher self-efficacy scores in these areas compared to participants with a graduate degree. However, these results do not align with findings from several previous studies in the literature. The discrepancy may be attributed to the use of a different sample group and the small number of graduate degree holders within the sample.

In the comparison based on the teachers' school level, it was found that self-efficacy scores in the "web browsing" dimension did not show a significant difference, while significant differences were observed in the other three dimensions. According to the results of the LSD post hoc test, it was determined that participants working in middle schools had significantly higher self-efficacy scores in the areas of email, integrated applications, technology-based instruction, and the overall TPSA C-21 scale compared to those working in preschool, primary school, and high school.

The findings emphasize that the technology-related needs of students at different educational levels should not be overlooked. The study aims to contribute to shaping the education system with a strong technological foundation.

Recommendations

It is not sufficient for teachers to simply find the use of technology in education positive and necessary. In addition, teachers must perceive themselves as competent in this area, and their technological self-efficacy should be high. Based on the results of the study, continuous training programs and guidance services aimed at increasing teachers' technological competencies are recommended. These programs should offer opportunities for teachers to enrich their lessons with technology and improve their digital literacy levels. Additionally, technology integration training and peer mentoring are believed to strengthen teachers' self-efficacy. Providing tools that allow teachers to regularly assess their self-efficacy and developing policies by educational institutions that encourage the use of technology will further strengthen technology-supported learning environments.

Giriş

Eğitim alanındaki hızlı değişimlerle birlikte öğrencilerin sadece temel bilgileri almaları yeterli gelmemekte, onların farklı beceriler edinmeleri ve geliştirmelerini gerekmektedir. Bu becerilerden bir kısmı 21. Yüzyıl becerileridir. 21. yüzyıl becerileri, sadece bireyin akademik başarısını değil, aynı zamanda iş dünyasında ve sosyal yaşamda başarılı olabilmesi için gerekli olan temel yetenekleri de içermektedir. Bu beceriler, öğrencilerin bilgiyi sadece ezberleme noktasından uzaklaştırıp, bu bilgileri analiz etmelerini, sentezlemelerini ve yaratıcı çözümler üretmelerini gerektirir.

21. yüzyılda bireylerden beklenenler doğrultusunda hızlı bir dönüşüm sürecine giren eğitim-öğretim ortamları, öğretme ve öğrenme etkinliklerinin değerini ve kalitesini artıracak araçların bulunmasını ve geliştirilmesini zorunlu hale getirmektedir (Prahmana ve Kusumah, 2016). Geleneksel öğretim metotları, günümüz karmaşık ve dinamik dünyasına hazırlanan bireyleri desteklemede yetersiz kalmaktadır. Öğrenciler, ulaşım ve eğlence gibi günlük konularda teknoloji sayesinde bilgiye kolayca erişebildikleri için derslerinde de benzer bir erişim imkanı beklemektedirler (Conole, de Laat, Dillon ve Darby, 2008). Teknolojinin derslerde ve sınıflarda entegrasyonu öğrencilerin bilgiye kolay ulaşmalarını sağlamakla birlikte öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek onlara özgün ve etkileşimli öğrenme fırsatları sunar. Bu süreçte öğretmenlerin teknolojiye yeterli düzeyde hâkim olması, bu potansiyeli tam anlamıyla kullanabilmeleri için kritik bir faktördür.

Geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşıp, öğrencileri sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini kazandıran bir eğitim modeline geçiş, öğretmenlerin rolünü de yeniden tanımlamıştır. 21.yüzyıl becerileri ve öğretmenlerin teknoloji yeterliliği, eğitim sistemimizin geleceğini şekillendiren kritik unsurlardan biridir. Rotherham ve Willingham'a (2009) göre, yirmi birinci yüzyıl becerilerinin eğitimle kazandırılması günümüz için bir gereklilik haline gelmiştir. Bu becerilere sahip bireyler yetiştirme konusunda ise en önemli rol öğretmenlere düşmektedir (Erten, 2020). Dolayısıyla, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmada etkin bir rol üstlenmeleri, sadece eğitim sürecini zenginleştirmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin geleceğe hazırlanmalarını sağlamak açısından öğretmenlik mesleğine kritik bir önem kazandırmaktadır.

Öğretmenlik mesleği, toplumun ve çağın getirdiği değişimlere uyum sağlayabilmek için, yetkinlik düzeylerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesine ve güncellenmesine gereksinim duymaktadır (Buldu, 2014). Bu yeterliliklerden biri olan teknoloji yeterliliği, sadece öğretmenlerin bireysel gelişimleri için değil, aynı zamanda öğrencilere sundukları eğitim kalitesi açısından da önemlidir. Çoklar, Kılıçer ve Odabaşı (2007), eğitimde ilerleme sağlanabilmesi için öğretmenlerin teknolojik açıdan belirli yeterliklere sahip olmasının önemine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin bu becerilere ne ölçüde sahip oldukları ya da olmadıkları da büyük önem taşımaktadır (Uyar ve Çiçek, 2021).

21. yüzyıl eğitim sistemleri, dijital becerilerin ve teknolojik araçların kullanımını zorunlu hale getirmiştir. Bu çalışmanın, öğretmenlerin bu becerilere ne kadar hazır olduğunu belirleyerek eğitimde dijital dönüşüme katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin teknoloji yeterlilikleri, etkili eğitim politikalarının oluşturulmasında belirleyici etkenlerdir. Bu çalışma bulgularının hem mevcut eğitim politikalarının değerlendirilmesi hem de yeni stratejilerin geliştirilmesi için araştırmacılara destek sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin teknoloji yeterliliği öz değerlendirme durumlarının demografik özelliklerle olan ilişkisini incelemektir. Araştırmanın alt amaçları, öğretmenlerin "e-posta kullanımı", "www (web) uygulamaları", "entegre uygulamalar" ve "teknolojiyle öğretim" gibi alt boyutlara göre teknoloji yeterliliği öz değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin belirli demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu bağlamda, cinsiyet değişkeninin bu görüşler üzerindeki etkisi araştırılmakta, benzer şekilde eğitim düzeyinin farklılık yaratıp yaratmadığı değerlendirilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesinin bu değerlendirmeleri nasıl etkilediği ele alınmakta ve öğretmenlerin bilgisayar veya mobil cihazlar karşısında geçirdikleri sürenin teknoloji yeterliliği öz değerlendirmeleri üzerindeki rolü incelenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın amacı, Öğretmenlerin 21. Yüzyılda teknoloji yeterliliği öz-değerlendirme algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmış. Bu kapsamda nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, nesnel veri toplama yöntemleri kullanarak gözlemlenebilir ve ölçülebilir veriler elde etmek amacıyla tasarlanan yöntemlerdir. Bu tür araştırmalar, genellikle sayısal veri analizi ve istatistiksel yöntemlerle, fenomenler arasındaki ilişkilerin anlaşılması, değişkenlerin ölçümü ve kontrolü ve genel olarak bilimsel bilginin sistematik bir şekilde elde edilmesi için kullanılır (Johnson ve Christensen, 2017).

Örnekleme

Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim-öğretim yılında bir ilimizde görev yapan, farklı branşlardan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmaya 83 erkek, 124 kadın olmak üzere 207 öğretmen katılmıştır.

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

		Sayı(n)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	124	59,9
	Erkek	83	40,1
Eğitim Düzeyine	Lisans	176	85,0
	Lisansüstü	31	15,0
Görev yaptığı okul kademesi	Okul öncesi	38	18,4
	İlkokul	76	36,7
	Ortaokul	53	25,6
	Lise	40	19,3
Bilgisayar ve mobil cihaz karşısında geçirilen süre	3 saat ve altı	12	5,8
	3-6 saat	53	25,6
	6-9 saat	51	24,6
	9 saat ve üstü	91	44,0

Araştırmada katılımcıların %59,9’u kadın (f=124), %40,1’i erkek (f=83) olarak belirlenmiştir. Bu dağılım, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla temsil edildiğini göstermektedir ve cinsiyet açısından bir çeşitliliği yansıtmaktadır. Eğitim düzeyine bakıldığında, katılımcıların %85,0’i lisans, %15,0’i ise lisansüstü eğitim almıştır. Bu durum, öğretmenlerin çoğunluğunun lisans düzeyinde eğitim aldığını göstermektedir. Okul kademesine göre dağılım incelendiğinde, en yüksek oran ilkokulda görev yapan öğretmenlerde görülmektedir (%36,7). Ortaokul (%25,6), okul öncesi (%18,4) ve lise (%19,3) öğretmenleri de önemli oranlarda temsil edilmektedir. Bilgisayar ve mobil cihaz kullanım süresi açısından, katılımcıların %44,0’i günde 9 saat ve üzeri süreyle bilgisayar ve mobil cihaz kullanmaktadır. 3-6 saat (%25,6) ve 6-9 saat (%24,6) aralıkları da önemli bir yüzdeyi temsil etmektedir. En az temsil edilen grup 0-3 saat arası bilgisayar ve mobil cihaz kullananlardır (%5,8).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Anket formunun birinci bölümünde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, görev yaptıkları okul kademesi ve bilgisayar ile mobil cihaz kullanım süreleri gibi demografik bilgilere yer verilmiştir.

Anket formunun ikinci bölümünde, öğretmenlerin teknoloji yeterlik düzeyini değerlendirmek amacıyla Ropp (1999) tarafından geliştirilen, Christensen ve Knezek (2017) tarafından revize edilen ve Fidan, Debağ ve Çukurbaşı (2020) tarafından Türkçe’ye uyarlanan 21. Yüzyıl Öğrenmelerinde Teknoloji Yeterliliği Öz-değerlendirme Ölçeği bulunmaktadır. Bu ölçek, 24 maddeden oluşmaktadır ve ayrıca dört alt boyut (e-posta, www, entegre uygulamalar, teknolojiyle öğretim) yer almaktadır. Ölçek beşli Likert tipi bir ölçektir (1: Hiç katılmıyorum, 5: Tamamen katılıyorum). Ölçekte elde edilen yüksek puanlar, öğretmenlerin teknoloji yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktörleri “E-posta,” “WWW,” “Entegre Uygulamalar” ve “Teknolojiyle Öğretim” olarak belirlenmiş olup, maddelerin indeks değerleri .78 ile .87 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığına yönelik Cronbach alfa (α) değerleri, “E-posta” faktöründe .85, “WWW” faktöründe .82, “Entegre Uygulamalar” faktöründe .81 ve “Teknolojiyle Öğretim” faktöründe .89 olarak, tüm ölçek için ise bu katsayı .89 olarak bulunmuştur. (Fidan, Debağ ve Çukurbaşı, 2020). Bu çalışmada ise ölçeğin genel Cronbach Alpha katsayısı 0.94, alt boyutlar için ise sırasıyla 0.89, 0.86, 0.87 ve 0.90 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler, SPSS 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçek puanlarının normalliğini değerlendirmek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 aralığında olması, puanların normal dağılımdan anlamlı bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü 2011).

Bu çalışmada, ölçek puanlarının logaritmik dönüşümü yapılmış ve ölçek ile alt boyut puanlarının cinsiyet ve eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Görev yapılan okul kademesi ile bilgisayar ve mobil cihaz kullanım süresine göre karşılaştırmalarda ise ANOVA kullanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık bulunduğu, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD post hoc testi uygulanmıştır. Analizlerde güven aralığı %95 ($p < 0,05$) olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin teknoloji yeterliliği öz-değerlendirme düzeylerine yönelik görüşleri hakkında elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular sunulmaktadır.

TPSA C-21 Ölçek ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Bulgular

Nicel verilerin analiz edildiği bu bölümde öğretmenlerin teknoloji yeterliliği öz-değerlendirme ölçeği ve alt boyutlarına yönelik toplanan bulgular tablo haline getirilerek sunulmuştur. Öğretmenlerinin TPSA C-21 ölçeğinin alt boyutlarına yönelik görüşlerinden toplanan bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. TPSA C-21 ölçek alt boyut puanlarına ait betimsel istatistikler

Alt Boyut	N	\bar{X}	SS
E-posta	207	4,53	0,65
WWW	207	4,65	0,49
Entegre Uygulamalar	207	3,73	0,86
Teknolojiyle Öğretim	207	3,97	0,67
TPSA C-21	207	4,19	0,54

N: Örneklem/gruptaki örneklem sayısı; \bar{X} : Ortalama; SS: Standart sapma

Tablo 2'ye göre TPSA C-21 ölçek puan ortalaması $4,19 \pm 0,54$ olarak tespit edilmiştir. Ölçekte alınabilecek en düşük (1) ve en yüksek (5) puan ortalamalarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin teknoloji öz yeterliğinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar düzeyinde incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin "e-posta" alt boyutuna göre ortalamalar ve standart sapmalar incelendiğinde "e-posta" alt boyutunun genel ortalama puanı $X=4,53$ "tamamen katılıyorum" düzeyindedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre "www" alt boyutunun genel ortalama puanı $X=4,65$ "tamamen katılıyorum" düzeyindedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre "entegre uygulamalar" alt boyutunun genel ortalama puanı $X=3,73$ "katılıyorum" düzeyindedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre "teknolojiyle öğretim" alt boyutunun genel ortalama puanı $X=3,97$ "katılıyorum" düzeyindedir. Buna öğretmenlerin "www" alt boyutunun düzeyinin diğer alt boyutlarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Teknoloji Yeterliliği Öz-Değerlendirme Düzeylerine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 3'te TPSA C-21 ölçek ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 3. TPSA C-21 ölçek ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
E-posta	Kadın	124	4,54	0,72	0,94	0,349
	Erkek	83	4,51	0,54		
WWW	Kadın	124	4,68	0,50	1,42	0,157
	Erkek	83	4,60	0,47		
Entegre Uygulamalar	Kadın	124	3,63	0,84	-2,04	0,042
	Erkek	83	3,88	0,87		
Teknolojiyle Öğretim	Kadın	124	3,93	0,61	-1,09	0,278
	Erkek	83	4,04	0,75		

TPSA C-21	Kadın	124	4,17	0,53	-0,78	0,435
	Erkek	83	4,23	0,57		

t: Bağımsız iki örneklem test istatistiği; p: Anlamlılık düzeyi

Tablo 3'e göre "e-posta", "www", "teknolojiyle öğretim" öz yeterlik puanları ve "TPSA C-21" ölçek puan ortalamasının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. Entegre uygulamalar ($t=-2,04$; $p<0,05$) öz yeterlik puanının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek katılımcıların entegre uygulamalar öz yeterlik puanı, kadın katılımcıların puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğretmenlerin Teknoloji Yeterliliği Öz-Değerlendirme Düzeylerine Yönelik Görüşlerinin Eğitim Düzeyi Değişkeni Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 4'te TPSA C-21 ölçek ve alt boyut puanlarının eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasına ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 4. TPSA C-21 ölçek ve alt boyut puanlarının eğitim düzeyine göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	SS	t	p
E-posta	Lisans	176	4,53	0,67	0,10	0,921
	Lisansüstü	31	4,54	0,56		
WWW	Lisans	176	4,66	0,50	0,84	0,400
	Lisansüstü	31	4,61	0,39		
Entegre Uygulamalar	Lisans	176	3,78	0,84	2,25	0,026
	Lisansüstü	31	3,41	0,94		
Teknolojiyle Öğretim	Lisans	176	4,02	0,68	2,54	0,012
	Lisansüstü	31	3,70	0,56		
TPSA C-21	Lisans	176	4,22	0,55	1,96	0,051
	Lisansüstü	31	4,01	0,45		

Tablo 4'e göre "e-posta", "www" öz yeterlik puanları ve TPSA C-21 ölçek puan ortalamasının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. "Entegre uygulamalar" ($t=2,25$; $p<0,05$) ve "teknolojiyle öğretim" ($t=2,54$; $p<0,05$) öz yeterlik puanının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Lisans düzeyinde öğrenim gören katılımcıların "entegre uygulamalar" ve "teknolojiyle öğretim" öz yeterlik puanları, lisansüstü düzeyde öğrenim gören katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğretmenlerin Teknoloji Yeterliliği Öz-Değerlendirme Düzeylerine Yönelik Görüşlerinin Görev Yaptığı Okul Kademesi Değişkeni Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 5'te TPSA C-21 ölçek ve alt boyut puanlarının görev yaptığı okul kademesine göre karşılaştırılmasına ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 5'e göre "www" öz yeterlik puanlarının görev yaptığı okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. "E-posta" ($F=4,62$; $p<0,05$), "entegre uygulamalar" ($F=5,28$; $p<0,05$) ve "teknolojiyle öğretim" ($F=10,98$; $p<0,05$) öz yeterlik puanları ve "TPSA C-21" ölçek puan ortalamasının ($F=8,71$; $p<0,05$) görev yaptığı okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre ortaokullarda görev yapan katılımcıların "e-posta", "entegre uygulamalar", "teknolojiyle öğretim" öz yeterlik puanları ve "TPSA C-21" ölçek puanı, okul öncesi, ilkökul ve liselerde görev yapan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 5. TPSA C-21 ölçek ve alt boyut puanlarının görev yaptığı okul kademesine göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Görev Yaptığı Okul Kademesi	n	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
E-posta	A-Okul öncesi	38	4,45	0,87	4,62	0,004	C>A,B,D
	B-İlkokul	76	4,45	0,66			
	C-Ortaokul	53	4,78	0,43			
	D-Lise	40	4,42	0,54			
WWW	A-Okul öncesi	38	4,71	0,46	2,44	0,066	-
	B-İlkokul	76	4,53	0,57			

	C-Ortaokul	53	4,76	0,39			
	D-Lise	40	4,67	0,41			
Entegre Uygulamalar	A-Okul öncesi	38	3,55	1,09	5,28	0,002	C>A,B,D
	B-İlkokul	76	3,68	0,72			
	C-Ortaokul	53	4,10	0,73			
	D-Lise	40	3,49	0,88			
Teknolojiyle Öğretim	A-Okul öncesi	38	3,86	0,75	10,98	0,000	C>A,B,D
	B-İlkokul	76	3,75	0,64			
	C-Ortaokul	53	4,38	0,64			
	D-Lise	40	3,98	0,42			
TPSA C-21	A-Okul öncesi	38	4,11	0,60	8,71	0,000	C>A,B,D
	B-İlkokul	76	4,05	0,56			
	C-Ortaokul	53	4,50	0,45			
	D-Lise	40	4,13	0,42			

F: ANOVA test istatistiği

Öğretmenlerin Teknoloji Yeterliliği Öz-Değerlendirme Düzeylerine Yönelik Görüşlerinin Bilgisayar ve Mobil Cihaz Karşısında Geçirilen Süre Değişkeni Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 6'da TPSA C-21 ölçek ve alt boyut puanlarının bilgisayar ve mobil cihaz karşısında geçirilen süreye göre karşılaştırılmasına ait sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 6. TPSA C-21 ölçek ve alt boyut puanlarının haftalık bilgisayar ve mobil cihaz karşısında geçirilen süreye göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Bilgisayar ve Mobil Cihaz Kullanım Süresi	n	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
E-posta	A-3 saat ve altı	12	4,55	0,56	1,47	0,224	-
	B-3-6 saat	53	4,47	0,52			
	C-6-9 saat	51	4,47	0,62			
	D-9 saat ve üstü	91	4,60	0,74			
WWW	A-3 saat ve altı	12	4,58	0,51	0,78	0,507	-
	B-3-6 saat	53	4,66	0,38			
	C-6-9 saat	51	4,56	0,60			
	D-9 saat ve üstü	91	4,70	0,46			
Entegre Uygulamalar	A-3 saat ve altı	12	4,13	0,64	2,18	0,092	-
	B-3-6 saat	53	3,61	0,88			
	C-6-9 saat	51	3,57	0,84			
	D-9 saat ve üstü	91	3,83	0,87			
Teknolojiyle Öğretim	A-3 saat ve altı	12	4,20	0,54	4,99	0,002	A>B,C
	B-3-6 saat	53	3,88	0,55			
	C-6-9 saat	51	3,73	0,82			
	D-9 saat ve üstü	91	4,13	0,61			
TPSA C-21	A-3 saat ve altı	12	4,34	0,50	3,29	0,002	A>B,C
	B-3-6 saat	53	4,12	0,46			
	C-6-9 saat	51	4,03	0,62			
	D-9 saat ve üstü	91	4,30	0,53			

Tablo 6'ya göre "e-posta", "www", "entegre uygulamalar" öz yeterlik puanları ve "TPSA C-21" ölçek puan ortalamasının "bilgisayar ve mobil cihaz karşısında geçirilen süre"ye göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>0,05$) tespit edilmiştir. "Teknolojiyle öğretim" ($F=4,99$; $p<0,05$) öz yeterlik puanı ve "TPSA C-21" ölçek puan ortalamasının ($F=3,29$; $p<0,05$) "haftalık internet kullanım süresi"ne göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre "haftalık internet kullanım süresi" 3 saat ve altı olan katılımcıların "teknolojiyle öğretim" öz yeterlik ve "TPSA C-21" ölçek puanları, haftalık internet kullanım süresi 3-6 saat ve 6-9 saat olan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin 21. Yüzyıl öğrenmelerinde teknoloji yeterliliği öz-değerlendirme algılarının cinsiyet, eğitim düzeyi, görev yaptığı okul kademesi, bilgisayar ve mobil cihaz başında geçirdiği süre değişkenlerine göre değişiklik gösterip göstermedikleri incelenmiştir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin genel olarak yüksek düzeyde teknoloji öz yeterliliğine sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, Gökçek, Güneş ve Gençtürk'ün (2013) hizmet içi ilkököl öğretmenlerini incelediği çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Her iki çalışmada da öğretmenlerin e-posta yazışmaları ve çevrimiçi bilgi arama gibi temel teknoloji kullanım becerilerinde yeterli oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca, bu araştırmada "www" alt boyutunun en yüksek puanı alması, arama motoru kullanımında yüksek yeterlik sergilediğini göstermiştir. Bu çalışma, Pan ve Franklin'in (2011) Web 2.0 araçlarını kullanma yeterliklerini düşük bulan sonuçlarıyla da örtüşmemektedir. Ancak, Turel'in (2014) ortaokul ve lise öğretmenlerinin bilgisayar becerilerinin iyi düzeyde olduğunu ifade ettiği çalışması ile uyum göstermektedir. Bu durum, teknoloji kullanım becerilerinin eğitim düzeyi ve bağlama göre farklılık gösterebileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada "entegre uygulamalar" ve "teknolojiyle öğretim" alt boyutlarının daha düşük puan alması, Çetin ve Güngör'ün (2014) ilkököl öğretmenlerinin yüksek bilgisayar öz yeterliği bulgularıyla tam olarak örtüşmemektedir. Bununla birlikte, bu alt boyutların "katılıyorum" düzeyinde puan alması, öğretmenlerin bu alanlarda yeterli düzeyde ancak gelişime açık olduklarını işaret etmektedir. Sonuç olarak, bu araştırma, öğretmenlerin temel teknoloji becerilerinde yüksek yeterlik sergilediğini, ancak daha karmaşık beceriler gerektiren alanlarda gelişim ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

Araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin "e-posta", "www", "teknolojiyle öğretim" öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. "Entegre uygulamalar" alt boyutunda ise öz yeterlik puanının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, erkek katılımcıların entegre uygulamalar öz yeterlik puanının, kadın katılımcıların puanına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Erkek öğretmen ve öğretmen adaylarının, kadın öğretmen ve öğretmen adaylarına kıyasla teknoloji kullanımı konusunda daha yüksek öz yeterlilik seviyelerine sahip olduklarını gösteren çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Birgin, Çoker ve Çatlıoğlu, 2010; Menzi, Çalışkan ve Çetin, 2012; Summak, Bağlıbel ve Samancıoğlu, 2010). Ancak, Seferoğlu ve Akbiyık (2005) yaptıkları araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar kullanımına yönelik öz yeterlik algıları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir fark yaratmadığını tespit etmişlerdir. Bunun yanı sıra, bazı araştırmalarda eğitim teknolojisi standartları ile öz yeterlik algılarının cinsiyetle ilişkilendirilmediği (Çoklar ve Odabaşı, 2009; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Ulucan ve Karabulut, 2012) belirtilmiştir.

Teknoloji öz-yeterliliğinin bazı araştırmalarda cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülse de günümüzde teknoloji, eğitimin vazgeçilmez bir parçası olmuş, eğitimin her kademesinde öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri takip etmesi, dersleri teknolojik araç gereçlerle zenginleştirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Günümüzde bu zorunluluğun kadın erkek tüm öğretmenleri kapsadığı düşünülmektedir. Dolayısıyla yapılacak güncel araştırmalarda cinsiyete göre anlamlı farklılıkların çıkmayacağı veya önceki dönemlere kıyasla daha az anlamlı farklılıklar göstereceği düşünülmektedir.

21. Yüzyıl öğrenmelerinde teknoloji yeterliliği öz-değerlendirme algılarının ve alt boyutlarının eğitim düzeyine göre karşılaştırılmasında, "entegre uygulamalar" ve "teknolojiyle öğretim" öz yeterlik puanlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark gösterdiği, lisans düzeyindeki katılımcıların bu alt boyutlarda lisansüstü katılımcılardan daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir.

Sur'un (2012) araştırmasında, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin yeni eğitim teknolojilerini geniş bir şekilde benimsemekte oldukları belirtilmiştir. Dikmen ve Demirer (2016) ise, lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığının, lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, eğitim düzeyinin teknoloji kullanımına etkisi üzerine yapılan diğer çalışmalarda (Barut, 2015; Topal Altındış ve Yaman, 2021; Ulaş ve Ozan, 2010; Ünal, 2010; Yılmaz, 2012; Yılmaz vd, 2016; Yılmaz, 2016), öğretmenlerin eğitim seviyeleri ile teknoloji kullanımı arasında belirgin bir ilişki olmadığı vurgulanmıştır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularının alanyazındaki birçok çalışma ile uyumunu göstermektedir. Bu durum, araştırma örneklem grubu veya lisansüstü katılımcıların sayısının düşük olmasından kaynaklanmış olabilir. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak çalışmalarda bu örneklemin genişletilmesi önerilmektedir.

Öğretmenin görev yaptığı okul kademesine göre karşılaştırmada ise öz yeterlilik puanlarının "www" alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği ancak diğer üç alt boyutta da anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ortaokullarda görev yapan katılımcıların "e-posta", "entegre uygulamalar", "teknolojiyle öğretim" öz yeterlik puanları ve "TPSA C-21" ölçek puanı, okul öncesi, ilkököl ve liselerde görev yapan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin teknolojiyle öğretim öz yeterlik puanlarının yüksek çıkması, eğitim sürecinde teknolojiye daha fazla yer veren ders içeriklerine ya da yaş grubunun daha çok teknoloji gerektiren ders yapısına sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. Tınmaz (2004) ile Usta ve Korkmaz (2010), gerçekleştirdikleri tez çalışmalarında özellikle sayısal bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının, sözel bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarına kıyasla, teknoloji yeterliliği ve teknolojiye yönelik yeterlilik açısından daha yüksek ortalamalara sahip oldukları çıkarımında bulunmuşlardır. Frye ve Dornisch (2008), fen ve matematik alanlarının teknoloji kullanımı açısından diğer alanlara göre daha yakın ilişkili olduğunu, fen ve matematik öğretmenlerinin teknolojiyi diğer branşlardaki öğretmenlere kıyasla

daha fazla kullandıklarını ve bu konuda daha yetkin olduklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırma, bu bulguları destekleyen sonuçlar sunmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, bilgisayar ve mobil cihaz kullanım süresi ile “e-posta”, “www”, “entegre uygulamalar” öz yeterlik puanları ve TPSA C-21 ölçek puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ancak, haftalık internet kullanım süresinin teknolojiyle öğretim öz yeterlik puanı ve TPSA C-21 ölçek puan ortalaması üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, haftalık internet kullanım süresi 3 saat ve altında olan öğretmenlerin, 3-6 saat ve 6-9 saat aralığında internet kullananlara kıyasla daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Bu sonuçların, teknolojik ortamlarda geçirilen sürenin teknoloji öz yeterlik üzerinde etkili olduğunu ifade eden bazı çalışmalarla uyumlu olduğu düşünülmektedir. Bandura (1993) tarafından deneyimin öz yeterlik üzerindeki etkisinin vurgulandığı ve teknolojik ortamlarda geçirilen sürenin bu yeterliği artırdığı belirtilmektedir. Literatürde de teknolojik ortamlarda geçirilen sürenin teknoloji yeterliğini artırdığına ilişkin benzer bulgular yer almaktadır (Bozdoğan ve Özen, 2014; Durak ve Santepeci, 2017; Kahraman ve Yılmaz, 2018). Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin teknoloji öz yeterliklerini geliştirmek için teknolojik ortamlara daha fazla maruz kalmalarını sağlayacak stratejiler geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Son yıllarda Türkiye de birçok ülke gibi eğitim alanındaki teknolojik değişim ve gelişmeleri yakından takip edebilmek için büyük bütçeli yatırımlara yönelmektedir (Sezer vd., 2017). Bu yatırımların istenilen etkiyi elde edebilmesinde ve eğitim teknolojilerinin doğru kullanılmasında rehber konumunda bulunan öğretmenlerin rolü kritik bir öneme sahiptir. Öğrencilere sadece bilgi aktarmak yerine, onları geleceğin zorluklarına hazırlamak için öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımını doğru anlamaları ve kendilerini bu alanda yeterli görmeleri öğrenme süreçlerini daha değerli ve etkili kılacaktır. Çalışmada ortaokullarda görev yapan katılımcıların “e-posta”, “entegre uygulamalar”, “teknolojiyle öğretim” öz yeterlik puanları ve TPSA C-21 ölçek puanı, okul öncesi, ilkokul ve liselerde görev yapan katılımcıların puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin teknoloji yeterliliklerini geliştirmek için eğitim kademelerine özel, hedefe yönelik bir yaklaşım izlemek yararlı olabilir. Diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerinin teknoloji yeterliliklerini artırmaya yönelik olarak ilkokullarda dijital materyal hazırlama, interaktif eğitim araçlarını kullanma, öğrencilerin ilgisini çekecek oyunlaştırma teknikleri konusunda pratik eğitimler sağlanabilir. Bu yaş grubuna uygun teknoloji kullanım becerilerini geliştirmek için daha sade ve etkileşimli içerik tasarımı gibi becerilere odaklanmanın faydalı olacağı düşünülmektedir. Lise kademesinde görev yapan öğretmenlere teknolojik yeterliliklerin sınıf yönetimi ve derslerin uygulama düzeyi üzerindeki etkisini vurgulayan, daha ileri düzeyde dijital okuryazarlık, veri analizi araçları ve proje tabanlı öğrenme gibi konulara yönelik eğitimler verilebilir.

Kaynakça

- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. doi: 10.1207/s15326985ep2802_3
- Barut, L. (2015). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ile bilgisayar öz yeterlik algıları arasındaki ilişki (Tez No: 395678). [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Birgin, O., Çoker, B., ve Çatlıoğlu, H. (2010). Investigation of first year pre-service teachers' computer and Internet uses in terms of gender. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1588-1592.
- Bozdoğan, D., ve Özen, R. (2014). Use of ICT technologies and factors affecting pre-service ELT teachers' perceived ICT self-efficacy. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 186–196. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1022943.pdf>
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlaması üzerine bir öneri. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal Bilimlerde İstatistik* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, O., ve Güngör, B. (2014). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 55–77. doi: 10.7822/egt206
- Conole, G., De Laat, M., Dillon, T., and Darby, J. (2008). Disruptive technologies, pedagogical innovation: What's new? Findings from an in-depth study of students' use and perception of technology. *Computers & Education*, 50(2), 511-524. doi: 10.1016/j.compedu.2007.09.009
- Çoklar, A. N., ve Odabaşı, H. F. (2009). Eğitim teknolojisi standartları açısından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1-16.

- Çoklar, A. N., Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2007, May). Eğitimde teknoloji kullanımına eleştirel bir bakış: Teknopedagoji. Paper presented in 7nd International Educational Technology Conference (pp. 3-5). Near East University, KKTC.
- Dikmen, C. H. ve Demirer, V. (2016). Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik davranışlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/267741>
- Durak, H. Y., ve Sarıtepeci, M. (2017). Investigating the Effect of Technology Use in Education on Classroom Management within the Scope of the FATİH Project. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 441–457. doi: 10.14812/cufej.303511
- Erten, P. (2020). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 33-64.
- Fidan, M., Debbag, M., ve Çukurbaşı, B. (2020). 21. Yüzyılda profesyonelleşen öğretmenlerin teknoloji yeterliliği öz-değerlendirmeleri: bir ölçek uyarlama çalışması. *Pegem journal of education and instruction*, 10(2), 465-492. ISSN: 2146-0655
- Frye, N. ve Dornisch, M. M. (2008). Teacher technology use and student evaluations: *The moderating role of content area. Journal of Educational Technology Systems*, 36(3), 305-317.
- Gökçek, T., Güneş, G., ve Gençtürk, E. (2013). Evaluation of primary school teachers' technological self-efficacy. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1), 42–51.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2017). Educational research quantitative, qualitative, and mixed approaches (6th ed.) Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Kahraman, S., ve Yılmaz, Z. A. (2018). In-service teachers' internet self-efficacy: a re-examination of gender differences. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(2), 72–85. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175509.pdf>
- Menzi, N., Çalışkan, E., ve Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 2(1), 1-18
- Özçiftçi, M., ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz yeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Pan, S. C., and Franklin, T. (2011). In-Service Teachers' Self-Efficacy, Professional Development, and Web 2.0 Tools for Integration. *New Horizons in Education*, 59(3), 28– 40. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ955543.pdf>
- Prahmana, R.C.I. and Kusumah, Y.s. (2016). *The Hypothetical Learning Trajectory on Research in Mathematics Education Using Research-Based Learning. Pedagogika*, 123(42). 42-54.
- Rotherham, A. J., and Willingham, D. T. (2009). *21st-century" skills. American Educator*, 17(1), 17-20.
- Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz yeterlilik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 89-101.
- Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz yeterlilik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 89-101.
- Sezer, B., Karaoğlan-Yılmaz, F. G., ve Yılmaz, R. (2017). Çevrimiçi ve geleneksel yüz yüze hizmet içi eğitim uygulamalarının karşılaştırılması: Deneysel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 264-288. <https://doi.org/10.14812/cuefd.311737>
- Summak, M.S, Bağlıbel, M. ve Samancıoğlu, M. (2010). Technology Readiness of Primary School Teachers: A Case Study in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2010), 2671-2675
- Sur, D. (2012). Meslek liselerinin büro yönetimi ve sekreterlik programlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma (Tez No: 317083). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tınmaz, H. (2004). An Assessment of Preservice Teachers' Technology Perception in Relation to Their Subject Area. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Topal Altındış, Z. ve Yaman, Y. (2021). Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlilik algılarının incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(43), 575-585. <https://doi.org/10.31576/smryj.831>
- Turel, V. (2014). Teachers' computer self-efficacy and their use of educational technology. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(4), 130–149. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044190.pdf>
- Ulaş, A. H. ve Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84. <https://dergipark.org.tr/tr/download/articlefile/32197>

- Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Yeterlikleri ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Algıları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 1335-1349.
- Uyar, A. ve Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 1-11.
- Varank, İ. (2009). Considering material development dimension of educational technologies: Determining competencies and pre-service teachers' skills in Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(2), 119-125.
- Yılmaz, E., Tomris, G., ve Kurt, A. A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ve teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumları: Balıkesir ili örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 1-26. <https://doi.org/10.18039/ajesi.18656>
- Yılmaz, H. H. (2012). Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı konusunda tutumlarının değerlendirilmesi (Tez No: 341222). [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yılmaz, M. (2016) İlkokul öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin bilgisayar yeterliliklerinin ve teknoloji tutumlarının değerlendirilmesi (Tez No: 454759). [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

ARAŞTIRMACILARIN MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI

Birinci yazar katkı oranı: %50, ikinci yazar katkı oranı: %50'dir.

The Journal of Educational Reflections ISSN: 2587-0068	Vol 8, Issue: 2, Year: 2024 https://dergipark.org.tr/tr/pub/eduref	Article history Received: 15 October 2024 Received in revised form: 14 November 2024 Accepted: 17 December 2024 Available online: 31 December 2024
--	--	--

The Nature of Questions Preschool Teachers Use in the Educational Process: How Can We Increase the Quality of Questions in Interactions with Children?

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Sürecinde Başvurdukları Soruların Özellikleri: Çocuklarla Etkileşimlerde Soruların Niteliğini Nasıl Artırabiliriz?

Sümevra ÇELİK KAHRAMAN¹
<https://orcid.org/0000-0002-2720-4164>

Arzu ARIKAN²
<https://orcid.org/0000-0002-4602-8901>

Özet	Abstract
<p>21. yüzyılda çocuklardan eleştirel düşünme, yenilikçi ve yaratıcı bakış açısı gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bu becerilerin desteklenmesi için öğretmenlerin eğitim sürecinde nitelikli sorulara başvurması son derece önemlidir. Öğretmenlerin çocuklara nitelikli sorular yönelmeleri, bu soruları özenle detaylandırmaları ve çocuklara verdikleri geri bildirimler yeni nesillerin yapay zekâ gibi çağın teknolojilerini kullanma becerilerini de destekleyecektir. Bu derleme makalede de önce çocukların gelişim ve eğitimi açısından soruların önemi açıklanmış ardından okul öncesi öğretmenlerinin başvurdukları soruların özellikleri ve bu sorulara ne zaman başvurdukları betimlenmiştir. Son olarak soruların niteliğini artırabilmek için çeşitli öneriler sunulmuştur. Bu bağlamda, öncelikle okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde belli türde sorulara daha fazla odaklandıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla sınırlı etkileşim kurdukları ve düşük bilişsel düzeyde kapalı uçlu soruların, yüksek bilişsel düzeyde açık uçlu sorulara göre daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Soruların zamanlaması açısından öğretmenlerin kitap okuma-dil, fen, oyun etkinlikleri gibi farklı etkinliklerde çocuklarla sorular üzerinden etkileşim kurdukları görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin nitelikli sorular geliştirmeleri için mesleki gelişim fırsatlarına ihtiyaçları olduğu vurgulanmıştır.</p> <p>Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim, sorgulama, okulöncesi öğretmenleri, erken çocukluk, temel eğitim, yapı iskelesi</p>	<p>Children are expected to have such skills as critical thinking, innovative and creative perspective in the 21st century. To support these skills, it is important that teachers use questions that are of high quality. Asking high quality questions to children, detailing these questions carefully and providing the feedback to children will also support the skills of new generations to use such new technologies as artificial intelligence. In this review article, first the importance of questions for children's development and education was explained and then, the types of questions that preschool teachers use and when they use these questions were described. Finally, various suggestions to increase the quality of questions were offered. In this context, it is understood that preschool teachers focus more on certain types of questions than others during the education process. It was found that teachers had limited interactions with children and preferred low cognitive level, closed-ended questions more than high cognitive level, open-ended questions. Regarding the timing of the questions, it was observed that teachers interacted with children through questions in different activities such as reading-language, science, play activities. In conclusion, it is emphasized that teachers need professional development opportunities to develop high quality questions.</p> <p>Keywords: Professional development, query, preschool teachers, early childhood, primary education, scaffolding</p>

Çelik Kahraman, S., & Arıkan A. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde başvurdukları soruların özellikleri: çocuklarla etkileşimlerde soruların niteliğini nasıl artırabiliriz?, *Eğitim Yansımaları* 8(2), 169-187.
<https://doi.org/10.70740/eduref.1567470>

Çelik Kahraman, S., & Arıkan A. (2024). The nature of questions preschool teachers use in the educational process: how can we increase the quality of questions in interactions with children?, *Educational Reflections*, 8(2), 169-187.
<https://doi.org/10.70740/eduref.1567470>

¹Cor. Author (MEB, Öğretmen, sumeyra.363@gmail.com)

²Anadolu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Temel Eğitim Bölümü, arzuarikan@anadolu.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

In the 21st century, characterized by rapid technological advancements, children are expected to develop critical thinking, questioning, innovative and creative perspectives, as well as cooperation, communication, productivity, and problem-solving skills. Teachers' interactions with children play a crucial role in the acquisition of these abilities. However, studies indicate that teacher-child interactions in educational settings are often limited, with teachers primarily asking closed-ended questions, significantly reducing the frequency of children's inquiries. This highlights the need to provide children with greater developmental support in schools through diverse questioning techniques.

The aim of this study is to describe the characteristics of questions used by preschool teachers, based on theoretical and empirical studies, and to explain key elements in designing effective questions, supported by examples. To achieve this, the types and characteristics of questions used by teachers in the educational process are first examined, followed by an analysis of the timing of these questions within various activities. Finally, practical suggestions for teachers on how to develop high-quality questions, along with example practices, are provided. This study aims to contribute to both practical and theoretical scientific knowledge.

Identifying preschool teachers as the target group, this study was designed as a literature review to inform current practices and support teachers' professional development. Searches were conducted in databases such as EBSCOHost, ProQuest Dissertations & Theses Global, SAGE Journals, Science Direct, SpringerLink, Taylor & Francis, and TRDizin using various keywords and phrases in both English and Turkish, including "teacher questions; teacher questions in circle time, story reading, language, art, science, math activities; I wonder questions; teacher-child dialogues in preschool; teacher-child interaction in preschool; instructional support; instructional questions; question-answer patterns." Relevant national and international studies on teacher questioning techniques in preschool, employing qualitative, quantitative, and mixed methods, were analyzed. Trends observed in the literature were synthesized under the categories of question characteristics, timing, and suggestions for enhancing question quality.

What Types of Questions Do Preschool Teachers Use?

The literature review indicates that preschool teachers can ask a range of question types. These include open-ended and closed-ended questions, directional questions, questions starting with "who," "what," "why," "how," "where," and "when," as well as recall, preference, inference, creative, inquisitive, content, "I wonder..." questions, and rhetorical questions. However, studies show that preschool teachers tend to favor lower-level questions in terms of cognitive demand, with fewer high-level questions used. Given that different question types serve various educational purposes, it is important that teachers employ both basic and higher-level questions to support children's multidimensional development from an early age.

When Do Preschool Teachers Use Questions?

Teachers frequently integrate questions into the educational process, with research showing that questions make up about one-third of preschool teachers' verbal interactions. Studies have explored how teachers use questions in various activities, such as shared reading sessions, language activities, science activities, playtime, circle time, and assessment periods. Routine activities and transition periods also offer rich questioning opportunities, aligning with the emergent education approach.

How Can We Improve the Quality of Questions in Interactions with Children?

To enhance children's development and enrich teacher-child interactions with quality questions, teachers may require support during their pre-service training and in their professional practice. Literature suggests several strategies for fostering high-quality questioning, including considering teacher role, utilizing scaffolding strategies, preparing questions in advance, considering children's readiness, using prompts like "I wonder/I want to learn..." creating a supportive environment, incorporating materials like real objects and books, allowing adequate wait time, providing feedback, and supporting children's learning. Additionally, preschool teachers can utilize the Revised Bloom's Taxonomy to create questions that would engage children at different cognitive levels.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In this study, the characteristics and timing of questions used by preschool teachers in the educational process are described based on literature, and essential factors for preparing high-quality questions are explained. The importance of question quality in interactions with children is highlighted, along with examples

and suggestions for enhancing question quality. Results emphasize the need for supporting preschool teachers from the training stage onward, as findings show that teachers tend to use closed-ended, low-cognitive demand questions more frequently than open-ended, high-cognitive demand ones.

Although limited research indicates that some preschool teachers prefer open-ended questions, Ministry of National Education's 2024 Preschool Education Program in Türkiye provides examples linking questions with learning outcomes. To support effective teacher-child interactions, it is vital to consider the teacher's role, purposeful question variety, and scaffolding.

Starting from preschool, fostering teachers' ability to prepare quality questions, elaborate on them, and provide feedback both enhances children's questioning skills and supports the appropriate use of contemporary technologies like artificial intelligence. Teachers' questioning skills are thus crucial for both educators and children in the educational process, underscoring the importance of professional support in question strategies. The Ministry of National Education can offer resources to aid teachers professionally. Furthermore, teacher training should include opportunities to practice asking questions in courses such as Drama, Science, Art, Environmental Education, and Child Assessment and Evaluation in Early Childhood. These practices build questioning skills from the outset of teachers' careers. Finally, to improve teachers' competence in questioning, scientific studies in the form of action research offering concrete examples or models are recommended.

GİRİŞ

Teknolojik gelişmelerin hızlanması ile özdeşleşen 21. yüzyılda çocuklardan eleştirel düşünme, sorgulama, yenilikçi ve yaratıcı bakış açısı, iş birliği, iletişim, üretkenlik ve problem çözme gibi becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bu becerilerin eğitim yaşamının ilk yıllarından itibaren çocuklara kazandırılması çocukların hem bugün hem de gelecekte farklı düşünebilen, yeni koşullara uyum sağlayabilen, verimli ve mutlu bireyler olmaları ve nitelikli bir yaşam sürmeleri açısından önemlidir. Bu konuda küresel ölçekte fikir birliği olmasına ve farklı ülkelerin attığı adımların çocukların başarılarına da yansımaya rağmen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin başarı düzeyleri okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarında Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ortalamasının gerisinde kalmıştır (OECD, 2019). Ağırlıklı olarak bilişsel alanı vurgulayan bu bulguların yanı sıra bazı araştırmalar sosyal-duygusal açıdan da bu durumu açıklayabilecek sonuçlara ulaşmıştır. Örneğin, çocukların sınıfta sessiz, uyumlu, itaatkâr ve uslu olmaları teşvik edilen pasif özellikler arasında bulunmaktadır (Tezel, Şahin ve Cevher, 2007). Eğitim sistemimizde gözlenen bu durumu etkileyen önemli bir unsur ise öğretmen ile çocuklar arasında gerçekleşen etkileşimlerdir.

Çocukların günümüzde değişen koşullara uyum sağlayabilmeleri için öğretmenlerle etkileşimlerinin nitelikli sorularla zenginleştirilmesi önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin soru sorma becerilerinin desteklenmesi ve sorularının niteliğinin artırılması gerekmektedir. Nitekim birçok araştırma da öğretmenlerin sadece bilgi aktaran değil; eleştirel ve yaratıcı düşünceyi teşvik eden, üst düzey düşünme becerilerinde öğrencilere model olan ve etkileşim alanları oluşturan eğitimciler olmalarını vurgulamaktadır (Aydeniz, 2017; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2013; Önal ve Erişen, 2019). Bu açıdan öğretmenlerin aktif, sorgulayan, eleştirel düşünen ve yaratıcı çocuklar yetiştirmek için soru sormada uzman olmaları (Öztürk-Samur ve Soydan 2013) ve bu uzmanlıklarını çocuklarla etkileşimlerinde "neden" veya "nasıl" ile başlayan açık uçlu sorular ile (Harlen ve Qualter, 2004) işe koşmaları önemlidir. Ancak eğitim ortamlarında öğretmen-çocuk etkileşimlerinin sınırlı olduğu (Deng, Hu, Wang, Li, Jiang, Su ve LoCasale-Crouch, 2023; Işıkoğlu-Erdoğan ve Akay, 2015) ve çocukların soru sorma sıklığının önemli ölçüde azaldığı gözlenmektedir (Ness, 2019; Robson, 2006). Benzer şekilde, çeşitli araştırmalar öğretmenlerin her zaman anlamayı veya eleştirel düşünmeyi teşvik eden sorular sormadıklarını, bunun yerine genellikle hatırlamaya dayalı veya kapalı uçlu sorular sorduklarını göstermektedir (Furman, Luzuriaga, Taylo, Jarvisa ve Prosta, 2019; Günay-Bilaloğlu vd., 2017; Hamel vd., 2020; Hollingsworth ve Vandermaas-Peeler 2017; Kallery ve Psillos 2001). Eğitim sürecinde her ne kadar temel düzeydeki sorulara da yeri geldikçe başvurmak gerekse de çocukların üst düzey becerilerini destekleyecek türden sorulara yeterince yer verilmediği araştırmalardan anlaşılmaktadır. Tüm bu çalışmaların sonuçları, erken yaşlardan itibaren çocukların okullarda farklı türden sorularla gelişimsel açıdan daha fazla desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu gereklilikten hareketle, bu çalışmada da alan yazına dayalı olarak öğretmenlerin soru sorma becerilerine odaklanılmış ve çocuklarla etkileşimlerde soruların niteliğini artıracak uygulama örneklerine ve önerilere yer verilmiştir.

Nitelikli bir okul öncesi eğitim ile hayatın ilk yıllarından itibaren çocukların bilişsel, sosyal-duygusal ve dil gibi gelişim alanlarına dokunmanın mümkün olduğu bilinmektedir (OECD, 2011). Nitelikli eğitimin önemli

bir boyutu da sınıf ortamlarının etkileşimsel doğasıdır. Özellikle çocukların dil becerilerinin hızla geliştiği okul öncesi eğitim sürecinde bu etkileşimler çocukların çok yönlü gelişiminde belirleyicidir. Pek çok çalışma, öğretmenlerle çocuklar arasındaki etkileşimlerin çocukların sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik gelişimini etkilediğini ortaya koymaktadır (Hamre ve Pianta, 2007; Phillips, Mekos, Scarr, McCartney ve Abbott-Shim, 2001; Yoshikawa vd., 2015). Bu kapsamda, öğretmen-çocuk etkileşimleri çok yönlü bir kavram olup çocukların üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesinde bilişsel destek boyutuyla öne çıkar (Hamre, Hatfield, Pianta ve Jamil, 2014). Bilişsel destek ise öğretmenlerin yapı iskelesi, beyin fırtınası ve soru sorma gibi çeşitli stratejiler kullanarak çocuklarla etkileşim kurmalarına odaklanır. (Demir ve Soysal, 2020; Günay-Bilaloğlu, Aktaş-Arnas ve Yaşar, 2017; Işıkoğlu-Erdoğan ve Akay, 2015; Kurkul, Dwyer ve Corriveau, 2021; Massey, Pence, Justice ve Bowles, 2008; Tompkins, Zucker, Justice ve Binici, 2013; Zucker, Justice, Piasta ve Kaderavek, 2010). Soru sorma, kişiler arası iletişimde özel bir konuşma biçimidir (Goody, 1978). Bu konuşma biçimi çocuk ile yetişkin arasında görüldüğünde bilişsel bir uyaran olarak işlev gördüğünden çocukların gelişiminde dikkat çekici bir role sahiptir. Bu kapsamda, öğretmenlerin çocuklarla etkileşimleri ve onlara yönelttikleri soruların niteliği çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamada önemli görülmektedir.

Çocuklar, öğretmenlerin sorduğu nitelikli sorular sayesinde farklı bilişsel becerileri işe koşabilir. Bu süreçte çocuklar bilgiyi inşa ederken ve bu bilgileri paylaşırken etkin olurlar (van Kleeck, Gillam, Hamilton ve McGrath, 1997). Nitekim okul öncesi eğitim alanından bir araştırma da öğretmenlerin analitik türde sorularla çocukların çıkarımında bulunma, geri çağırma, yorumlama, karşılaştırma, örneklendirme, model oluşturma, yargılama ve değerlendirme gibi farklı düzeyde bilişsel becerilerini harekete geçirdiğini ortaya koymaktadır (Başalev ve Soysal, 2021). Öte yandan önceden düşünülmeden sorulan, kötü yapılandırılmış sorular çocuklarda zihin karışıklığı ve korku gibi olumsuzlukları ortaya çıkararak öğrenmeyi engelleyebilir (Tofade, Elsner ve Haines, 2013). Öğretmen tarafından iyi tasarlanmış, açık uçlu sorular ise çocuklara üst düzey düşünme, problem çözme, deneyim ve düşüncelerini organize etme, bilgilerini genişletme, eksik ve yanlış anlamaları fark etme, önceden belirlenmiş bir yanıtın ötesine geçme, eleştirel ve yaratıcı düşünme fırsatları sunar (Caram ve Davis, 2005; Gatt ve Buttigieg, 2018; Hamel, Joo, Hong ve Burton, 2020; Harrison ve Howard, 2022). Bu bağlamda, nitelikli öğretmen sorulan çocukların örtük bilgiler hakkında akıl yürütmelerine, gelecekteki olayları tahmin etmelerine ve kendi deneyimleri ile dünya hakkındaki bilgileri ilişkilendirmelerine katkı sağlayabilir (Kucherenko, Rydland ve Grover, 2022). Farklı araştırmaların da gösterdiği üzere öğretmenlerin sordukları soruların niteliği çocukların farklı bilişsel becerilerinin gelişimi için belirleyici bir role sahiptir.

Düşünme becerilerinin yanında dil gelişimi ve sosyal duygusal beceriler de öğretmen-çocuk etkileşiminde sorularla desteklenebilen alanlardır. Bu açıdan kitap okuma ve dil etkinlikleri ile ilgili pek çok araştırma da öğretmenlerin açık uçlu ve nitelikli sorularının çocukların dil gelişimi üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır (de Rivera, Girolametto, Greenberg ve Weitzman, 2005; Zucker vd., 2010). Wasik, Bond ve Hindman (2006) Head Start sınıflarında yaptıkları deneysel çalışmada açık uçlu sorular sorma ve kitap okuma sırasında tahmin etme, analiz ve çıkarım yapmayı teşvik etme konularında öğretmenlerin mesleki becerilerini desteklemiştir. Araştırma sonucunda, çocukların hikâye ve etkinliklere ilişkin diyaloglara katılmada istekli olmalarının yanı sıra fikirlerini ve duygularını da detaylandırdıkları görülmüştür. Bu çocukların hem alıcı hem de ifade edici dil testlerinde kontrol sınıflarındaki çocuklara göre daha iyi performans gösterdikleri saptanmıştır. Nitelikli öğretmen soruları dil etkinliklerinde olduğu gibi fen etkinliklerinde de çocukların gelişimini ve etkin katılımını desteklemektedir (Ogu ve Schmidt, 2009). Örneğin, öğretmenlerin fen etkinliklerinde soru sorma becerilerinin desteklendiği araştırmalarda (Lee, 2010; Lee, Kinzie ve Whittaker, 2012) çocukların daha fazla sayıda farklı kelime ve karmaşık cümleler kullandıkları sonucuna varılmıştır. Fen gibi farklı etkinliklerde sorulara başvurulması, öğretmenlere de çocuklarla etkileşime girme, iş birliğine dayalı çalışmalar tasarlama ve tartışma bağlamları oluşturma gibi önemli fırsatlar sunmaktadır (Hamel vd., 2020). Bu açıdan öğretmenlerin çeşitli etkinliklerde anlık ortaya çıkan etkileşim fırsatlarından faydalanması çocukların farklı alanlarda gelişimine katkı sağlayacaktır.

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde kullandıkları soruların nitelikli olması farklı sosyoekonomik bağlamlarda da çocukların gelişimi açısından önemlidir. Özellikle, dezavantajlı koşullarda yaşayan çocukların bilişsel ve dil gelişimindeki risk göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin sorularının daha dikkat çekici bir öneme sahip olduğu ifade edilebilir. Massey ve diğerlerinin (2008) çalışmasında, risk altındaki dört yaş çocuklarla çalışan öğretmenlerin soruları incelenmiş, öğretmenlerin soru tasarımlarında bağlama göre yönetsel sorulara daha çok yer verseler de özellikle paylaşımlı okuma etkinliklerinde üst düzey soruları, alt düzey sorulara göre daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmada öğretmenlerin soru tasarımının, çocuğun yanıtının karmaşıklığını etkileyebileceğine ve özellikle gelişimsel risk altındaki çocukların bilişsel ve dil gelişimlerinde kayda değer katkı sağlayabileceğine dikkat çekilmiştir. Benzer şekilde, Zucker ve diğerleri (2010) öğretmenlerin düşük gelirli ailelerden gelen çocuklarla etkileşimlerinde

çıkarımsal ve sorgulamaya dayalı sorular tercih etmelerinin, çocukların kelime dağarcığının zenginliğini ve yanıtlarını etkilediği sonucuna varmıştır. Öte yandan, Furman ve diğerleri (2019) düşük sosyoekonomik statüdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin daha çok “dikkat odaklı” alt düzey soru türlerini tercih ederken daha yüksek sosyoekonomik statüdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ise daha çok üst düzey “değerlendirme” soruları sorduklarını tespit etmiştir. Hu, Guan, Ye, Vitiello, Roberts, Li ve Wu (2023) da yüksek sosyoekonomik bölgedeki okullarda görev yapan öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinde üst düzey sorulara başvurduklarını saptamıştır. Bu durum öğretmenlerin ekonomik koşulları zayıf olan çocuklardan beklentilerinin düşük olmasından kaynaklanabilir. Öğretmen beklentisi; öğrencilerin zamanla ulaşacağı akademik kazanımlara ve sosyal/normatif davranışlara yönelik öğretmenlerin sahip oldukları inanç olarak tanımlanmaktadır (Chen, Thompson, Kromrey ve Chang, 2011). Öğretmenlerin yüksek ya da düşük beklentiye sahip olmaları çocuklarla farklı şekillerde etkileşime girmeleri ve eğitim süreçlerinde farklı davranışlar göstermeleri şeklinde sonuçlanmaktadır (Chen vd., 2011; Rubie-Davies, Flint ve McDonald, 2012). Dolayısıyla dezavantajlı gruplarla çalışan öğretmenlerin çocuklardan beklentilerini yüksek tutarak nitelikli sorulara başvurmaları, çocukların gelişim ve öğrenmelerine olumlu katkı sağlayabilir.

Bu çalışmanın amacı teorik ve ampirik bilimsel çalışmalara dayalı olarak okul öncesi öğretmenlerinin başvurdukları soruların özelliklerini betimleyerek nitelikli sorular hazırlama sürecinde önemli olan unsurları örneklerle açıklamaktır. Bu amaç doğrultusunda önce öğretmenlerin eğitim sürecinde kullandıkları soru türleri ve özellikleri açıklanmış ardından ise bu soruların farklı etkinlikler bağlamında zamanlaması betimlenmiştir. Son olarak öğretmenlere nitelikli sorular geliştirme konusunda çeşitli öneriler sunulmuş ve uygulama örnekleri verilmiştir. Bu kapsamda hem uygulama hem de teorik düzeyde bilimsel bilgi birikiminin artırılmasına katkı sağlamak hedeflenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin hedef kitle olarak belirlendiği bu makale mevcut uygulamalara ışık tutmak ve öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla alan yazındaki çalışmaların bir derlemesi olarak hazırlanmıştır. Bu amaca uygun olarak da sentezleyici ve bütünlleştirici bir yaklaşımla tarama yapılmıştır.

Sistemantik literatür taraması veya meta-analiz gibi taramalarda gözlenebilecek yöntemsel adımlardan farklı olarak bu çalışma bilimsel araştırma sürecinde başvurulmuş tipik bir alanyazın taramasının genel adımlarını içermiştir. Konuyla ilgili teorik ve ampirik çalışmalara ulaşmak için EBSCOHost, ProQuest Dissertations & Theses Global, SAGE Journals, Science Direct, SpringerLink, Taylor & Francis ve TRDizin veri tabanlarına başvurulmuştur. Tarama sırasında bir zaman sınırlamasına gidilirse de ulaşılan ve ilgili bulunan ampirik araştırmalar daha çok 2005 ile 2024 yılları arasında yayınlanmıştır. Alanyazın taraması sürecinde hem İngilizce hem de Türkçe olarak farklı anahtar kelime ve ifadelerle arama yapılmıştır. Bunlara örnek olarak “öğretmen soruları, çember zamanı, hikâye okuma, dil, sanat, fen, matematik etkinliklerinde öğretmen soruları; merak ediyorum soruları; okul öncesi dönemde öğretmen-çocuk diyalogları; okul öncesi dönemde öğretmen-çocuk etkileşimi; öğretim desteği; öğretim soruları; soru-cevap kalıpları” verilebilir. Bu doğrultuda okul öncesi dönemde öğretmenlerin soru sorma uygulamaları ile ilgili nitel, nicel, karma yöntemlerle yapılmış ulusal ve uluslararası bilimsel araştırmalara ve çeşitli kavramsal çalışmalara ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalar değerlendirilmiş ve çalışmanın amacı doğrultusunda başvurulmuş soruların özellikleri, zamanlaması ve soruların niteliğini artıracak öneriler başlıkları altında alanyazında gözlenen yönelimler sentezlenerek açıklanmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Başvurdukları Soru Türleri Nelerdir?

Erken çocukluk yıllarından itibaren öğretmenlerin nitelikli sorular sormaları çocukların gelişim ve öğrenmelerini destekleyen etkili pedagojik stratejilerden biridir (Başalev ve Soysal, 2021; Scull, Paatsch ve Raban, 2013). Bu bağlamda alanyazın taraması okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde çocuklarla etkileşimlerinde farklı türde sorular kullandıklarına işaret etmektedir. Bu sorular hitap ettikleri bilişsel düzey, soru yapısı ve amacına göre çeşitlenmekte ve farklı söylemler bağlamında da soruların etkisi değişmektedir. Bu duruma örnek olarak öğretmen sorularının geleneksel ve geleneksel olmayan (Cazden, 2001) ile monolog ve diyalog (Nystrand, 1997) söylemlerle ilişkilendirilmesi verilebilir. Geleneksel söylemde öğretmen otoritesi hâkimdir ve çocukların bilgisini ölçmek amacıyla içerik soruları kullanılmaktadır (Cazden, 2001). Benzer şekilde monolog söylemde de öğretmenin bilgisi ve sesi baskındır. Öğretmenler çocuklarla etkileşimlerinde kimin, ne kadar konuşacağına karar vermekte ve kısa cevaplı, kapalı uçlu soruları tercih etmektedir (Nystrand, 1997). Dolayısıyla geleneksel ve monolog söylemlerde anlatım yoluyla bilginin aktarılması, öğretmenin otoriter olması ve öğrenenlerin nesnelendirilmesi söz konusudur. Ayrıca geleneksel ve monolog söylem içeren sınıf ortamlarında öğretmenlerin genellikle başlatma-yanıtlama-değerlendirmenin olduğu bir modeli takip ettiği belirtilmektedir (Cazden, 2001). Bu modele göre etkileşim çoğu zaman öğretmenden gelen bir soru ile başlar, öğretmenin sorusuna verilen yanıt ile devam eder ve öğretmenin yanıtı değerlendirilmesi ile sonlanır. Aşağıda bu modeli örneklendiren bir etkileşim örneği verilmiştir (Houen, 2017):

Öğretmen: Bir örümceğin kaç bacağı vardır? (Başlatma)

Çocuk: Sekiz tane (Yanıtlama)

Öğretmen: Evet sekiz tane, aferin sana (Değerlendirme)

Bu örnekte de görüldüğü üzere öğretmen önce bir soru sorarak etkileşimi başlatmış, gelen yanıtın ardından ise aferin şeklinde değerlendirerek etkileşimi sonlandırmıştır. Etkileşimde Başlatma-Yanıtlama-Değerlendirme modelinin önemli bir rolü vardır. Ancak etkileşimin tek başına, çocuğun verdiği cevaba bağlı olacak şekilde devam etmesi nitelikli bir öğretmen-çocuk etkileşimi açısından yeterli değildir. Eğitim sürecinde etkileşimin niteliğini artıran aslında geleneksel olmayan ve diyalog içeren söylemlerdir. Çünkü, geleneksel olmayan söylemde öğretmen otoritesi çocuklarla paylaşılır ve çocukların bilgiyi inşa etme sürecine etkin katılım sağlamaları ve sorumluluk almaları desteklenir (Cazden, 2001). Benzer şekilde diyalog söylemde de üst düzey düşünmenin gelişmesi söz konusu olup açık uçlu sorularla kurulan öğretmen-çocuk etkileşiminde ortak görev, sorumluluk ve iş birliği vardır (Nystrand, 1997). Dolayısıyla başlatma-yanıtlama-değerlendirme modelinin son adımında okul öncesi öğretmenin çocuğun cevabına yönelik geri bildirimde bulunması, çocuğun cevabıyla ilgili bir yorum yapması veya takip eden bir soruyla çocuğa cevap vermesi öğretmen-çocuk etkileşiminin geleneksel, monolog söylemden geleneksel olmayan, diyalog söyleme dönüşmesine katkı sağlayacak ve değerlendirmeye farklı bir boyut kazandıracaktır. Bu nedenle öğretmenler tarafından değerlendirme adımında çocukların cevaplarına verilen tepkinin önemli olduğu söylenebilir.

Tüm öğretmenler çocukların düşüncelerini teşvik etmek, yaratıcılıklarını desteklemek ve öğrenmelerini derinleştirmek için sorulardan faydalanır (Kostelnik, Whiren, Soderman, Rupiper ve Gregory, 2015). Öğretmenlerin sordukları sorular bilişsel düzeye göre sınıflandırıldığında alt ve üst bilişsel talep gerektiren sorular şeklinde iki grupta incelenebilir. Örneğin, çocuklardan beklenen bilişsel talep açısından açık uçlu ve kapalı uçlu sorular en sık karşılaşılan soru türleridir. Kapalı uçlu sorular “evet” veya “hayır” olarak yanıtlanan ya da olgusal/gerçek bilgileri içeren sorulardır (Lee ve Kinzie, 2012). Bir başka ifadeyle kapalı uçlu sorularla çocuklardan kısa, betimleyici, mekanik ve birkaç kelimelik cevaplar almak beklenir. Kapalı uçlu sorular, bilginin derinlemesine araştırılmasına ve anlaşılmasına izin vermemektedir (Säre, Tulviste ve Luik, 2019). Bu soru türü alt düzey bilişsel talep gerektirmektedir. Açık uçlu sorular ise kısa, gerçek ve tek doğru yanıtın ötesinde uzun, karmaşık yanıt ve üst düzey bilişsel düşünmeyi gerektiren sorular olarak ifade edilebilir. Bilişsel talep açısından okul öncesi öğretmenlerinin sorularının açık veya kapalı uçlu olmanın yanında içerik ve çıkarım gibi diğer türleri de içerdiği alanyazında vurgulanmaktadır (Başalev ve Soysal, 2021; Bay, 2020; Houen, 2017). Bu doğrultuda öğretmenlerin farklı bilişsel düzeylere hitap etmek için başvurdukları farklı sorular ve örnekleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Başvurdukları Soruların Özellikleri

Bilişsel Düzey	Soru Türü	Özellik-Amaç	Örnek
Alt düzey bilişsel talep içeren sorular	Kapalı Uçlu Soru	Kısa yanıtta elverişli olup tek cevap doğru kabul edilir, alt düzey bilişsel beceri gerektirir.	Pinpon topu mu daha ağır yoksa tenis topu mu? Hangi mevsimdeyiz?
	Yönetimsel Soru	Davranış yönetmeye ve yönergeler sunmaya elverişli olup alt düzey bilişsel beceri gerektirir.	Beni dinliyor musunuz? Arkadaşına yardım eder misin?
	İçerik Sorusu	Kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl gibi ifadeleri içererek öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği değerlendirilir, alt düzey bilişsel beceri gerektirir.	Deneyimizde hangi malzemeleri kullandık? Hikâyede kimler vardı?
	Hatırlama Sorusu	Geçmiş bilgilerin hatırlanması sağlar, alt düzey bilişsel beceri gerektirir.	Hikayedeki çocuk kediye ne verdi
	Tercih Sorusu	Olay, olgu ve kişi arasından bireyin kendi duygu ve düşüncelerine göre tercih yapmasını sağlar, alt düzey bilişsel beceri gerektirir.	Evine bir gökkuşağı resmi yapacak olsaydın hangi renkleri kullanmak isterdin?
	Kuyruk/ Retorik Soru	Bilgiye dikkat çekmeyi ve onaylatmayı sağlar, alt düzey bilişsel beceri gerektirir.	Dinozorlar çok etkileyici yaratıklar öyle değil mi? Peki günümüzde dinozorları görebilir miyiz?

Üst düzey bilişsel talep içeren sorular	Açık Uçlu Soru	Uzun yanıtı elverişli olup farklı cevaplar kabul edilir, üst düzey düşünme becerisi gerektirir.	Bitkileri yetiştirmek için sence tohumlar dışında başka nelerden faydalanabiliriz? Bu rengi başka nasıl elde edebiliriz?
	Çıkarım Sorusu	Olağandışı durumlara yönelik çıkarımda bulunmayı sağlar, üst düzey düşünme becerisi gerektirir.	Sizce uçaklar olmasaydı daha hızlı seyahat etmek için neler yapabiliriz?
	Yaratıcı Soru	Bir nesnenin, durumun alışılmadık dışında ifade edilmesini ya da ürün ortaya çıkmasını sağlar, üst düzey düşünme becerisi gerektirir	Bir balığın Ay'da yaşayabilmesi için nasıl bir yaşam alanı tasarlırsın?
	Sorgulayıcı Soru	Bir problem durumuna çözüm üretmeyi ve bilgiye ulaşmayı sağlar, üst düzey bilişsel beceri gerektirir.	Bir gün boyunca hiç su kullanmasaydık yaşamımızda ne gibi değişiklikler olurdu?
	Merak ediyorum/ Öğrenmek istiyorum	Soru sözcüğü içermese de soru anlamı içerip etkileşim alanı oluşturur, üst düzey bilişsel beceri gerektirir.	Bu köprüyü inşa ederken nasıl iş bölümü yaptığınızı öğrenmek istiyorum. Bana anlatır mısınız? Bu köprüyü inşa ederken nasıl iş bölümü yaptığınızı öğrenmek istiyorum. Bana anlatır mısınız? Müze gezimizden sonra sınıfımızda görmek istediğiniz yenilikleri merak ediyorum. Sizce sınıfımızda ne tür değişiklikler yapabiliriz?

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin sordukları sorular tür ve özellikleri açısından; kapalı/açık uçlu sorular (Öztürk-Samur & Soydan, 2013), yönetsel sorular (Chen ve Liang, 2017), “kim, ne, neden, nasıl, nerede, ne zaman” ifadelerini içeren sorular (Deshmukh vd., 2019; Hamel, Joo, Hong ve Burton, 2020), hatırlama, tercih etme, çıkarımda bulunma soruları ve yaratıcı sorular (Bay, 2020), sorgulayıcı soru, içerik sorusu ve retorik/kuyruk soru (Kalaycı, 2021), merak ediyorum/öğrenmek istiyorum soruları (Houen, 2017) olarak gruplandırılmaktadır.

Soruların farklı şekillerde sınıflandırılması öğretmenlerin farklı eğitsel amaçlarına da ışık tutmaktadır. Örneğin, öğretmenler “Hazır mıyız? Arkadaşıma yardım edebilir misin? Söylediklerimi dinliyor musunuz?” gibi sorularla sınıftaki davranışları yönetebilir (Massey vd., 2008; Wasik vd., 2006). Bununla birlikte öğretmenler çocuklara “Bu kitabın kapağında baharın hangi belirtilerini görüyorsunuz?” gibi açık uçlu bir soru yönelterek çocukların üst düzey düşünme becerilerini ve zihinsel gelişimlerini destekleyebilir (Lee vd., 2012; Wasik ve Hindman, 2013). Benzer şekilde, Walsh, Bowes ve Sweller (2017) da soruları, doğrudan bilgiye yönelik (Kardan adamı gördün mü?) ve betimlemeye dayalı soruları (Hikâyede sırasıyla neler olmuştu?) alt düzey sorular; yeniden düzenleme (Yumurtanın şekli gerçekten daire mi?) ve soyutlama/çıkarıma dayalı soruları da (Peki bunu başka ne için kullanabiliriz?) üst düzey sorular olarak gruplamıştır. Aynı çerçeveden hareketle, Işıkoğlu-Erdoğan ve Akay (2015), Bloom’un taksonomisini temel alarak kapalı uçlu – hatırlama düzeyi soruları (Yeşili elde etmek için neleri karıştırırız?), açık uçlu- ilişki kurma düzeyi soruları (Neden kağıtları buruşturup atıyoruz?), genişletme düzeyi soruları (Mutlu olduğunuzda sevincinizi arkadaşlarınızla neden paylaşıyorsunuz?) ve değerlendirme ve karar vermeye dayalı sorular (Kedilerle konuşmadığımız halde onlarla nasıl anlaşabiliriz?) kategorilerini oluşturmuştur. Başalev ve Soysal (2021) da araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin iletişimsel (Peki neden?), izleme (Biraz önce söylemiştin, tekrar eder misin?), değerlendirme-yargılama-eleştirme (Arkadaşının fikrine katılıyor musunuz, neden?), çeldirme (Annesinin sözünü dinlemeyen herkesin başına gelir mi?), delillendirme (Annesinin sözünü her zaman dinlediğini nereden biliyorsun?), gözlemlenme-karşılaştırma-tahmin etme (Bu iki kuşun gagaları neden birbirinden farklıdır?), çıkarımda bulunma (Buz neden eridi?) gibi analitik türde çeşitli sorular ürettiklerini tespit etmiştir. Houen (2017) ise soruların tasarımının çocukları yanıt vermeye teşvik edebileceği gibi onların cesaretini kırabileceğini ya da sorulara yönelik verilen cevabın uzunluğunu etkileyebileceğini saptamıştır. Dolayısıyla eğitsel etkileşimde öğretmen sorularının türü çocukların aktif ya da pasif katılımlarını etkileyebilir. Öğretmenlerin “evet/hayır,” ve “kim, nerede, ne zaman, nasıl, ne kadar” türündeki soruları ile “merak ediyorum...” soruları karşılaştırıldığında, “merak ediyorum...”

sorularının öğretmen-çocuk arasında etkileşimsel bir alan yaratması ve çocukların daha ayrıntılı yanıtlar vermesi söz konusudur. Bu anlayıştan yola çıkarak, “merak ediyorum...” gibi üst düzey bilişsel talep gerektiren türde ifadelerden çocukları etkileşime teşvik eden bir strateji olarak faydalanılabileceği ifade edilebilir.

Özetle alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla etkileşimlerinde başvurabileceği çeşitli amaçlara yönelik ve farklı özelliklerde sorular bulunmaktadır. Buna karşın sınırlı sayıda araştırma okul öncesi öğretmenlerinin çıkarım ve içerik sorularını birbirine yakın oranda kullandığına işaret ederken (Binici, 2014), pek çok çalışma ise öğretmenlerin daha çok yönetimsel, içerik, hatırlama ve kapalı uçlu sorular sorduklarını (Degotardi, Torr ve Han, 2018; Deshmukh vd., 2019; Günay-Bilaloğlu vd., 2017; Hamel vd., 2020; Işıkoğlu-Erdoğan ve Akay, 2015; Lee, 2010, Massey vd., 2008) ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel talep açısından daha düşük düzeyli soruları tercih ettikleri ve yüksek bilişsel düzeyde sorulara çok az başvurma eğiliminde oldukları da gözlenmektedir (Bay ve Alisinoğlu, 2012; Günay-Bilaloğlu vd., 2017; Işıkoğlu-Erdoğan ve Akay, 2015; Kalaycı, 2021; Phillips, 2013). Halbuki öğretmenler, çocukların hazırbulunuşluklarını anlamak, gereksinim duydukları kavramsal bilgileri artırmak, hatırlama ve geri çağırma gibi bilişsel becerilerini işe koşmak için kapalı uçlu sorulara; çocukların karşılaştırma, çıkarım yapma, tahmin etme gibi bilişsel becerilerini desteklemek, onlarla etkileşimi artırmak için ise açık uçlu sorulara başvurabilir. Soru türlerinin farklı amaçlara hizmet ettiği dikkate alındığında çocukların gelişimlerinin erken yıllardan itibaren çok yönlü desteklenebilmesi için öğretmenlerin başvurdukları soruların çeşitliliğinin ve niteliğinin artmasına ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

Okul Öncesi Öğretmenleri Soruları Hangi Zaman Dilimlerinde Kullanır?

Öğretmenler eğitim sürecinde soruları azımsanmayacak oranda kullanmaktadırlar. Araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin konuşmalarının yaklaşık olarak üçte birinin sorulardan oluştuğunu göstermektedir (Massey vd., 2008; Zucker vd., 2010). Tompkins ve diğerleri (2013) oyun etkinliklerinde okul öncesi öğretmenlerinin ürettikleri soruların oranının (yönetimsel sorular hariç) toplam ifadelerinin %25'ini oluşturduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde, Rivera ve diğerleri (2005) de oyun etkinliğinde okul öncesi öğretmenlerinin ifadelerinin %37'sinin soruları içerdiğini gözlemlemiştir. Soruların incelendiği bir başka araştırma ise öğretmenlerin çocuklardan çok daha fazla soru ürettikleri ancak çıkarımsal sorulardan ziyade gerçek/olgusal sorular sordukları sonucuna ulaşmıştır (Chen ve Liang, 2017). Öğretmenlerin soruları hangi bağlamlarda veya eğitim sürecinin hangi aşamalarında kullandıkları da öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimlerin niteliğini anlamlandırmak açısından önemlidir.

Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin farklı etkinlik zamanlarında çocuklarla sorular üzerinden nasıl etkileşimler kurdukları pek çok araştırmaya konu olmuştur. Yapılan araştırmalar daha çok uluslararası yazında olmakla birlikte Türkiye’de de bazı çalışmaların bu konuya ışık tuttuğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin başvurdukları sorular, etkinlikler veya zamanlama bağlamında incelendiğinde paylaşımlı okuma oturumları ve dil etkinlikleri (Desmushka vd., 2019; Işıkoğlu-Erdoğan ve Akay, 2015; Phillips, 2013; Zucker vd., 2010), fen etkinlikleri (Furman vd., 2019; Hamel vd., 2020; Hu vd., 2023; Kabataş-Memiş ve Çakan-Akkaş, 2016; Lee, 2010; Günay-Bilaloğlu vd., 2017), matematik etkinlikleri (Deng vd., 2023; Hu, Li, Zhang, Roberts ve Vitiello, 2021) oyun etkinlikleri (de Rivera vd., 2005; Tompkins vd., 2013) ve çember zamanı (King, 2005) ile değerlendirme zamanı (Ata & Yılmaz-Bolat, 2022; Turupcu-Doğan ve Ömeroğlu, 2019) gibi etkileşimin yoğun olduğu zaman dilimlerinin bilimsel araştırmalara konu edildiği görülmüştür. Desmushka ve diğerleri (2019) okul öncesi öğretmenlerinin kitap okuma sırasında sıklıkla “evet/hayır” ve “kaç tane, kim, nerede” gibi kapalı uçlu ve içerik sorularını kullandıklarını tespit etmiştir. Bununla birlikte öğretmen sorularının çocukların kolaylıkla cevap verebilecekleri, onların bilişsel ve dil gelişimleri için yeterince fırsatlar oluşturmayan sorular olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Hamel ve diğerleri (2020) öğretmenlerin fen etkinliklerinde sorular aracılığıyla etkileşim kurduklarını ancak öğretmen sorularının sadece dörtte birinin açık uçlu üretken sorular olduğunu saptamıştır. Turupcu-Doğan ve Ömeroğlu (2019) ise öğretmenlerin değerlendirme zamanlarında alt düzey ve kapalı uçlu “betimleyici sorular” ve “kazanım ve göstergelere yönelik sorular”, üst düzey, açık uçlu “duyuşsal sorular” ve “yaşama ilişkilendirme sorularına” göre daha çok tercih ettiklerini tespit etmiştir. Bu araştırmalardan anlaşılacağı üzere, okul öncesi öğretmenlerinin sorulara daha çok belli etkinlikler ve içeriklerle ilişkili olarak başvurdukları görülmektedir. Diğer taraftan, okul öncesi eğitim sürecinde çocukların sosyal duygusal gelişimlerini dolaylı olarak destekleyen rutin etkinliklere ve etkinlikler arası geçişlere de yer verilmektedir. Bu bağlamlarda gerçekleşen etkileşimler de aslında öğretmenlere sorulardan faydalanabilecekleri zengin fırsatlar sunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin farklı sorulara, eğitim sürecinin fırsat veren her aşamasında başvurmalarının önemli olduğu vurgulanabilir.

Çocuklarla Etkileşimlerde Soruların Niteliğini Nasıl Artırabiliriz?

Öğretmenlerin çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını destekleyerek öğrenme ve meraklarını teşvik edecek türden nitelikli sorular sorabilmeleri için alanyazında bazı unsurlara dikkat çekilmiştir. Bunlar; öğretmenin soru sorma sürecindeki rolünü değerlendirmesi, çocuklara yapı iskelesi desteği sağlaması ve farklı türden ve ön hazırlığı yapılmış amaçlı sorular hazırlamasıdır. Birinci unsur olan öğretmen rolü konusunda hem öğretmenin hem de çocukların etkin olduğu bir yaklaşım vurgulanmaktadır. Örneğin, King (2005) öğretmenlerin soru sorma süreçlerindeki rollerini "kolaylaştırıcı ve ortak sorgulayıcı" olarak tanımlamıştır. Kolaylaştırıcı olarak öğretmen, sorularıyla tartışmayı ilerleten; çocukların önemli noktalara odaklanmasına yardımcı olan ve onları derin düşünmeye teşvik eden kişidir. Ortak sorgulayıcı olarak öğretmen ise bilginin taşıyıcısı olmaktan kaçınan ve merak uyandıran soruları seslendiren kişidir. Bu rollerin bilinci ile soru soran öğretmenlerin çocuklarla birlikte meraklanan, çocukların fikirlerini geliştirme sorumluluğunu üstlenen ve soru sorma bağlamını olumlu iletişimle temellendiren kişi olduğu söylenebilir. Dolayısıyla etkili öğretmenler öğrenme süreçlerinde bu roller bağlamında didaktik öğretim yapmaktan ziyade sorularla etkileşimsel bir öğrenme alanı oluştururlar. Bu kapsamda etkili öğretmenin nitelikli soruları da "doğru" cevapları ortaya çıkarır, bilgiyi yapılandırır, eleştirel düşünmeyi ve anlamlı öğretmen-çocuk diyaloglarını teşvik eder (Houen, Danby, Farrell ve Thorpe, 2016a). Ayrıca, bu tür sorularla öğretmenler çocukların merakını harekete geçirip heyecanla cevap vermelerini, cevaplarını ayrıntılandırmalarını ve daha karmaşık bir dil kullanmalarını sağlar (Strasser ve Bresson, 2019).

Öğretmenler için soru hazırlama sürecinin ikinci unsuru da çocuğa öğrenme sürecinde yapı iskelesi desteği sunmaktır. Öğretmenin soruları aslında çocukların öğrenme ve merakı için yapı iskelesi işlevi görürken öğretmenin sergilediği tutum ve kullandığı etkileşim stratejileri çocuklara model olmaktadır. Bu kapsamda öğretmenler Vygotsky'nin (1962) sosyo-kültürel kuramı ve Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramını temel alarak etkili sorular tasarlayabilirler; çocuklarla nitelikli etkileşimler kurabilirler ve onlara olumlu rol-model olabilirler. Yapı iskelesi öğretim sırasında çocuğa verilen desteğin çocuğun mevcut seviyesine uygun olmasıdır (Berk, 2015). İskele desteği aşağı ve yukarı yönlü olarak iki şekildedir. Aşağı yönlü bir iskele yanlış veya belirsiz yanıt veren çocuklar için öğretmen desteğini artırmayı amaçlarken; yukarı yönlü bir iskele ise açık uçlu soruyu doğru cevaplayabilen çocuklar için zorluğu artırmayı amaçlamaktadır. Zucker, Cabell, Oh ve Wang (2020) araştırmasında öğretmenlerin soru sorarken aşağı / yukarı yönlü yapı iskelesinin çocukların metni anlamalarında ve dil becerilerini desteklemelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada bu iskele desteği şu şekilde somutlaştırılmıştır:

İlk olarak öğretmen bir soru sorar.

Öğretmen çocuğa yeterli bekleme süresi verir.

Çocuk yanıt verir.

Öğretmen çocuğun cevabının doğru veya yanlış olup olmadığını değerlendirir.

Öğretmen çocuğun yanıtını göz önünde bulundurarak aşağı veya yukarı yönlü bir iskele stratejisi kullanır.

Yanıtın yanlış ya da belirsiz olduğu durumlar veya soruların yanıtsız bırakıldığı durumlarda öğretmenlerin aşağı yönlü bir yapı iskelesi kullanmaları önerilmektedir. Aşağıya doğru bir iskelede öğretmen soruyu başka bir çocuğa yöneltmek yerine yeniden düzenler veya çocuğun yanıtından yola çıkarak tekrar sorar. Örneğin, kitap okuma sırasında öğretmen, çocuğa "Farelerin neye ihtiyacı vardır?" diye soru sormuş ancak bekleme süresinden sonra yanıt alamamıştır. Bu durumda "Arkadaşın burada farelerin yiyebileceği böcekler olduğunu söyledi. Sence farelerin başka neye ihtiyacı olabilir?" gibi bir cümle ile desteklemiştir (Zucker vd., 2020, s. 275-276). Bu ipucu içeren geri bildirim çocuk için aşağı yönlü bir yapı iskelesinin kurulması anlamına gelmektedir. Bir öğretmen iskele desteği sunarken ilk olarak aşağıya doğru bir iskele kullansa bile çocuğun doğru cevap vermesi durumunda yukarı yönlü bir iskele ile yani yeni bir açık uçlu soru ile etkileşime devam edebilir. Diyalog hem aşağı hem de yukarı yönlü bir iskele içerebilir. Böylece soru sorma sürecinde çocuğun ihtiyaç duyduğu yetişkin desteği sağlanmış olacaktır (Zucker vd., 2020).

Nitelikli soru hazırlama sürecinin üçüncü unsuru olan farklı türden ve amaçlı sorular hazırlanması da çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemede önemli bir yere sahiptir. Ancak alanyazında farklı türden öğretmen sorularının etkili bir şekilde kullanılmadığı vurgulanmaktadır (Siraj-Blatchford ve Manni, 2008). Her ne kadar bazı soru türleri çocukları daha fazla desteklese ve etkileşimin niteliğini artırsa da hem alt hem de üst düzey bilişsel talep içeren sorulara eğitim sürecinde gerektiğinde başvurmak önemlidir. Alt bilişsel düzey sorular bazen bir üst düzeyde bilişsel etkinlik için bir temel oluşturabilir. Bu açıdan her etkileşimi sadece üst düzey bilişsel talep gerektiren sorularla temellendirmek gerekli olmayıp kapalı uçlu soru türlerinden yeri geldikçe faydalanmak önemlidir.

Tablo 2'de alanyazındaki farklı soru türleri dikkate alınarak okul öncesi öğretmenlerinin farklı zaman dilimlerinde sorabilecekleri sorulara örnekler verilmiştir. Bu tabloda da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenleri Türkçe, sanat, drama, fen, oyun, matematik, alan gezisi ve güne başlama gibi etkinlikler kapsamında farklı

soruların gücünden amaçlı bir şekilde yararlanabilir. Ayrıca öğretmenler gün içinde çocukları gözlemleyerek, onların oyunlarına dâhil olarak ve çocukların ilgilerini takip ederek yeni sorular sorabilirler (McLean, Jones ve Schaper, 2015). Örneğin, matematik etkinliğinde öğretmenin çocuğa sadece “Burada kaç tane deniz kabuğu var?” şeklinde alt bilişsel talep içeren bir soru sorması yerine “Burada hepiniz için yeterli sayıda deniz kabuğu olup olmadığını merak ediyorum. Tahmininiz nedir?” şeklinde üst bilişsel talep içeren bir soru da yöneltebilmesi önemlidir. Eğer bir çocuk doğru cevap verirse öğretmen, “Deniz kabuğunun herkes için yeterli olduğuna nasıl karar verdin? Bunu gerçekten bilmek istiyorum” şeklinde açık uçlu kuyruk sorularla çocuğun cevaba nasıl ulaştığını ve akıl yürütme sürecini anlayabilir. Çocuk yanlış cevap verir ya da öğretmen sorunun çocuk için aslında zor olduğunu anlarsa çocuğun deniz kabuklarını saymasına yardım ederek onu destekleyebilir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorabilecekleri Farklı Türden Amaçlı Sorular

Zamanlama	Soru Türü	Soru Örneği
Matematik Etkinliği	Kapalı Uçlu	Oyuncak evin yüksekliğini hesaplamak için kaç tane küp kullandık?
	Açık Uçlu	Sence hangi kartın üzerindeki pul daha fazla? Nasıl karar verdin?
	Merak/ Öğrenme	Merak ediyorum, burada sınıftaki tüm çocuklar için yeterli sayıda deniz kabuğu var mı?
Oyun Etkinliği	Kapalı Uçlu	Kulende kaç tane blok var? Gerçek hayatta böyle bir bina gördün mü? Nerede?
	Hatırlama	Bu kulenin arkadaşının kulesinden farkı/ kulesiyle benzerliği nedir?
	Açık Uçlu	Kulenin hangi bölümünü inşa etmek seni zorladı? Neden? Böyle bir kule inşa etmek isteyen bir arkadaşına önerilerin nelerdir? Aynı köprüyü yarın da inşa etmek istesen nasıl bir yol izlersin?
	Merak/ Öğrenme	Bu bloğu kuleden çıkarırsak ne olacağını merak ediyorum. Peki bunu nasıl anladın?
	Yaratıcı	Bu oyunu başka nasıl oynayabilirdik?
Fen Etkinliği	Çıkarım	Bisikletin hangi yüzeydeki hareketi daha kolay olur? Peki bunu nasıl anladın?
	Merak/ Öğrenme	Bu malzemelerle neler yapabiliriz? Neler düşündüğünü öğrenmek istiyorum. Bizimle tahminini paylaşmak ister misin?
	Hatırlama	Kuşların uçuşunu kolaylaştıran özellikleri nelerdir? Uçak ile kuş arasındaki farklar/benzerlikler nelerdir?
	Açık Uçlu	Hızlı yüzen bir gemi tasarlamak için senin önerilerin neler?
Drama Etkinliği	Kapalı Uçlu	Balık kaçamayıp ağlara yakalandığında onu kim kurtardı?
	Hatırlama	Eşli hareket etmek için nelere dikkat etmeliyiz?
	Açık Uçlu	Peki bu maskeleri neden kullanmış olabiliriz? Kullanmasak ne olurdu?
	Merak/ Öğrenme	Arkadaşınla eşli yürürken zorlandığın anlarda nasıl çözüm ürettiğini öğrenmek istiyorum. Paylaşmak ister misin? Drama etkinliğinde kullandığımız maskeler hakkında ne düşündüğünüzü merak ediyorum. Sizce maskeler ne işe yaradı?
	Yaratıcı	Bir ağaç olsaydın bu yaşadığın olaylardan sonra duygularını nasıl anlatırdın?
Sanat Etkinliği	Merak/ Öğrenme	Astronotların uzayda rahat hareket etmesi için nasıl bir kıyafet tasarlayacağını merak ediyorum. Hangi malzemeleri kullanacaksın? Neden?
	Açık Uçlu	Yaptığın resimdeki bu antenler ne anlama geliyor? Kendi kitabınızı hazırlamak nasıl bir duyguydu? Hazırladığımız kitabın konusuna nasıl karar verdiğinizi öğrenmek istiyorum. Kim anlatmak ister?
	Yaratıcı	Sınıfımızda yıpranan kitaplar için bir kitap hastanesi kurmak istesen bunu nasıl yapardın?
Alan Gezisi	Kapalı Uçlu	Yarınki alan gezimizde nereye gideceğimizi hatırlıyor musunuz?
	Açık Uçlu	Hayvanat bahçesinde en ilginç bulduğun hayvan hangisiydi? Neden? Hayvanat bahçesinde gördüğümüz hayvanlardan hangisi olmak isterdin? Neden?
Güne Başlama Zamanı	Merak/ Öğrenme	Hafta sonu ne yaptığınızı merak ediyorum. Kim paylaşmak ister? Bugün çok mutlu/üzgün/heyecanlı görünüyorsun. Bu durumun nedenini öğrenmek istiyorum. Bana anlatmak ister misin?
	Açık uçlu	Eğer bu kitabın yazarı olsaydın hikâyeye hangi ismi vereceğini merak ediyorum. Bu kitaba nasıl bir isim verirdin? Atatürk sınıfımıza gelseydi onunla nasıl bir gün geçirmeyi planlardın? Sence ağaçların yaprakları neden dökülür?
Türkçe Etkinliği	Sorgulayıcı	Ormanları korumak için ne tür sorumluluklarımız olduğunu düşünüyorsun?
	Yaratıcı	Kitapta geçen hayvanlar selamlaşmak için başka neler yapabilirdi? Başka hangi sözcükleri kullanabilirdi?

Okul öncesi öğretmenleri, önceden planlama yapması gereken etkinlikler kapsamında çocuklara soracakları soruları hazırlarken sorularının hangi bilişsel düzeyde talep içerdiğini anlamak için Yenilenmiş Bloom Taksonomisinden faydalanabilir (Anderson vd., 2001; Hui, 2023; Widiana, Triyono, Sudirtha, Adijaya ve Wulandari, 2023). Tablo 3'te bu taksonomiye göre sınıflandırılacak sorulara örnekler verilmiştir.

Tablo 3. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Örnek Sorular

Düzyey	Özellik-Amaç	Soru Örneği
Hatırlama	Tanımlama, adlandırma, anımsama, tekrarlama, yöneliktir.	Resimde kaç tane ağaç vardı? Pizzanın şeklini söyler misin?
Anlama	Açıklama, özetleme, karşılaştırma, örneklendirmeye yöneliktir.	İki hayvanın benzer/farklı özellikleri nelerdir? Legolarla küp şeklini nasıl yaptın?
Uygulama	Nedenini açıklama/gerekçeleştirme, ilişki kurma, dramatize etmeye yöneliktir.	Bir tırtıl olsaydın kelebeğe dönüştüğünde nasıl hissederdin? Lezzetli bir pizzayı nasıl yapabiliriz? Tarif eder misin?
Analiz	Ayırt etme, çözümleme, ilişkilendirmeye yöneliktir.	Bu kumaş parçasının yumuşak olmasını nasıl sağlamış olabilirler? Bunun için nelerden faydalanmış olabilirler? Bu şişelerin her birine aynı miktarda suyu nasıl koyabilirsin?
Değerlendirme	Yargılama, savunma, eleştirme, görüş ifade etmeye yöneliktir.	Arkadaşının inşa ettiği köprü hakkında ne düşünüyorsun? İnşa ettiğin kulenin sağlam olduğuna nasıl karar verdin?
Yaratma	Üretme, planlama, tasarlamaya yöneliktir.	Kelebekler için nasıl bir yaşam alanı tasarlayacağını merak ediyorum. Sence nelere ihtiyacın olacak? Geri dönüşüm malzemelerini sizce ne yapmak için kullanabiliriz?

Tablo 3'te görüldüğü gibi Yenilenmiş Bloom Taksonomisi hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma şeklinde farklı bilişsel işlevlerin işe koşulmasını gerektiren basamaklardan oluşmaktadır. Örneğin, hatırlama basamağı alt düzey bilişsel talep gerektirirken yaratma basamağı üst düzey bilişsel talep gerektirmektedir. Okul öncesi öğretmenleri de bu taksonomiye temel alarak çocuklara soracakları soruların bilişsel talep düzeyini kolaylıkla ayırt edebilir ve çocuklara farklı türden sorular sorabilirler.

Okul öncesi eğitimde günlük akışın farklı zamanları, nitelikli sorular sormak için öğretmenlere pek çok fırsatlar sunmaktadır. Doğal etkileşimlerin gerçekleştiği ve çocukların merkezlerde vakit geçirdikleri oyun zamanları bu duruma güzel bir örnek teşkil etmektedir. Strasser ve Bresson (2019) öğretmenlerin öğrenme merkezleri için de açık uçlu sorular listesi geliştirebileceklerini ve bu sorulardan çocuklarla hem bireysel diyaloglarda hem de grup diyaloglarında faydalanılabileceklerini ifade etmektedir. Örneğin, blok merkezinde oynayan çocuklara “Bu çok katlı otoparkı inşa etmek için ne tür bloklar kullandığınızı merak ettim. Güçlü duvarlar inşa etmek için en iyi bloklar hangileridir? Bunu nasıl anlarsın/anlarsınız? Köprünüzün hangi kısmını inşa etmek en zor oldu? Neden? Başkalarının bu yapı hakkında ne bilmesini istersin/istersiniz?” gibi sorular sorulabilir (s.16-19). Öğretmenlerin sordukları sorular çocukların bilgi ve deneyimlerinin yanı sıra duygularını paylaşması için de fırsatlar sunabilir. Örneğin, dramatik oyun alanında bir çocuğun oyuncak bebeğe vurduğunu gören bir öğretmen “Bu hiç hoş değil. Bunu yapma!” yerine soruların gücünü kullanarak çocuğun bunu neden yaptığını anlamaya çalışabilir. Öğretmenler, “Bebeğe çok kızdığını görüyorum” gibi bir yorum ve “Sana böyle hissettirecek ne oldu?” biçiminde soracakları bir soru ile çocuğun duygularını tartışması için kapı aralayabilir (Strasser ve Bresson, 2019). Bu örneklerden de görüldüğü üzere çocukların gereksinimleri doğrultusunda farklı türden sorularla ve farklı bağlamlarda çocukların gelişimleri bilişsel, sosyal-duygusal ve dil alanları açısından çok yönlü desteklenebilir.

Bir rehber ya da model olarak yetişkinlerin soru sorma davranışları çocukların soru türlerini, soru sorma sıklığını (Birbili ve Karagiorgou, 2009) ve meraklarını etkileyebilir. Merak duygusu beynin ödül ve hafıza bölümleriyle ilişkilidir (Singh, 2014). Bu bağlamda öğretmen, soruların gücünü merak duygusu ile ilişkilendirerek artırabilir. Öğretmenin merak duygusunun yüksek olması sınıf içindeki soru sorma performansında etkilidir (Temur ve Işık, 2023). Öğretmenlerin çocuklara model olurken öncelikle kendi merak ettikleri soruları sormaları ve sonra bunu yüksek sesle ifade etmeleri gerekir (Barell, 2003; King, 2005). Öğretmenin çocuklarla günlük etkileşimlerinde “merak ettiğim şey...”, “anlamadığım şey...”, “gerçekten

bilmek/öğrenmek istiyorum...” ve “nedenini merak ediyorum/öğrenmek istiyorum...” gibi ifadeler kullanması bu ifadelerin soru sorma uygulamalarının doğal bir parçası haline gelmesi açısından önemlidir. Nitekim dolaylı talep içeren “merak ediyorum...” türünden ifadeler, öğretmenin çocuklarla etkileşimini farklılaştırabilir. Bu ifadelerle desteklenen sorular hem çocukların etkin katılımını artırır hem de yanıtlamak istemedikleri sorularla karşı karşıya kaldıklarında onların üzerinde oluşabilecek potansiyel yükü azaltarak etkileşimsel bir alan oluşturur (Houen, Danby, Farrell ve Thorpe, 2016b).

Özetle, nitelikli soruların oluşturulmasında öğretmenin rolünün, yapı iskelesi desteği sunmanın ve farklı ve amaçlı sorular hazırlamanın önemli olduğu görülmektedir (Deshmukh vd., 2019; King, 2005; Philipps, 2013; Zucker vd., 2020). Buna karşın öğretmenlerin soru sorma süreçlerinde çocuklara yeterli iskele desteği sağlamadığı, çocukların düşünce süreçlerini az düzeyde teşvik ettikleri, onlara ek bilgi sağlama fırsatlarını değerlendirmedikleri ve özel teşvik ya da onaylama yerine genel geçer önermelerle yanıtlara tepki verdikleri belirtilmektedir (Dickinson, Darrow ve Tinubu, 2008; Dolezal, Welsh, Pressley ve Vincent, 2003; Hu vd., 2023; Hu vd., 2021; Zucker vd. 2019). Alanyazında öğretmenlerin soruları kullanırken yetersiz bekleme süresi verdikleri, herhangi bir ipucu vermeden yalnızca çocukların doğru cevaplarına odaklandıkları ve çok az öğretmenin kaliteli geri bildirim vererek çocukların akademik katılımını güdülediği görülmektedir (Dolezal vd., 2003; Günay-Bilaloğlu vd., 2017; Phillips, 2013; Tofade vd., 2013). Hâlbuki öğretmenlerden beklenen kolaylaştırıcı ya da birlikte öğrenen rolle, amaçlı ve ön hazırlığı yapılmış farklı türdeki sorularla çocuklara ihtiyaç duydukları aşağı/yukarı yönlü yapı iskelesi desteğini sağlamalarıdır.

Öğretmenlerin nitelikli sorular yoluyla çocukların gelişimini destekleyebilmeleri ve onlarla etkileşimlerini zenginleştirebilmeleri için gerek hizmet öncesi süreçlerde gerekse göreve başladıklarında desteğe ihtiyaç duydukları ifade edilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin nitelikli sorular hazırlayabilmeleri için dikkat etmeleri gereken konular çeşitli araştırmacılar tarafından açıklanmıştır (Chua, 2003; Ciardiello, 2003; MEB, 2024; Storey, 2004; Strasser ve Bresson, 2019; Teneke, 2008). Bunlar şöyle listelenebilir:

- Soru tasarlarken ulaşılmak istenilen amaç konusunda net olmak ve hangi soruların sorulacağına yönelik ön hazırlık yapmak.
- Çocukların gelişimsel olarak nerede olduğunu düşünerek soru tasarlamak (Örneğin; Çocuklar gün batımını tarif edebilecek kelime dağarcığına sahipler mi?).
- Çocukların sahip oldukları ön bilgileri göz önünde bulundurmak; bu doğrultuda kapalı ve açık uçlu sorular tasarlamak (Örneğin; Çocuk dinozorun ne olduğunu biliyor mu? Hiç pizzacıya gitti mi?).
- Sonunda bir soru işareti olmamasına rağmen, düşünmeyi ve öğretmen-çocuk etkileşimini teşvik eden “merak ediyorum/öğrenmek istiyorum...” gibi ifadelerle açık uçlu ve farklı bilişsel düzeylere hitap eden soru tarzlarını kullanmak.
- Soru sorma sürecinde çocuklarda merak uyandıran gerçek nesnelere, eserlere, bellek kartlarını, resimleri, fotoğrafları, kitapları ve diğer materyalleri kullanmak.
- Soru sorarken çocuklarla göz teması kurmak.
- Soru sorduktan sonra çocuklara düşünmeleri ve yanıtlamaları için yeterli bekleme süresi vermek.
- Çocukların söylediklerini yeniden ifade etmek veya özetlemek gibi aktif dinleme stratejilerini kullanmak.
- Çocukların verdikleri yanıtlara geri bildirimde bulunmak.
- Soruya yeterli veya doğru yanıt vermeyen çocuklara sınıfta eşit ortaklar olabilmeleri için yapı iskelesi desteği kurmak.

Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli sorular hazırlamasında yukarıda bahsedilen hususları dikkate almaları; etkileşim sürecinin hem öğretmen hem de çocuk için verimli ve etkili bir şekilde geçmesine katkıda bulunacaktır. Bu konuda ilk olarak öğretmenlerin soru sorarken ön hazırlık yapmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin sorular için plan yapması çocukların okul öncesi eğitim programında belirtilen kazanım ve göstergelere ulaşmalarını da destekleyecektir. Bu kapsamda öğretmenler çocuklara soracakları soruları önceden not alabilirler (Strasser ve Bresson, 2019); soracakları sorular için görsel materyaller hazırlayabilirler ya da soru sormada kullanacakları çocuk kitabı gibi materyalleri önceden gözden geçirebilirler (Karaman-Benli ve Ergül, 2023; Kucherenko vd., 2022). Öğretmenlerin bu süreçte çocukların hazırbulunmuşluk, gelişimsel ihtiyaç ve bireysel farklılıklarını dikkate almaları da önemlidir. Bu hassasiyet öğretmenin, kelime dağarcığı zayıf olan çocuklar için basit, olgusal, kapalı uçlu sorularla başlamasının, zengin kelime dağarcığına sahip çocuklar için ise çıkarımsal, açık uçlu sorularla başlamasının daha faydalı olabileceğini bilmesi anlamına gelmektedir (van Kleeck, 2008; Zucker vd., 2010). Diğer taraftan öğretmenlerin sürekli kolay sorular sorması çocukların sıkılmalarına ve ilgilerinin azalmasına; zor sorular sorması ise çocukların endişelenmelerine ve hayal kırıklığı yaşamalarına neden olabilmektedir (Walsh vd., 2017). Bu nedenle, öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinde onların

gelişimlerini destekleyen, olumsuz duygular yaratmadan biraz fazla bilişsel çaba harcamalarını gerektiren sorular sormaları önemlidir. Ayrıca öğretmenler soru sorarken çocuklara merak uyandıran gerçek nesnelere, eserleri, fotoğrafları, kitapları ve diğer materyalleri de sunabilir (Ciardiello, 2003). Benzer şekilde MEB (2024) Okul Öncesi Eğitim Programı da çalışma sayfalarıyla, bellek kartlarıyla, resimlerle, afiş/posterler gibi somut materyallerin kullanımını teşvik etmektedir. Yine de öğretmenlerin soru sorma süreçlerinde materyal kullanımının yeterli olmadığı gözlenmektedir (Ata ve Yılmaz-Bolat, 2022; Kılınc, Kurtulmuş, Kaynak-Ekici ve Bektaş, 2021). McLean ve diğerleri (2015) okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kitapları aracılığıyla fen etkinliklerindeki soru sorma süreçlerine ilişkin bir model geliştirmiştir. Modelde öğretmenlerin kitap okuma öncesinde seçilen konuya ilişkin sorular tasarlaması, çocuklarla birlikte merak ediyorum soruları oluşturması, kitapta geçen ya da seçilen konu ile ilgili çeşitli materyalleri öğrenme merkezlerine yerleştirilmesi zengin öğretmen-çocuk etkileşimi ve nitelikli öğretmen soruları için fırsatlar oluşturmaktadır. Bu konuda da öğretmenlere hizmet içi eğitim ile uygulamalı örnekler sunularak desteklemek önemli görünmektedir. Son olarak öğretmenlerin soru sorduktan sonra çocukları düşünmeye teşvik etmeleri, çocukların yanlış cevaplarına “Anladım, bakalım arkadaşların bu konuda neler düşünüyor?” gibi geri bildirim vermeleri, aynı soruyu diğer çocuklara yönlentmeleri ya da gerektiğinde yukarıda açıklandığı şekilde yapı iskelesi kurmaları gerekmektedir. Çocukların sorulara yanıt verebilmesi için ihtiyaç duydukları yapı iskelesi desteğini öğretmenin sağlaması çocukların etkin katılımını teşvik edecektir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde başvurdukları soruların özellikleri ve bu soruların zamanlaması alanyazına dayalı olarak betimlenerek nitelikli sorular hazırlama sürecinde önemli olan unsurlar açıklanmıştır. Öğretmenlere, çocuklarla etkileşimlerinde sorularının niteliğini artıracak uygulama örnekleri ve önerilerin de sunulduğu çalışma kapsamında çocuklara yöneltilen soruların nitelikli olmasının önemi vurgulanmıştır. Ulaşılan sonuçlar bağlamında okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yetiştirmeden başlayarak desteklenmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Eğitimde nitelikli sorularla şekillenen öğretmen-çocuk etkileşimleri çocukların dil ve bilişsel becerilerini desteklemekte, meraklarını ve öğrenmeye karşı güdülenmelerini arttırmaktadır (Deshmukh vd., 2019; Ness, 2019). Ayrıca öğretmenlerin başvurdukları soru türleri ve soru sorma sürecindeki farklılıklar çocukların eğitsel etkileşimlere katılımını, yanıtlarının uzunluğunu ve karmaşıklığını etkilemektedir (Massey vd., 2008). Bu nedenle etkileşimin niteliğinin öğretmenlerin soru sorma becerileri ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, yapılan araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde çocuklarla sınırlı etkileşim kurduklarını ve düşük bilişsel talep içeren kapalı uçlu soruları, yüksek bilişsel düzeydeki açık uçlu sorulara kıyasla daha çok tercih ettiklerini saptamıştır (Bay ve Alisinanoğlu, 2012; Deshmukh vd., 2019; Günay-Bilaloğlu vd, 2017; Hamel vd., 2020; Işıkoğlu-Erdoğan ve Akay, 2015; Kalaycı, 2021; Phillips, 2013; Kucherenko vd., 2022). Soruların zamanlaması açısından ise okul öncesi öğretmenlerinin daha çok kitap okuma ve dil, fen ve oyun etkinlikleri ile güne başlama ve günü değerlendirme zamanlarında çocuklarla sorular bağlamında etkileşim kurdukları tespit edilmiştir. Oysa rutin etkinlikler ve etkinlikler arası geçişler de öğretmenlere sorular açısından zengin fırsatlar sunmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin fırsat eğitimi yaklaşımı içinde farklı sorulara başvurmaları son derece önemlidir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde farklı tür ve özellikteki soruları nasıl ve ne zaman kullanacakları konusunda mesleki açıdan desteklenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenleri için çeşitli hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi önemlidir (Bay ve Alisinanoğlu, 2012; Lee, 2010; Lee vd., 2012; Wasik vd., 2006). Bu çalışmada da gerek çevrim içi platformlarda gerekse yüz yüze hizmet içi eğitimlerde soru sormaya ilişkin zengin içerikler sunularak öğretmenlerin desteklenmesi önerilebilir. Okul öncesi eğitimde çocuk kitapları ve eğitici videolar gibi materyallerde de nitelikli soru örneklerine daha sık yer verilmesi öğretmenlerin soru sorma becerilerine katkıda bulunacaktır. Böylece öğretmenlerin nitelikli sorular hazırlayarak çocuklarla etkileşimlerini zenginleştirilmesi teşvik edilebilir. Türkiye’de uygulanan eğitim programı da farklı konu alanlarında soruların ve sorgulamanın okul öncesi eğitimdeki önemine işaret etmektedir.

MEB 2024 Okul Öncesi Eğitim Programı öğretmenlere sorularla öğrenme çıktılarını ilişkilendirebilecekleri farklı alanları göstermektedir. Örneğin, matematik alanında “Matematiksel problemler ve çözümlerine ilişkin açıklamalar ve stratejiler geliştirebilme, matematiksel problemlerin çözümüne ilişkin deneyimlerini, çıkarımlarını ve değerlendirmelerini yansıtabilme, elde ettiği/eriştiği verileri düzenleyebilme”; fen alanında “Günlük yaşamda fen olaylarına yönelik bilimsel gözleme dayalı tahminlerde bulunabilme, fene yönelik günlük hayatla ilişki olay, olgu ve/veya durumlara yönelik bilimsel sorgulama yapabilme, fene yönelik olay ve/veya olgulara yönelik bilimsel veriye dayalı tahminlerde bulunabilme” gibi öğrenme çıktılarını dikkate alarak öğretmenler çocuklara açık uçlu ve kapalı uçlu farklı sorular sorabilir. Türkçe alanı ile ilgili olarak

öğretmenler çocuklara, “Dinledikleri/izledikleri şiir, hikâye, tekerleme, video, tiyatro, animasyon gibi materyalleri ile ilgili yeni anlamlar oluşturabilme” gibi öğrenme çıktılarına yönelik nitelikli sorular yöneltebilir. Benzer şekilde, öğretmenler sosyal alanda da “yakın çevresindeki coğrafi olay, nesne, mekân ve kişilerin konumunu algılayabilme, merak ettiği coğrafi olay/olgu ve mekân/durumlara yönelik sorular sorabilme”; sanat alanında “Sanat eserine ilişkin sorular sorar, dijital veya gerçek sanat ortamlarında sergilenen geleneksel ve evrensel sanat eserlerini inceler” öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirdikleri nitelikli sorular hazırlayabilir. Nitekim eğitim programı öğretmenlerin “Merak ediyorum..., fark ettim..., bana şunu hatırlatıyor” gibi ifadeler kullanarak çocuklarla etkileşim kurmalarını teşvik etmektedir.

21. yüzyıl çocuklarının ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve tutumlar okullarda bu becerilere sahip öğretmenler tarafından kazandırılabilir. Modern hayatın pek çok alanına hızla girmeye başlayan yapay zekâ gibi teknolojik gelişmelerden okul öncesi eğitimde de yararlanılması kaçınılmazdır. Bu noktada, öğretmenler sadece çocuklarla etkileşimlerinde değil bu teknolojilerle etkileşimlerinde de soru sorma becerilerine ihtiyaç duyacaktır. Okul öncesi eğitim kademesinden itibaren öğretmenlerin nitelikli sorular hazırlayabilmeleri, bu soruları özenle detaylandırmaları ve çocuklarla etkileşimlerinde onlara verdikleri geri bildirimler hem çocukların soru sorma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak hem de öğretmenlerin ve yeni nesillerin yapay zekâ gibi çağın teknolojilerini kullanma becerilerini de destekleyecektir. Bu kapsamda öğretmenlerin eğitim sürecinde soru sorma becerilerinin hem öğretmenler hem de çocuklar için ne kadar önemli olduğu bir kez daha vurgulanabilir. Bu nedenle tüm branşları ve kademeleri de içerecek şekilde öğretmenlerimize kendilerini mesleki açıdan geliştirebilecek farklı kaynakların Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulması eğitimin niteliğine uzun vadede ciddi katkılar sağlayacaktır. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme süreçlerinde de öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi ve öğretmen adaylarına Erken Çocukluk Eğitiminde Drama, Erken Çocuklukta Fen Eğitimi, Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi, Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi, Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme gibi farklı derslerde soru sormaya ilişkin uygulama fırsatları verilmesi gerekmektedir. Bu uygulamalarla mesleğin ilk yıllarından itibaren öğretmenlerin soru sorma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlanabilir. Son olarak öğretmenlerin soru sorma süreçlerinde kendilerini daha yetkin hissetmeleri ve bu becerilerini uygulamalı olarak geliştirebilmeleri için somut örnekler veya modellerin yer aldığı eylem araştırmaları türünde bilimsel çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J. and Wittrock, M.C., (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. Ankara: PegemA.
- Ata, N. ve Yılmaz-Bolat, E. (2022). Okul öncesi eğitim programındaki aylık eğitim planı ve yarım günlük eğitim akışındaki genel değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 12-27.
- Aydeniz, M. (2017). *Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl bayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası*. University of Tennessee, Knoxville.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Barell, J. (2003). *Developing more curious minds*. ASCD: Alexandria, VA.
- Başalev, S. ve Soysal, Y. (2021). Okul öncesi öğretmen sorularının türleri ve bilişsel talepleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 546-579. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352276>
- Batdı, V. and Talan, T. (2019). Augmented reality applications: A Meta-analisis and thematic analysis. *Turkish Journal of Education*, 8(4), 276-297.
- Bay, D. (2020). Teachers' questions and children's answers administered during the “question of the day” practice in a kindergarten of Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 172-191. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.268.11>
- Bay, D. ve Alisinanoğlu, F. (2012). Okul öncesi öğretmenlerine verilen soru sorma becerisi öğretiminin öğretmenlerin sorularının bilişsel taksonomisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 80-93. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17381/181494>
- Berk, L. (2015). *Bebekler ve çocuklar: doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Işıkoğlu-Erdoğan, Çev.; 2. bs.). Nobel. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011).
- Binici, Z. (2014). *Preschool teachers' inferential questions during shared reading and their relation to low-income children's reading comprehension at kindergarten and first grade* [Unpublished doctoral dissertation]. The Ohio State University.

- Birbili, M. and Karagiorgou, I. (2009). Helping children and their parents ask better questions: an intervention study. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), 18-31. <https://doi.org/10.1080/02568540903439359>
- Caram, C. A. and Davis, P. B. (2005). Inviting student engagement with questioning. *Kappa Delta Pi Record*, 42(1), 19-23. <https://doi.org/10.1080/00228958.2005.10532080>
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Heinemann.
- Chen, J. J. and Liang, X. (2017). Teachers' literal and inferential questions and children's responses: a study of teacher-child linguistic interactions during whole-group instruction in Hong Kong kindergarten classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 45, 671-683. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-016-0807-9>
- Chen, L., Chen, P. and Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278.
- Chen, Y. H., Thompson, M. S., Kromrey, J. D. and Chang, G. H. (2011). Relations of student perceptions of teacher oral feedback with teacher expectancies and student self-concept. *The Journal of Experimental Education*, 79(4), 452-477. <https://doi.org/10.1080/00220973.2010.547888>
- Chua, B. L. (2003). *Problem-based learning and mediated learning experience: An exploratory study* [Unpublished doctoral dissertation] Nanyang Technological University.
- Ciardello, V. (2003). "To wander and wonder:" Pathways to literacy and inquiry through question-finding. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 47(3), 228-238.
- Degotardi, S., Torr, J. and Han, F. (2018) Infant educators' use of pedagogical questioning: relationships with the context of interaction and educators' qualifications. *Early Education and Development*, 29(8), 1004-1018. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1499000>
- Deng, T., Hu, B. Y., Wang, X. C., Li, Y., Jiang, C., Su, Y. and LoCasale-Crouch, J. (2023). Chinese preschool teachers' use of concept development strategies in whole-group math lessons and its effectiveness. *Early Education and Development*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2067428>
- Demir, K. ve Sosyal, Y. (2020). Erken çocukluk döneminde öğretmen sorularının uygulama bazlı kullanımlarının bağlamsal olarak incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 63-80. <https://doi.org/10.31805/acjes.752805>
- Deshmukh, R. S., Zucker, T. A., Tambyraja, S. R., Pentimonti, J. M., Bowles, R. P. and Justice, L. M. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49(4), 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.006>
- de Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J. and Weitzman, E. (2005). Children's responses to educators' questions in day care play groups. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(1), 14-26. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2005/004\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2005/004))
- Dickinson, D. K., Darrow, C. L. and Tinubu, T. A. (2008). Patterns of teacher-child conversations in Head Start classrooms: Implications for an empirically grounded approach to professional development. *Early Education and Development*, 19(3), 396-429. <https://doi.org/10.1080/10409280802065403>
- Dolezal, S. E., Welsh, L. M., Pressley, M. and Vincent, M. M. (2003). How nine thirdgrade teachers motivate student academic engagement. *The Elementary School Journal*, 103, 239-267. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1086/499725>
- Furman, M., Luzuriaga M., Taylo, I., Jarvisa, D., Prosta, E. D. and Podestá, M. E. (2019). The use of questions in early years science: a case study in Argentine preschools. *International Journal Of Early Years Education*, 27(3), 271-286. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1506319>
- Gatt, S. and Buttigieg, C. (2018). Implementing inquiry science in the early years: teachers' achievements and challenges. M. A. Attard-Tonna and J. Madalińska-Michalak (ed.), *Teacher education policy and practice international perspectives and inspirations* (s. 372-391). Foundation for the Development of the Education System.
- Günüç, S., Odabaşı H. F. ve Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436- 455.
- Goody, E. N. (1978). *Questions and politeness: Strategies in social interaction*. Cambridge University Press.
- Günay-Bilaloğlu, R., Aktaş-Arnas, Y. ve Yaşar, M. (2017) Question types and wait-time during science related activities in Turkish preschools, *Teachers and Teaching*, 23(2), 211-226. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1203773>
- Hamel, E., Joo, Y., Hong, S, Y. and Burton, A. (2020). Teacher questioning practices in early childhood science activities. *Early Childhood Education Journal*, 49, 375-384. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01075-z>

- Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R. and Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274. <https://doi.org/10.1111/cdev.12184>
- Hamre, B. K. and Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. Cox and K. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49-84). Brookes Publishing.
- Harlen, W. and Qualter, A. (2004). *The teaching of science in primary schools* (4th ed.). David Fulton Publishers.
- Harrison, C. and Howard, S. (2022). Working with inquiry activities to encourage creative thinking. K. J. Murcia, C. Campbell, M. M. Joubert, and S. Wilson (ed.), *Children's creative inquiry in STEM* (s. 113-127). Sociocultural Explorations of Science Education. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94724-8_7
- Hollingsworth, H. L. and Vandermaas-Peeler, M. (2017). 'Almost everything we do includes inquiry': fostering inquiry-based teaching and learning with preschool teachers. *Early Child Development and Care*, 187(1), 152-167. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1154049>
- Houen, S., Danby, S., Farrell, A. and Thorpe, K. (2016a). 'I wonder what you know ...' teachers designing requests for factual information. *Teaching and Teacher Education*, 59, 68-78.
- Houen, S., Danby, S., Farrell, A. and Thorpe, K. (2016b). Creating spaces for children's agency: 'I wonder...' formulations in teacher-child interactions. *International Journal of Early Childhood*, 48, 259-276.
- Houen, S. (2017). *Teacher talk: "I wonder..." request designs* [Unpublished doctoral dissertation]. Queensland University of Technology.
- Hu, B. Y., Guan, L., Ye, F., Vitiello, V. E., Roberts, S. K., Li, Y. H. and Wu, Q. (2023). Chinese preschool teachers' use of concept development strategies to elicit children's higher-order thinking during whole-group science teaching. *Early Education and Development*, 34(6), 1376-1397. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2146393>
- Hu, B. Y., Li, Y., Zhang, X., Roberts, S. K. and Vitiello, G. (2021). The quality of teacher feedback matters: Examining Chinese teachers' use of feedback strategies in preschool math lessons. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103253, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103253>
- Hui, E. S. Y. E. (2024). Incorporating Bloom's taxonomy into promoting cognitive thinking mechanism in artificial intelligence-supported learning environments. *Interactive Learning Environments*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2364237>
- Işıkoğlu-Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okul öncesi eğitimde hikâye okuma ve öğretmen sorularının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19409/206337>
- Kabataş-Memiş, E. ve Çakan-Akkaş, B. N. (2016). Okulöncesi eğitiminde araştırma-sorgulama temelli uygulama: yoğunluk konusu örneği. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 17-29.
- Kalaycı, N. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara sordukları soruların söylem analizi ile incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Kallery, M. and Psillos, D. (2001). Pre-school teachers' content knowledge in science: their understanding of elementary science concepts and of issues raised by children's questions. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 165-179. <https://doi.org/10.1080/09669760120086929>
- Karaman-Benli, G. ve Ergül, A. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuklarla kitap okuma öncesindeki hazırlık süreçlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 888-910. <https://doi.org/10.16916/aded.1279673>
- Kılınç, F. E., Kurtulmuş, Z., Kaynak-Ekici, K. B. ve Bektaş, N. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planı hazırlama becerilerinin incelenmesi: Uyarılma, aile katılımı ve değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 252-266. <https://doi.org/10.24315/tred.700610>
- King, D. S. (2005). *Inquiry dialogue in the kindergarten: a teacher action research study* [Unpublished doctoral dissertation]. Capella University, Minneapolis.
- Kostelnik, M., Whiren, A., Soderman, A., Rupiper, M. L. and Gregory, K. (2015). *Guiding children's social development and learning*. Nelson Education.
- Kucherenko, S., Rydland, V. and Grøver, V. (2022). Bilinguals contingently respond to teacher inferential questions during shared reading in preschool. *Early Education and Development*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2109393>
- Kurkul, K. E., Dwyer, J. and Corriveau, K. H. (2021). 'What do YOU think?': Children's questions, teacher's responses and children's follow-up across diverse preschool settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 231-241. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.09.010>

- Lee, Y. (2010). *Blended teacher supports for promoting open-ended questioning in pre-k science activities* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Virginia.
- Lee, Y. ve Kinzie, M. B. (2012). Teacher question and student response with regard to cognition and language use. *Instructional Science*, 40, 857–874.
- Lee, Y., Kinzie, M. B. and Whittaker, J. V. (2012). Impact of online support for teachers' open-ended questioning in pre-k science activities. *Teaching and Teacher Education* 28, 568-577. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.002>
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M. and Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education & Development*, 19, 340–360. <https://doi.org/10.1080/10409280801964119>
- Mclean, K., Jones, M. and Schaper, C (2015). Children's literature as an invitation to science inquiry in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(4), 49-56.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Erişim adresi: <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf>
- Ness, M. (2019). When students generate questions: participatory-based reading instruction in elementary classrooms. A. Eckhoff (ed.), *Participatory Research with Young Children, Educating the Young Child* 17 (s.73-88). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-19365-2_5
- Nystrand, M. (1997). *Dialogic instruction: When recitation becomes conversation. Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English Classroom*. Teacher Collage Press.
- Organisation For Economic Co-Operation And Development (2011). *Starting Strong iii: A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD Publishing. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>
- Organisation For Economic Co-Operation And Development (2019). *PISA 2018 results combined executive summaries volume I, II & III*. OECD Publishing.
- Ogu, U. ve Schmidt, S. R. (2009). Investigating rocks and sand. *Young Children*, 64(1), 12-18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ836642>
- Önal, İ. ve Erişen, Y. (2019). Öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ihtiyacı. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akuned/issue/48807/581460>
- Öztürk-Samur, A. ve Soydan, Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde soru sorma stratejilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(46), 70- 83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6160/82804>
- Phillips, E. (2013) A case study of questioning for reading comprehension during guided reading, *Education 3-13*, 41(1), 110-120. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.710106>
- Phillips, D., Mekos, M., Scarr, S., McCartney, K. and Abbott-Shim, M. (2001). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 475-496. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00077-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00077-1)
- Robson, S. (2006). *Developing thinking and understanding in young children: A textbook for early years students*. Routledge.
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A. and McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology* 82(2), 270-88. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x>
- Säre, E., Tulviste, E. and Luik, P. (2019) The function of questions in developing a preschooler's verbal reasoning skills during philosophical group discussions, *Early Child Development and Care*, 189(4), 555-568. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1331221>
- Scull, J., Paatsch, L. and Raban, B. (2013). Young learners: Teachers' questions and prompts as opportunities for children's language development. *Asia-Pacific Journal of Research*, 7(1), 69–91.
- Singh, M. (2014). *What's going on inside the brain of a curious child?* National Public Radio. <http://blogs.kqed.org/mindshift/2014/10/whats-going-on-inside-the-brain-of-a-curious-child/>
- Siraj-Blatchford, I. and L. Manni. (2008). Would you like to tidy up now? an analysis of adult questioning in the English foundation stage. *Early Years: An International Research Journal*, 28(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/09575140701842213>
- Strasser, J. and Bresson, L. M. (2019). *Big Questions for Young Minds: Extending Children's Thinking* <http://www.naeyc.org/resources/permissions>
- Storey, S. (2004). *Teacher questioning to improve early childhood reasoning* [Unpublished doctoral dissertation]. Arizona University.

- Temur, G. ve Aşık, G. (2023). Okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin sınıf içi soru sorma becerileri ile meraklılık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(2), 180-193. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.1184823>
- Teneke, L. (2008). *Questions As a Technique for Scaffolding Children's Learning*. https://gems.laserlearning.org/PDF/EYE36-4Ext_LearningA.pdf
- Tezel-Şahin, F. ve Cevher F. N. *Türk toplumunda aile-çocuk ilişkilerine genel bir bakış*. ICANAS 38. Ankara, 775-789
- Tofade, T., Elsner, J. and Haines, S. T. (2013). Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(7),1-9. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24052658/>
- Tompkins, V., Zucker, T. A., Justice, L. M. and Binici, S. (2013). Inferential talk during teacher- child interactions in small group play. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 424-436. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.11.001>
- Turupcu-Doğan, A. and Ömeroğlu, E. (2019). Early childhood teachers' views about the use of questions in early childhood education program assessment. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 524-548. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/739076>
- Walsh, R., Bowes, J. and Sweller, N. (2017). Why would you say goodnight to the moon? response of young intellectually gifted children to lower and higher order questions during storybook reading. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3) 220-246. <http://dx.doi.org/10.1177/0162353217717032>
- Wasik, B. A., Bond, M. A. and Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on head start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.1.63>
- Wasik, B. and Hindman, A. (2013). Realizing the promise of open-ended questions. *The Reading Teacher* 67(4), 302-311.
- Widiana, I. W., Triyono, S., Sudirtha, I. G., Adijaya, M. A. and Wulandari, I. G. A. A. M. (2023). Bloom's revised taxonomy-oriented learning activity to improve reading interest and creative thinking skills. *Cogent Education*, 10(2), 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2221482>
- Van-Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643. <https://doi.org/10.1002/pits.20314>
- Van-Kleeck, A., Gillam, R., Hamilton, L. and McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1261-1271.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C. E., Trevino, E., Barata, M., Weiland, C., Gomez, C. J., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N. and Arbour, M. C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology*, 51, 309-322. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0038785>
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B. and Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65-83. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>
- Zucker, T.A., Cabell, S.Q., Petscher, Y., Mui, H., Landry, S.H. and Tock, J. (2019). Teaching together: Pilot study of a tiered language and literacy intervention with Head Start teachers and families. *Early Childhood Research Quarterly* 54, 136-152. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.09.001>
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Oh, Y. and Wang, X. (2020). Asking questions is just the first step: using upward and downward scaffolds. *The Reading Teacher*, 74(3), 275-283. <https://doi.org/10.1002/trtr.1943>

ARAŞTIRMACILARIN MAKALEYE KATKI ORANI BEYANI

Birinci yazar katkı oranı: %50, ikinci yazar katkı oranı: %50'dir.